

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SONIA MARIA ROCON POEYS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORGANIZAÇÃO E OFERTA
POR REDES MUNICIPAIS DO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

SÃO MATEUS/ES

2024

SONIA MARIA ROCON POEYS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORGANIZAÇÃO E OFERTA
POR REDES MUNICIPAIS DO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dra. Isabel Matos Nunes.

SÃO MATEUS/ES

2024

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

P743p Poeys, Sonia Maria Rocon, 1973-
Políticas Públicas e Educação Especial: Organização e oferta por redes municipais do Norte do Espírito Santo / Sonia Maria Rocon Poeys. - 2024.
195 f. : il.

Orientadora: Isabel Matos Nunes.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Educação Especial. 2. Rede Municipal. 3. Organização da oferta. 4. Diretriz. 5. Gestão Democrática. I. Matos Nunes, Isabel. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

SONIA MARIA ROCON POEYS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORGANIZAÇÃO E
OFERTA POR REDES MUNICIPAIS DO NORTE DO ESPÍRITO
SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 26 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ISABEL MATOS NUNES

Data: 29/04/2024 11:19:46-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador(a)

Documento assinado digitalmente



ANA NERY FURLAN MENDES

Data: 30/04/2024 13:20:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Néry Furlan Mendes
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente



JEFFERSON MAINARDES

Data: 02/05/2024 14:04:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
**Universidade Estadual de Ponta
Grossa**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 6295679
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 02/05/2024 às 11:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/919785?tipoArquivo=O>

À minha mãe, Ana Joaquina Dematté
Rocon, e a meu pai, Oscar Rocon, *ad
aeternum in corde meo!*

AGRADECIMENTOS

O Livro Sagrado nos ensina,
que ser grato é necessário e dignificante,
faz bem a quem faz e a quem recebe,
de modo edificante!

O mestrado foi uma conquista
cuja luta foi compartilhada.
Em cada etapa o apoio certo,
e a vitória alcançada!

Citar nomes seria um risco,
que prefiro não correr,
mas cada um vai se encontrar
nas palavras que tenho a dizer!

Nos questionamentos infligidos, nas palavras de incentivo,
na flexibilidade oportunizada, pelo abraço apertado!
O relato sincero, o *help* tecnológico, a companhia cuidadosa,
a compreensão nas ausências e pela ausência na presença,
a orientação que acalma, foram muito valiosas!

Mas, se ainda acha que não foi contemplado(a),
este verso é só para você,
Muuuito obrigadaaaaa!!!!
Só tenho a te agradecer!

Difícil não se emocionar,
por me sentir tão grata e abençoada!
Esta dissertação tem, com certeza,
uma expressão, et al, a ser acrescentada.

E a ele, o grande DEUS,
responsável por tudo,
minha eterna devoção,
de todo meu coração!

RESUMO

Esta dissertação investiga a organização da oferta da modalidade de Educação Especial em quatro redes municipais de ensino jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES. Em termos metodológicos, adota uma perspectiva de natureza predominantemente qualitativa, utilizando a técnica do Grupo Focal e entrevista semiestruturada com representantes das redes de ensino. Complementamos com a leitura de editais, leis, diretrizes da Educação Especial, e assim obtivemos os dados e informações que possibilitaram a descrição da organização da oferta da Educação Especial, os impasses pelos quais atravessam e os caminhos que têm empreendido para superá-los. Foi descrita a organização da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo por se apresentar como o contexto macro e exercer influência na organização das redes municipais. O ciclo de política de Ball e Mainardes nos permitiram refletir sobre a análise dos dados dos municípios participantes. Os principais resultados indicam que as secretarias municipais possuem setor, profissionais designados temporários ou efetivos localizados para atuar com a organização da oferta da Educação Especial, mas em formatos diferenciados de composição, exceto na figura do pedagogo, comum em todas. Ofertam o Atendimento Educacional Especializado como trabalho colaborativo em sala regular e em sala de recursos e, além dos professores de Educação Especial, atuam o professor especialista/apoio, cuidador e auxiliar de Educação Especial, com diferentes atribuições. A organização da oferta da Educação Especial sistematizada em documento exige compromisso da rede em cumpri-la, oferece equidade e estabilidade nos atendimentos ofertados frente a novas gestões políticas, o que não foi percebido onde não há este documento. O exercício da gestão democrática deve ser promovido e exercitado pelas redes de ensino como instância basilar no estabelecimento das políticas em Educação, primordialmente para a modalidade de Educação Especial, ainda carente de reconhecimento e investimentos.

Palavras-chave: Educação Especial. Rede Municipal. Organização da oferta. Diretriz. Gestão Democrática.

ABSTRACT

This dissertation investigates the organization of the provision of Special Education in four municipal education networks under the jurisdiction of the Regional Education Superintendency of Nova Venécia/ES. In methodological terms, it adopts a predominantly qualitative perspective, using the Focus Group technique and semi-structured interviews with representatives of education networks. We complemented this with the reading of notices, laws, guidelines for Special Education, and thus obtained the data and information that made it possible to describe the organization of the provision of Special Education, the impasses they are going through and the paths they have taken to overcome them. The organization of Special Education in the Espírito Santo State Education Network was described as it presents itself as the macro context and exerts influence on the organization of municipal networks. Ball and Mainardes' policy cycle allowed us to reflect on the analysis of data from participating municipalities. The main results indicate that the municipal departments have a sector, designated temporary or permanent professionals located to work with the organization of the provision of Special Education, but in different formats of composition, except for the figure of the pedagogue, common in all. They offer Specialized Educational Assistance as collaborative work in a regular classroom and in a resource room and, in addition to Special Education teachers, there are specialist/support teachers, caregivers and Special Education assistants, with different responsibilities. The organization of the provision of Special Education systematized in a document requires a commitment from the network to comply with it, offering equity and stability in the services offered in the face of new political management, which was not perceived where this document is not available. The exercise of democratic management must be promoted and exercised by education networks as a fundamental instance in the establishment of Education policies, primarily for the Special Education modality, which still lacks recognition and investment.

Keywords: Special Education. Municipal Network. Organization of the offer. Guideline. Democratic Management.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informações sobre as Redes de Ensino participantes em 2023.....	28
Tabela 2 - Valor custo/aluno repassado à instituição privada que oferta o AEE.....	79
Tabela 3 - Número de estudantes público da Educação Especial das redes de ensino.....	94
Tabela 4 - Quantitativo de profissionais atuando na Educação Especial nas redes de ensino participantes da pesquisa.....	126
Tabela 5 - Número de inscritos no Processo seletivo da Rede Estadual para atuação na Educação Especial por área de atendimento em 2022.....	141
Tabela 6 - Remuneração dos profissionais que atuam na Educação Especial da Rede Estadual e redes municipais participantes da pesquisa.....	146
Tabela 7 - Total de Atividades relacionadas ao Direito à Educação – Educação Especial do MPES.....	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Espírito Santo com a distribuição das Superintendências Regionais de Educação.....	19
Figura 2 - Mapa estratégico da SEDU 2023 - 2026	26
Figura 3 - Gráfico do Resultado do IDEB 2021 da Rede Estadual.....	27
Figura 4 - Gráfico do Resultado do IDEB 2021 dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Redes Municipais integrantes da pesquisa.....	30
Figura 5 - Gráfico do Resultado do IDEB 2021 dos anos finais do Ensino Fundamental das Redes Municipais integrantes da pesquisa.....	30
Figura 6 – Fluxograma do protocolo de avaliação de estudantes com indicativo ao AEE com e sem laudo.....	128
Figura 7 - Protocolo de solicitação de auxiliar de Educação Especial e Cuidador.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais fundadores da área de Políticas Públicas.....	42
Quadro 2 - Pesquisas identificadas a partir dos descritores Educação Especial, políticas públicas, rede ou secretaria municipal no período de 2018 a 2022.....	53
Quadro 3 - Síntese dos assuntos do Grupo Focal e dos municípios participantes.....	57
Quadro 4 - Síntese da realização e participação na entrevista.....	58
Quadro 5 - Documentos relacionados/utilizados pelas redes de ensino na organização da oferta da Educação Especial.....	59
Quadro 6 - Comparativo da área de atuação da Educação Especial da SEDU.....	76
Quadro 7 - Profissionais da Educação Especial da rede estadual de ensino e campo de atuação.....	80
Quadro 8 - Organização da Educação Especial nas Secretarias Municipais de Educação em 2023.....	84
Quadro 9 - Situação funcional dos profissionais que atuam com a Educação Especial nas Secretarias Municipais de Educação em 2023.....	85
Quadro 10 - Comparativo entre a legislação de criação do PASP, CEMASP e o CMAES.....	88
Quadro 11 - Comparativo entre a legislação de criação do CEMASP e o CMAES.....	89
Quadro 11 - atendimentos ofertados na Educação Especial nas redes municipais de ensino integrantes da pesquisa.....	99
Quadro 12 - Profissionais disponibilizados em cada rede de ensino, atendimentos e âmbito de atuação em 2023.....	107
Quadro 13 - Profissionais disponibilizados em cada rede de ensino, atendimentos e âmbito de atuação em 2023.....	122

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APOIE	Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEMASP	Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CMAES	Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DOM	Diário Oficial dos Municípios
DOES	Diário Oficial do Espírito Santo
DT	Designação Temporária
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEBES	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Espírito Santo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
KM ²	Quilômetro Quadrado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP	Ministério Público
NEAPIE	Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar

OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PASP	Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico
PEI	Plano Especializado Individualizado
PME	Plano Municipal de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SRENV	Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 POR QUAL CAMINHO SEGUIR?	17
1.1 O contexto macro: O estado do Espírito Santo.....	24
1.2 O contexto micro: Os municípios.....	27
2 O SUPORTE TEÓRICO PARA A CAMINHADA: Itens essenciais	36
2.1 Educação Especial ou Educação Inclusiva?.....	36
2.2 Políticas Públicas: Origem e Conceito.....	42
2.3 O Ciclo de Políticas.....	46
3 AS PESQUISAS DE OUTROS CAMINHANTES	52
3.1 A estrutura organizativa das redes de ensino.....	55
3.2 As contradições no contexto da prática.....	58
4 PERCURSO METODOLÓGICO	62
4.1. O Grupo Focal.....	63
4.2. A entrevista.....	65
4.3 Pesquisa Documental.....	66
4.4 A análise dos dados	68
5 A ORGANIZAÇÃO A OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	72
5.1 O contexto macro: A Rede Estadual.....	72
5.2 O contexto micro: Os municípios participantes da pesquisa.....	83
5.2.1 O lugar da Educação Especial nas secretarias de educação.....	83
5.2.2 Documento Norteador da Educação Especial.....	95
5.2.3 A organização da oferta da modalidade Educação Especial.....	106
5.2.4 A articulação entre os professores do Ensino Regular e da Educação Especial da escola e das instituições privadas que ofertam o AEE.....	116
5.2.5 Profissionais da Educação Especial e protocolo para inclusão dos estudantes no Atendimento Educacional Especializado.....	121
6 OS IMPASSES ENFRENTADOS PELAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO	135
6.1. O que dizem ou querem dizer os textos legais?.....	136

6.2 Carência de profissionais da Educação Especial	140
6.3. Com laudo ou sem laudo, eis a questão!.....	148
6.4 Educação Especial: Família e o Ministério Público.....	157
6.5 O enfrentamento às resistências.....	161
6.6 Comportamentos agressivos, por quê?.....	163
6.7 Profissionais com exclusividade.....	165
7 MOVIMENTOS EM BUSCA DE POSSIBILIDADES.....	170
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
9 REFERÊNCIAS.....	183
10 APÊNDICES.....	192
10.1 Apêndice A.....	192
10.2 Apêndice B.....	193
10.3 Apêndice C.....	195

1 POR QUAL CAMINHO SEGUIR?

Alice perguntou: Gato Cheshire...pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar? Isso depende muito do lugar para onde você quer ir - disse o Gato. Eu não sei para onde ir! - disse Alice. Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve (Lewis Carroll).

A Educação, enquanto possibilidade profissional, entrou em minha¹ vida bem cedo, aos 14 anos. No distrito onde residia, não era ofertado o 2º Grau², então a continuidade dos estudos, após a conclusão do 1º Grau³ (1ª a 8ª série), tinha que ser feita na cidade, o que significou uma mudança para outro município, pois o transporte escolar era um programa que ainda estava em processo de expansão, em 1986. Então, aos quatorze anos, iniciávamos o 2º Grau com Habilitação para o Exercício do Magistério em 1º Grau, sem muita maturidade para compreender a seriedade da profissão a ser exercida. Concluído o “Magistério”, em 1989, retornamos ao distrito e, mais tarde, aos dezenove anos, surge a oportunidade de um contrato como professora em Designação Temporária (DT) para uma substituição de licença maternidade (à época, por apenas quatro meses), na Escola Estadual de 1º Grau José Zamprogno onde também havia estudado. O contrato não foi encerrado após a licença e aos poucos fui adquirindo experiência e tempo de serviço para pontuação na inscrição de DT e permanência na rede de ensino. Mais tarde, em 1996, ingressei na graduação em Pedagogia numa instituição particular localizada em Colatina/ES, à época, a mais próxima, mas que ficava a cerca de 150km de distância.

Enquanto cursava o Ensino Superior, de 1996 a 1999, no cenário político nacional era implementada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), marcado por uma disputa na arena de poder, na qual se aglutinaram forças de parlamentares do Colégio de Líderes em torno das reivindicações do mundo vivido pelos educadores. Depois de tramitar no Senado, o Substitutivo Darcy Ribeiro voltou à Câmara Federal, onde foi aprovado, com pequenas alterações e, em 17 de dezembro de 1996, foi sancionado, sem vetos, pelo presidente Fernando Henrique

¹ Em alguns momentos do texto introdutório, houve a necessidade da inserção da 1ª pessoa do singular, de maneira a resgatar à memória e apresentar contextos pessoais e profissionais da mestranda. Em prosseguimento, retoma-se a 1ª pessoa do plural, em que se refere ao texto enquanto pesquisadora.

² Equivalente ao Ensino Médio.

³ Equivalente ao Ensino Fundamental.

Cardoso. Em 20/12/1996, foi promulgada a nova LDB, sob o nº. 9.394, de 1996 (Bollmann; Aguiar, 2016).

Ainda neste período, destaco alguns acontecimentos importantes e significativos, como meu casamento, em 1996, minha aprovação em concurso público e, com isso, mudança de município em 1998, e, em 1999, a formatura em Pedagogia. O êxito neste concurso representou meu ingresso no setor público como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas multisseriadas⁴ no município no qual resido, Vila Pavão/ES. A efetivação já era um reflexo das mudanças nas redes municipais de educação advindas da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96. Neste caso, o art. Art. 67 prevê:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (Brasil, 1996).

E o que parecia improvável, porque não ambicionava uma mudança tão expressiva de rotina e função, em 2010, um novo concurso e a efetivação na Rede Estadual como pedagoga na mesma escola onde havia estudado e iniciado a carreira como professora, mas agora já ofertando o Ensino Médio e, por isso, denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Zamprogno.

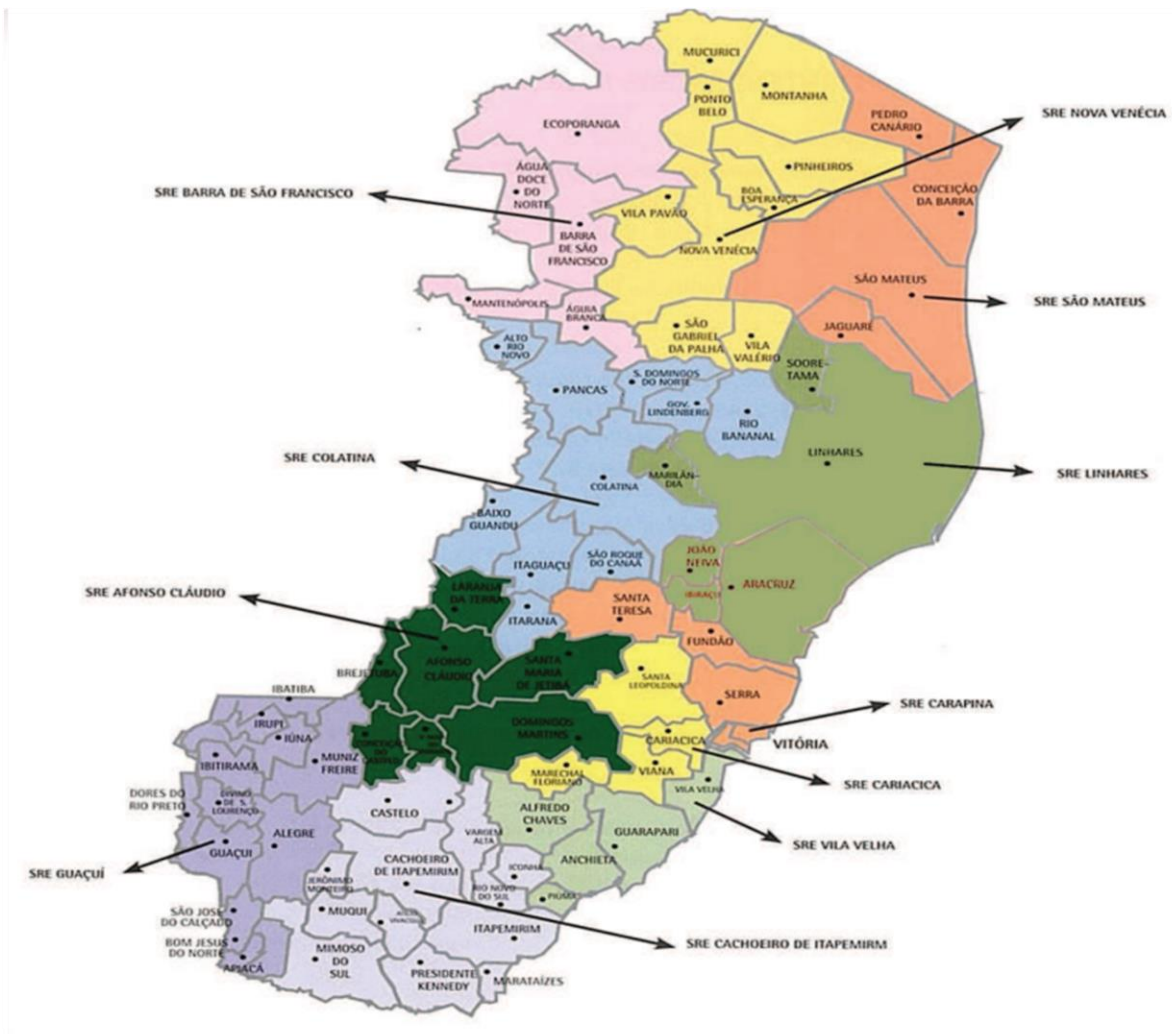
A experiência como pedagoga na escola foi passageira, porque assumi, em setembro de 2010 e, logo em seguida, participei do processo seletivo de remoção para a Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia⁵ (SRENV) do qual obtive êxito. As Superintendências Regionais de Educação são os órgãos regionais ligados à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu), que tem sob sua

⁴ Escolas que oportunizam a escolarização dos sujeitos do campo em sua própria comunidade, com a junção de várias séries numa mesma turma com apenas uma professora que se responsabiliza também pelas atividades de limpeza e preparo de alimentação (Hage, 2006). Atualmente na rede estadual do Espírito Santo estas escolas podem contar com profissionais que atuam no preparo da alimentação, pedagogo e diretor itinerante que atuam em sistema de consórcio, além do professor.

⁵ Lei Complementar Nº 390 define que: Art. 47. Às Superintendências Regionais de Educação compete planejar, coordenar, supervisionar, inspecionar, orientar e acompanhar o funcionamento das escolas de sua área de jurisdição nos aspectos físicos, administrativos, pedagógicos e legais; acompanhar e orientar os programas, projetos e atividades integrantes da política estadual de educação na sua área de abrangência; diagnosticar necessidades, propor e executar intervenções na rede escolar estadual; outras atividades correlatas (Espírito Santo, DOES, 11 de maio de 2007, p.6);

jurisdição uma determinada região, de forma a abranger a totalidade dos municípios do Estado (Figura 1). Atendem às escolas que compõem o Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo⁶, e compreendem todas as escolas estaduais, redes municipais sem sistema e rede privada do Estado.

Figura 1: Mapa do Espírito Santo com a distribuição das Superintendências Regionais de Educação e dos municípios da SRENV.



Fonte: Manual do Professor p, 23, Disponível em https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/manuais/Manual_Professor20142-1.pdf acesso em 08/06/2023

A Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia é uma das 11 regionais de educação do Estado, tendo sob sua jurisdição 9 municípios, sendo: Boa Esperança, Montanha, Mucurici, Nova Venécia, Ponto Belo, São Gabriel da Palha,

⁶ Para compreender como é formado o Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo consultar os artigos 1º, 2º e 3º da Resolução CEE-ES nº 3777/2014, disponível em <https://cee.es.gov.br/>

Vila Pavão e Vila Valério. Conforme critérios estabelecidos pelo § 2º do artigo 3º da Resolução CEE-ES nº 3777/2014⁷, as redes municipais de ensino de Nova Venécia, Boa Esperança, Pinheiros e Montanha excetuam-se desta jurisdição, porque instituíram sistema próprio de ensino e a Educação Infantil da rede privada destes, caso existam, passam a compor o respectivo sistema municipal.

A SRENV, em 2023, atende dentro da sua jurisdição a 53 escolas estaduais em todos os municípios, 5 redes municipais de ensino e 18 escolas da rede privada, incluindo os Centros de Atendimento Educacional Especializado mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e Associação Pestalozzi. De acordo com a Lei Complementar N° 390:

Art. 47. Às Superintendências Regionais de Educação compete planejar, coordenar, supervisionar, inspecionar, orientar e acompanhar o funcionamento das escolas de sua área de jurisdição nos aspectos físicos, administrativos, pedagógicos e legais; acompanhar e orientar os programas, projetos e atividades integrantes da política estadual de educação na sua área de abrangência; diagnosticar necessidades, propor e executar intervenções na rede escolar estadual; outras atividades correlatas (Espírito Santo, 2007, p.6).

Desta forma, em 2011 abdiquei da efetivação na rede municipal e iniciei o ano trabalhando na SRENV na função de "Supervisora Escolar". Esta função foi regulamentada pela Portaria nº. 112-R de 22/10/2010, que estabeleceu, em seu artigo 2º, como principais atividades:

Art. 2º - As principais atividades da Supervisão Escolar referem-se à(o):
I – REGULAÇÃO - consiste no controle e na fiscalização preventiva e corretiva das regras estabelecidas pelo Estado sobre as instituições de ensino públicas e privadas para o exercício das atividades de educação escolar; –
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO - consistem no acompanhamento e avaliação das atividades executadas ao longo da implementação de um processo, objetivando ações eficientes que resultem no atendimento às metas propostas, tendo em vista:
a) a verificação do desenvolvimento das atividades, do uso dos recursos e dos resultados alcançados, comparando-os com o planejado;
b) a produção de dados e informações confiáveis para subsidiar a análise de possíveis desvios, assim como das decisões e providências a serem tomadas.
III – ORIENTAÇÃO TÉCNICA - consiste na discussão e proposição de medidas e soluções alternativas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e administrativo, realizado pela equipe escolar ou para a superação dos problemas identificados (Espírito Santo, 2010, p. 6).

⁷ § 2º Nos municípios que instituíram o Sistema Municipal de Ensino, as instituições de educação infantil mantidas pela iniciativa privada e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental municipais integram o sistema de ensino do respectivo município.

Importante ressaltar que a função de Supervisão Escolar na Superintendência de Educação foi criada pelo Secretaria Estadual de Educação (Sedu) em substituição à Inspeção Escolar, que atuava somente com as questões legais (regulação), a partir do ideário de um profissional que congregasse, além desta atribuição, as questões de cunho pedagógico, de assessoria e monitoramento às escolas. A Supervisão Escolar atua junto às instituições da Rede Estadual, das instituições privadas e municipais, conforme organização atual estabelecida na Portaria nº. 090-R⁸.

Considerando o território de abrangência da SRENV, atuo juntamente com outras supervisoras escolares com as singularidades de cada município e redes, o que se constitui em uma riqueza de possibilidades, pois vivenciamos situações diversas para orientação, compartilhamos casos e dialogamos sempre que a situação exige, protagonizamos encontros que nos tocam (Larrosa, 2002). E uma das questões que percebo ser mais desafiadora para os municípios é a organização da oferta da modalidade de Educação Especial a partir da legislação vigente, a forma como estas orientações e normativas são interpretadas e reverberam na rede municipal, são traduzidas para a prática levando em conta sua capacidade pedagógica e financeira, o que significa realidades diversas, controversas e inversas.

Partimos do pressuposto que uma normatização nacional contempla orientações gerais, que devem ser adequadas à realidade e a oferta da etapa da Educação Básica com a qual o ente federado tem a competência de atuar, definidas na LDB nº 9394/96, interpretadas e detalhadas para chegar efetivamente às escolas e, conseqüentemente, garantir ao estudante, público da Educação Especial, o seu direito ao conhecimento, à aprendizagem e à escolarização.

No entanto, nesse processo, a tradução dessas políticas, na prática, é complexa e desafiadora, pois alterna entre a modalidade textual (palavra escrita) e a prática (ação), e envolve outros elementos:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas

⁸ Port. Nº 090-R, que Reestrutura o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação – SREs vinculadas a Secretaria de Estado da Educação – SEDU (Espírito Santo, DOES, 14/04/2022, p.24 a 58).

e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Mainardes; Marcondes; 2009, p. 305).

É esse processo de tradução, em particular para a Educação Especial, é mais desafiador. Nessa modalidade de ensino pairam muitas dúvidas quanto à organização da sua oferta, que demandam ajustes secundários na sua operacionalização relacionados aos deveres do poder público e direitos dos estudantes público da Educação Especial, aos aspectos pedagógicos da oferta e quais profissionais responsáveis ou que devam ser disponibilizados e, por ser uma temática em estudo, em processo de pesquisa, com muitas questões que carecem de aprofundamento e sistematização. Somado a essa questão, a descontinuidade das políticas públicas nas redes municipais devido à sazonalidade dos profissionais que atuam com a pasta ou a ausência de uma organização sistematizada em forma de documento, ou as duas questões juntas, fragilizam mais esta modalidade.

A partir das nossas vivências e implicações com o campo da Educação Especial, foi construído o problema de pesquisa: como as redes municipais de ensino jurisdicionados à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia organizam a oferta da modalidade de Educação Especial? Em busca dessa resposta, enviamos convite às nove redes municipais de ensino jurisdicionadas à referida Superintendência, via e-mail, solicitando a participação na pesquisa. Após contato por telefone, junto às redes, esclarecendo e sensibilizando quanto ao objetivo da pesquisa, quatro delas aderiram à participação, assinando a Declaração de instituição coparticipativa pelo (a) Secretário(a) Municipal de Educação (Apêndice A). O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/Ceunes) e, após alguns ajustes solicitados, em 16/11/2022, foi aprovado, de acordo com Parecer nº. 5.758.156.

Por uma questão de ética e sigilo, cada rede municipal de ensino participante está denominada com nomes fictícios. Foi a partir da leitura do artigo "A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios", de Monteiro (2019) que estabelecemos a forma para definição dos nomes dos municípios:

Como defendemos a construção de corpos e subjetividades nas nossas oficinas, acreditamos então que os nomes construídos nelas, em conjunto com todos aqueles que dela participam, pode ser uma aposta interessante (Monteiro, 2019, p.164).

Nesse sentido, solicitamos aos representantes que propusessem o nome que compreendessem que os representaria nesta pesquisa. Por ordem de manifestação, apresentamos as redes municipais de ensino participantes, os parceiros de pesquisa: TRANSFORMAÇÃO, RESILIÊNCIA, OURO VERDE e DOURADO.

Com as redes municipais de ensino definidas, conduzimos nossa pesquisa a partir do seu objetivo geral, o de **investigar a organização da oferta da modalidade de Educação Especial em quatro redes municipais de ensino jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES**. Nesse processo investigativo, estabelecemos como objetivos específicos, compreender a organização da oferta da Educação Especial das redes municipais de ensino participantes; identificar os impasses e os caminhos encontrados pelas redes de ensino para a organização da oferta da modalidade de Educação Especial; descrever a organização da Rede Estadual do Espírito Santo, por se constituir no contexto macro onde os municípios estão inseridos exercendo influência sobre as redes municipais.

O contexto real de cada rede municipal de ensino será considerado, pois,

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

Afinal, buscamos com este trabalho a oportunidade para compartilhar os impasses e os caminhos que as redes de ensino têm vivenciado dentro das suas possibilidades e prioridades de governo, ao que está na sua governabilidade quanto ao estabelecimento da sua política de Educação Especial no contexto da prática, suscitando reflexões, problematizando situações que sirvam de subsídios para repensarem a sua prática.

Utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, que adota atualmente uma perspectiva epistemológica em que “[...] combina coleta de dados modernista e teorização pós-estrutural [...]”, mantendo a complexidade e o dinamismo do mundo social e da educação (Avelar, 2016, p. 3).

Segundo Ball, esta combinação que utiliza métodos modernistas e análise pós-estruturalista é mais produtiva, não por levar a resultados exatos, mas por suscitar novas questões, trazer novas perguntas, “[...] ajudar pessoas a interpretarem as práticas sociais nas quais estão envolvidas, sempre como pontos de partida, ou visões parciais, possibilidades temporárias para a reflexão e ação” (Avelar, 2016, p.5).

Essa abordagem também enfatiza a necessidade de associar os processos macro e micro na análise de políticas educacionais, (Mainardes, 2006), apresentar “[...] dados variados, aspectos históricos, legislativos, contextuais, discursivos, político-ideológicos, custo financeiro, entre outros” (Mainardes, 2018, p. 12) e “[...] rematerializar a política pública, dar a ela fundamentação literal e visceral em termos das instalações, pessoas e dinheiro” (Avelar, 2016, p. 12).

Buscando contemplar os pressupostos dessa abordagem como método de análise de política educacional, conhecemos a seguir os municípios onde estão as redes de ensino participantes da pesquisa, mas, antes disso, apresentamos brevemente o contexto maior, o estado do Espírito Santo que, no nosso caso, foi definido como macro.

1.1 O contexto macro: O estado do Espírito Santo

O estado do Espírito Santo (ES) era uma capitania hereditária e se constituiu culturalmente pelas influências dos indígenas que já o habitavam, dos escravizados trazidos da África e dos imigrantes europeus. Pertence à região sudeste do Brasil, sendo o menos populoso, com 3.833.486⁹ habitantes distribuídos por seus 78 municípios, tendo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2010, de 0,740¹⁰. O atual governador é filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB) e está no seu terceiro mandato no estado.

No que tange aos aspectos educacionais, a gestão estadual é realizada pelo órgão central que é a Secretaria Estadual de Educação e pelos onze órgãos regionais, as superintendências, como já explicitado. A rede possui 401 unidades escolares que

⁹ <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

¹⁰ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/pesquisa/40/30277>

ofertam Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional em modalidades diferentes atendendo a 198.986¹¹ estudantes e, conforme Diretrizes Pedagógicas (Espírito Santo, 2023, p. 6), conta mais de 20 mil profissionais. O secretário estadual de educação é formado em História, com mestrado e doutorado em Ciências Sociais. Ocupa o cargo de Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e, à frente da secretaria, estabeleceu um mapa estratégico a ser seguido nos anos de 2023 a 2026. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas 2023, este é o instrumento norteador das ações da SEDU e ferramenta para tomada de decisões, por isso avaliado anualmente.

Conforme consta no mapa estratégico (Figura 2), a missão da SEDU é "assegurar o direito à Educação Integral por meio do acesso, da permanência e da aprendizagem com sucesso escolar e inclusão" e a visão, "ser reconhecida como referência nacional na educação pública", subentendendo-se uma preocupação com a ampliação da jornada escolar e do trabalho pedagógico alinhado à BNCC, com vistas à aprendizagem de todos, atendendo às metas do Plano Estadual de Educação e sendo, por isso, reconhecida nacionalmente.

Os objetivos estratégicos estão organizados nas categorias de finalísticos (atividades-fim da Secretaria, geram produtos e serviços finais), gerenciais (gerenciamento da organização, medindo, monitorando e controlando as atividades desenvolvidas) e de suporte (apoiam os processos finalísticos e gerenciais, de forma a suprir os recursos financeiros, humanos, de infraestrutura, dentre outros). A estratégia adotada pela Sedu para alcançá-los é a execução de programas, projetos e ações com o intuito de melhorar a qualidade e o alcance dos serviços educacionais, e os resultados de aprendizagem dos estudantes do Espírito Santo.

¹¹ Fonte: <https://educacao.sedu.es.gov.br/dados-educacionais>

Figura 2: Mapa estratégico da SEDU 2023-2026

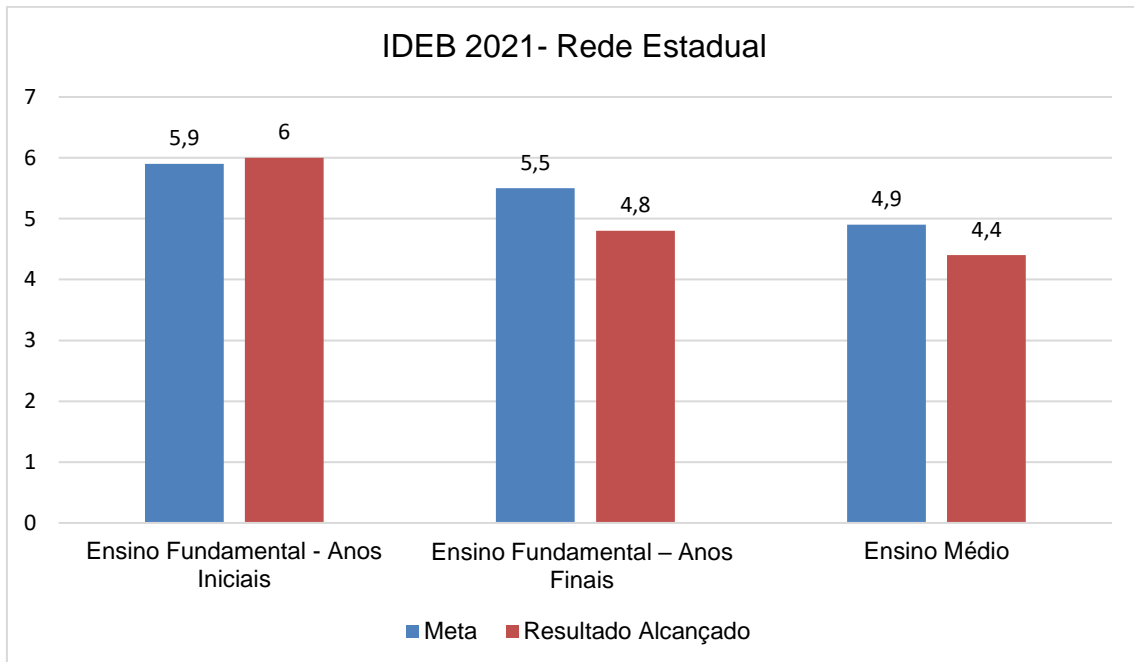


Fonte: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/MAPA%20ESTRAT%20GICO%20SEDU.pdf>

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), observamos na série histórica¹² do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e do Ensino Médio, o alcance e superação da meta projetada apenas nos anos iniciais e em todos os anos de participação. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a meta ainda não foi alcançada. Em 2019, apesar de não alcançá-la, o ES obteve o melhor resultado no país, o 1º lugar no Ensino Médio, que não foi mantido em 2021, ano em que seu resultado, apresentado na Figura 3, alcançou o 3º lugar e ampliou a diferença de pontos da meta para o resultado alcançado em cinco décimos. No Ensino Fundamental, como já mencionado, manteve a superação nos anos iniciais e ainda não alcançou a meta nos anos finais.

¹² Consultar <https://educacao.sedu.es.gov.br/dados-educacionais>

Figura 3: Gráfico do Resultado do IDEB 2021 da Rede Estadual



Fonte: <https://educacao.sedu.es.gov.br/dados-educacionais>

Seguiremos com a apresentação dos quatro municípios a partir de informações demográficas e da gestão, obtidas com representantes das secretarias municipais de educação, na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nas páginas oficiais de cada município e no documento "Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural 2020-2023" (Proater), do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper).

1.2 O contexto micro: Os municípios

Os municípios integrantes da pesquisa estão localizados na microrregião nordeste e microrregião centro-oeste do Espírito Santo, a uma distância média de 291 km da capital – Vitória.

Os municípios Transformação, Resiliência e Ouro Verde se assemelham, ora na extensão territorial, ora no número de habitantes ou tempo de emancipação político-administrativa. O município Dourado mantém características próprias, a qual destacamos a jovialidade da sua emancipação político-administrativo. O município Transformação, apesar de ser o maior em extensão territorial, tem o menor IDH em relação aos demais municípios (índices avaliados: longevidade, mortalidade,

educação, renda e sua distribuição).

Nos quatro municípios encontramos professores atuando na gestão da Secretaria de Educação, o que nos leva a crer no seu conhecimento das reais necessidades e prioridades da educação, devido à experiência profissional de cada um. Na Tabela 1, apresentamos um painel da rede de ensino de cada município. A rede com maior número de escolas e estudantes é Resiliência, que ainda não tem sistema de ensino próprio instituído. Ouro Verde e Dourado têm o menor número de escolas e, diferentemente de Transformação e Resiliência, não possuem escolas multisseriadas, pois estas foram nucleadas ou encerradas.

Tabela 1: Informações sobre as Redes de Ensino participantes em 2023.

Município	Sistema próprio de ensino	Número de escolas	Número de estudantes (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Recursos recebidos do FUNDEB
Transformação	Sim	17	2.523	R\$ 5.341.912,08
Resiliência	Não	22	3.892	R\$ 6.028.405,98
Ouro Verde	Sim	9	1.994	R\$ 3.484.204,93
Dourado	Não	6	874	R\$ 1.233.695,38

Fonte: Número de escolas informado pelas representantes das redes municipais integrantes da pesquisa; Número de estudantes disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>; Recursos recebidos disponível em <https://www.tesourotransparente.gov.br/temas/estados-e-municipios/transferencias-a-estados-e-municipios>.

O município Transformação instituiu sistema próprio de ensino em 2022, possui 17 escolas que ofertam Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental (quatorze na zona urbana e 3 na zona rural) e uma sala de pré-escola na zona rural. Recebeu, em 2022, do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) o valor de R\$ 5.341.912,08¹³.

Já o município Resiliência, integrante do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, possui uma rede com 22 escolas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, e um total de 3.892 estudantes, sendo 1.327 da Educação Infantil e 2.565 do Ensino Fundamental. Pertence ao sistema estadual de ensino do estado do

¹³<https://www.tesourotransparente.gov.br/temas/estados-e-municipios/transferencias-a-estados-e-municipios> acesso em 29/4/2023

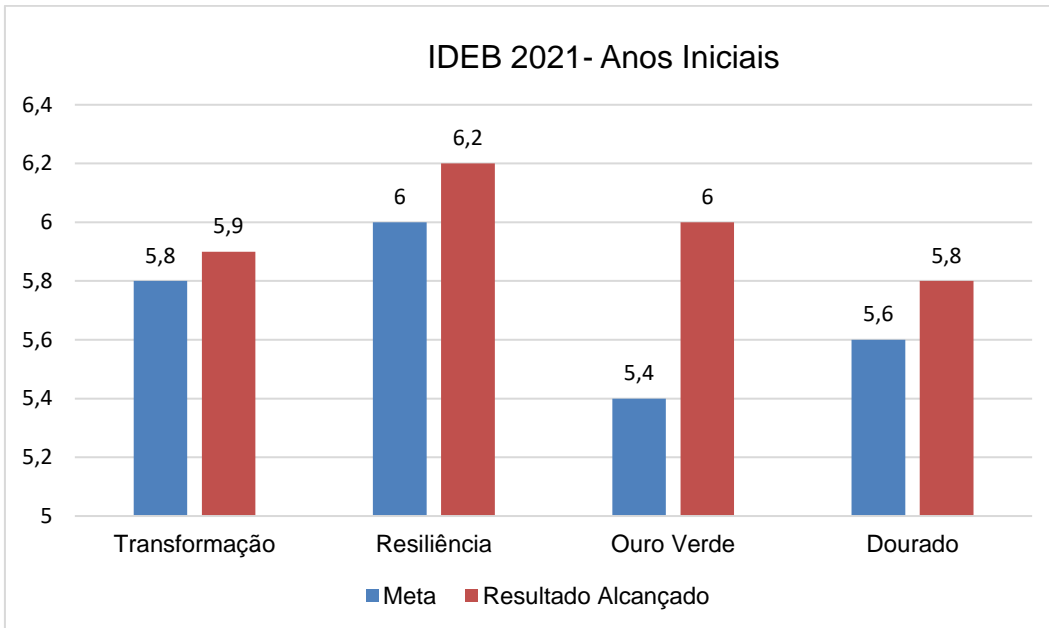
Espírito Santo, não tendo instituído sistema de ensino próprio e recebeu em 2022 do FUNDEB, o valor de R\$ 6.028.405,98. No município há escolas da rede estadual com oferta em tempo integral e parcial, escolas do campo multisseriadas e da rede privada na educação básica e no ensino superior, em diferentes modalidades (Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional, regular).

Já o município Ouro Verde instituiu sistema próprio em 2007. Sua rede possui 9 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e um total de 1.994 estudantes. Recebeu, em 2022 do FUNDEB, o valor de R\$ 3.484.204,93. No município há também escolas da rede estadual e privada, em tempo integral, parcial e nas modalidades regular, EJA, Educação Profissional.

O município Dourado, como já informado, é o mais jovem se comparado aos demais, sendo que o atual prefeito está no seu quarto mandato, ou seja, completando este mandato significará que dos 26 anos de emancipação política do município, 16 estiveram sob sua gestão. A secretária municipal de educação é professora e já atuou nesta função em outros mandatos. Pertence ao Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e possui uma rede com seis escolas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, com um total de 874 estudantes. No município há escolas da Rede Estadual em tempo parcial e integral, com oferta do ensino regular e EJA. Recebeu, em 2022, do FUNDEB, o valor de R\$ 1.233.695,38.

Os resultados do IDEB 2021 nos anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios integrantes da pesquisa foram superados, conforme podemos observar no gráfico da Figura 4. O município Ouro Verde tinha a meta de 5,4 a ser atingida, a menor comparada com os demais municípios e a superou em seis décimos. Transformação, Resiliência e Dourado tinham uma meta que variava de 5,6 a 6, também superaram, numa margem de crescimento de um a dois décimos de diferença.

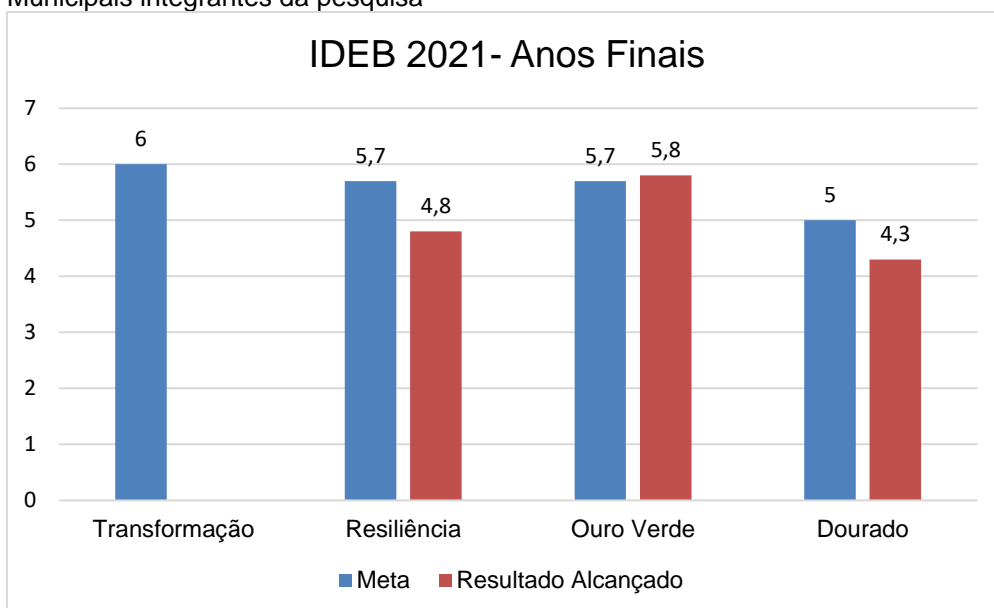
Figura 4: Gráfico do Resultado do IDEB 2021 dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Redes Municipais integrantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em <https://qedu.org.br/brasil>. Acesso em 2/1/2023.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (Gráfico 3), os municípios Resiliência e Dourado não alcançaram a meta, mantendo a diferença de 9 e 7 décimos respectivamente. Ouro Verde a superou em um décimo e Transformação não apresentou o resultado (sem dados para o filtro selecionado).

Figura 5: Gráfico do Resultado do IDEB 2021 dos anos finais do Ensino Fundamental das Redes Municipais integrantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em <https://qedu.org.br/brasil>. Acesso em 2/1/2023.

Sabemos que a realidade de cada rede deve ser considerada, pois influencia na

definição de suas ações, metas e suas políticas públicas. Analisando os resultados do IDEB das redes de ensino percebemos que os anos finais se constituem no desafio para todas elas. Não podemos desconsiderar os efeitos da pandemia da COVID-19 nos resultados de 2021, mas ao analisarmos a série histórica, os anos finais permanecem como uma meta desafiadora para as redes. Podemos refletir sobre a síndrome do “filho do meio”, neste caso os anos finais do Ensino Fundamental, que não possuem tantos programas e projetos a eles destinados, ficam de certa forma mais abandonados e libertos, o que pode ser uma dos causadores deste resultado.

Decidimos apresentar os resultados do IDEB pela sua representatividade no regime de colaboração, no planejamento educacional e no estabelecimento de políticas públicas. Elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), este indicador “avalia a qualidade da educação e estabelece metas para a melhoria do ensino para as redes e escolas. É calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) coletada no censo e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, a cada dois anos. A fixação da média seis, a ser alcançada, considerou a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo, que fazem parte da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁴.

Este índice é uma comprovação das influências exercidas por agências como a OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre o processo de criação de políticas nacionais, sob a forma de patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição/recomendação de algumas “soluções” (Mainardes, 2006). Importante destacar que a realidade de quem estabeleceu a meta é diferente de quem deve alcançá-la.

No Espírito Santo, temos como ilustração destas influências, a parceria com o Instituto Unibanco no estabelecimento de um índice próprio para o estado, o IDEBES - Índice

¹⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica>.

de Desenvolvimento da Educação Básica do Espírito Santo¹⁵, que estabelece uma meta para cada escola e para a rede. O IDEBES também combina fluxo e proficiência, os mesmos componentes do Ideb, mas a proficiência é obtida por meio do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes)¹⁶.

Na implementação das políticas “[...] há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretações (Mainardes, 2018, p, 13). Observamos que, a partir deste índice, as escolas são orientadas e motivadas a se preparar para realizar a avaliação, o que inclui trabalhar determinados conteúdos e ações como aplicação de simulados, mobilização e sensibilização, premiação dos estudantes para participarem e com os melhores resultados. Estes são aguardados com ansiedade e apreensão, e quando a meta é alcançada ou superada, é divulgada e comemorada, trazendo a sensação de que assim estão cumprindo com a “responsabilização”, a eles, atribuída. Caso os resultados sejam proeminentes, são divulgados nas e pelas mídias, como exemplo de trabalho a ser seguido.

O ranqueamento dos melhores e piores resultados é amplamente divulgado, sem considerar o contexto de cada escola, partindo do princípio que todas têm a mesma condição. O que seria um processo natural e personalizado de monitoramento da qualidade do ensino de responsabilidade e autonomia da equipe escolar, que considera o seu contexto de infraestrutura, de profissionais, da comunidade na qual está inserida, um fator atípico no ano, é de certa forma descartado, em detrimento do resultado a ser alcançado e a meta em si, se torna mais importante que todo o processo educacional.

E quando aproximamos Educação Especial e Ideb observamos ainda uma relação a ser construída. Na Portaria nº. 267, de 21/06/2023, que estabelece as Diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano de 2023, consta a orientação para as escolas que têm turmas selecionadas para realizar a

¹⁵ Maiores informações sobre o IDEB em <https://sedu.es.gov.br/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-do-espírito-santo-idebes>

¹⁶ Maiores informações sobre o PAEBES em <https://sedu.es.gov.br/paebes#:~:text=O%20Programa%20de%20Avaliação%20da,da%20rede%20municipal%20e%20privada.>

avaliação e que tenham alunos público¹⁷ da Educação Especial, devidamente informados no Censo Escolar ou no momento do agendamento da avaliação:

Art. 13. O atendimento especializado no Saeb 2023 consiste em:
 I - Atendimento com recursos e profissionais oferecidos pela escola participante;
 II - Tempo adicional para a realização dos testes e preenchimento do questionário;
 III - Sala extra, com agrupamento adequado às necessidades educacionais especiais;
 IV - Instrumentos adaptados para estudantes com baixa visão (exclusivo para estudantes que tenham declarado baixa visão no período de coleta do Censo Escolar, que vai até 31/07) (Brasil, 2023).

Não localizamos especificado na referida portaria e na cartilha Diretrizes da Edição 2023¹⁸ o atendimento às demais deficiências, estudante com TEA ou qualquer orientação para estudantes com altas habilidades/superdotação, apenas o inciso I que possibilita atendimento com recursos e profissionais que a escola disponha. No contexto escolar, como isto é traduzido para a prática?

A participação dos estudantes, público da Educação Especial, em avaliações de larga escala é crescente, pois também o é nas diferentes etapas da Educação Básica, trazendo o reconhecimento e a necessidade da garantia do seu espaço nas políticas educacionais (Rebelo; Kassar, 2018). Este deve ser ampliado com condições para a participação de todos os estudantes público da Educação Especial, oferecendo os recursos e apoios necessários, assim como a importância de

[...] que informações sobre participação, condições e desempenho sejam amplamente conhecidas e discutidas, a fim de contribuir, de fato, com o aprimoramento das políticas educacionais, sobretudo as que envolvem avaliação em larga escala; constituindo-se mais que processos estritamente técnicos, de forma a permitir a apreensão das condições de desenvolvimento educacional do país (Rebelo; Kassar, 2018, p. 920).

Se o indicador ajuda a traçar objetivos, metas, programas, definir investimentos, e se a participação de todos os estudantes das áreas da Educação Especial, sem exceção, está sendo negligenciada e os resultados das avaliações dos estudantes com

¹⁷ Apesar de na legislação ainda permanecer público-alvo, optamos neste trabalho por utilizar somente o termo público em consideração às discussões acerca da expressão “alvo”. Apresentamos outras expressões lidas em substituição ao estabelecido na legislação: Braga (2012) utiliza a terminologia “alunos com indicativos ao AEE”; no documento Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (2021), encontramos “alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial”;

¹⁸ Disponível em https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf, acesso 28/11/23.

deficiência sequer são conhecidos, significa que este público está excluído desse processo ou pior, sendo responsabilizado pelos profissionais das escolas pelos resultados não alcançados ou que houveram queda.

Presenciamos uma iniciativa dentro da SRENV, na aplicação da Avaliação Regional de Monitoramento da Aprendizagem desta superintendência que, sob nossa compreensão, se constitui numa possibilidade a ser explorada, onde todos os estudantes público da Educação Especial foram considerados na sua elaboração.

A Avaliação Regional de Monitoramento da Aprendizagem da SRE Nova Venécia tinha o objetivo de verificar o nível de aprendizagem e a proficiência da apropriação dos descritores da Matriz de Referência do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio das escolas da Rede Estadual jurisdicionadas à SRENV, nos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. A primeira edição da avaliação, que foi aplicada no primeiro trimestre de 2022, não contemplou as especificidades dos estudantes, público da Educação Especial, porque os profissionais dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs) não haviam sido contratados (especificaremos o trabalho deste núcleo na descrição da Educação Especial da rede estadual).

Mas, no segundo trimestre, em atendimento às solicitações dos professores, tanto da Educação Especial quanto das disciplinas específicas, foi organizada uma estratégia para que os estudantes fossem contemplados. As avaliações foram elaboradas com base no nível de alfabetização e letramento: Avaliação nível 1 – aplicadas aos estudantes não alfabetizados; Avaliação nível 2 – aplicadas aos estudantes cujo nível de alfabetização corresponda à etapa de ensino (ano/série) diferente da matrícula do estudante; Avaliação nível 3 – aplicadas aos estudantes alfabetizados. A repercussão desta iniciativa nas escolas foi a de reconhecimento desses estudantes como integrantes de todo processo educativo, de valorização e consideração das suas aprendizagens e a inauguração de um espaço de diálogo e possibilidades para a sua participação em avaliações externas.

A partir desses primeiros movimentos e reflexões, nossa pesquisa foi iniciada, pois,

segundo Freire (1987, p.79) “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Estruturamos nosso trabalho de forma lógica e não necessariamente cronológica. Iniciamos por esta introdução, na qual detalhamos nossa motivação e nossa inquietação em compreender como as redes de ensino organizam a oferta da Educação Especial e apresentando as quatro redes municipais de ensino participantes.

Seguimos com o referencial teórico e revisão de literatura que nos possibilitaram a apropriação de conceitos e conhecimentos norteadores para o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência estabelecemos nosso percurso metodológico, em que descrevemos o caminho e as técnicas de pesquisa utilizados para coleta e análise de dados e informações dando-nos o aporte para a descrição da organização da oferta da Educação Especial das redes de ensino, dos impasses enfrentados e caminhos encontrados para continuar os trabalhos. Encerramos nossa pesquisa levantando algumas "paredes" e reflexões.

2 O SUPORTE TEÓRICO PARA A CAMINHADA: ÍTENS ESSENCIAIS

A melhor maneira de explicar é fazer.
(Lewis Carroll)

Considerando a natureza deste trabalho, que envolve Educação Especial e Educação Inclusiva, políticas públicas instituídas e sua análise, apresentamos, neste capítulo, conceitos, teorias e informações que consideramos primordiais, objetivando torná-lo mais compreensivo. Abordamos a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino na legislação nacional e nos documentos de orientação, a origem e conceitos de políticas públicas, a partir dos estudos de Brasil e Capella (2016), Höfling (2001) e Souza (2006; 2018) e o método de análise de políticas educacionais proposto por Ball e Mainardes (2011).

2.1 Educação Especial ou Educação Inclusiva?

A educação escolar nacional brasileira é composta pelos níveis da Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica está organizada em três etapas, a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio. A oferta das etapas pode ocorrer no formato de uma ou mais modalidades de ensino, que diz respeito à forma como essa etapa é ofertada, o seu arranjo pedagógico, o espaço e o tempo como o ensino é ministrado, de maneira a reconhecer e atender as especificidades de um determinado público da educação.

Este preâmbulo se faz necessário para compreendermos a “categoria” da Educação Especial na educação nacional. A Educação Especial foi incluída no sistema educacional brasileiro, como modalidade educativa, pela Lei nº. 7.853/89¹⁹, que estabeleceu:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à

¹⁹ Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm 1/1/0/2023), regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 3.298/1999.

infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

a) **a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa** que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; (Brasil, 1989, grifo nosso).

Na LDB 9394/96 é reiterada a condição da Educação Especial como modalidade de educação escolar transversal, preferencialmente oferecida na rede regular de ensino e definido, como seu público de atendimento, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tendo, o Estado, que garantir-lhes o atendimento educacional especializado (AEE) (Brasil, 1996).

Interessante registrar que identificamos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que a Educação Especial é definida como modalidade de “ensino” diferentemente dos documentos anteriores que a identificavam como modalidade educativa e modalidade de educação escolar. Já na Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 é designada modalidade de Educação Especial.

Podemos afirmar que é uma modalidade diferenciada, pois não se trata de escolarização, mas tem critérios, princípios, tempos e espaços definidos e é ofertada (ou deveria ser) em escolas, enfim, em toda e qualquer escola, do campo ou da cidade, com mil ou dez estudantes e em qualquer turno de funcionamento, onde e quando estiver matriculado o estudante que se caracterizar como seu público.

Quando foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, pelo Ministério da Educação (MEC), uma nova terminologia foi associada a esta modalidade, Educação Inclusiva, o que em princípio ocasionou ou ocasiona o seu uso como sinônimo de Educação Especial.

Mendes (2006) apresenta em seu artigo, A radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil, um resgate histórico sobre a Educação Especial a partir do século XVI, iniciando pela institucionalização em asilos e manicômios, filosofia da normalização e integração (década de 1970) e inclusão escolar – inclusão total e educação inclusiva (década de 1990), engendrando as influências históricas, econômicas, políticas, filosóficas, sociais e acadêmicas em cada período.

A autora discorre que, no Brasil, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais foi isolada e iniciada fora do sistema de educação geral, no século XIX. E, na década de 1950, essa escassez e descaso do poder público suscitaram a implantação de escolas especiais filantrópicas. Até 1990, atuávamos sob o princípio da integração escolar, quando emergiu o discurso em defesa da educação inclusiva (Mendes, 2006).

Em meio às influências internacionais, especialmente com a Declaração de Salamanca (1994), que trouxe princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (Brasil, 1997) e o início dessas discussões aqui, no Brasil, é divulgada no mesmo ano a Política Nacional de Educação Especial, elaborada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC) no decorrer de 1993, que estabeleceu como seus princípios a “normalização e a integração”, sendo a primeira considerada a base filosófico-ideológica da segunda (Brasil, 1994), uma “ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970” (Mendes, 2006, p. 389), ou seja, de duas décadas anteriores, que ia de encontro com o estabelecido na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca (1994) “[...] é tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva” (Mendes, 2006, p. 395). De acordo com a autora, o princípio da inclusão é derivado de um movimento mundial de aplicação prática no campo da educação, denominado “inclusão social”, no qual pessoas excluídas e sociedade buscam a construção de uma sociedade democrática e cidadã [inclusiva], com respeito à diversidade, aceitação e reconhecimento político das

diferenças. Portanto, a educação inclusiva passa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático (Mendes, 2006).

Diferentemente do movimento pela integração escolar, que entendia que o problema estava centrado nas crianças, eximindo a escola de qualquer responsabilidade, a Educação Inclusiva reconhecia as diferenças e o papel da escola no fortalecimento das desigualdades de origem pessoal, social, cultural e política, e assim defendia uma educação de qualidade para todos (Mendes, 2006).

Na Declaração de Salamanca, o termo *necessidades educacionais especiais*, “[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (Brasil, 1997), derivadas da sua condição física, social, linguística, emocional ou outras. Endossa a perspectiva de escolarização inclusiva e apoia o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais e demanda que os governos “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**” (Brasil, 1997, grifo nosso), trecho que considerou a possibilidade de os governos se organizarem de outra forma.

A Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/96 garantiram o direito de todos à educação, mas abriram espaço para o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em outro espaço que não seja a escola regular, ao utilizar o termo “preferencialmente” na rede regular de ensino e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 2/2001) também preveem a possibilidade do atendimento em escolas especiais²⁰, o que, do nosso ponto de vista, contraria o princípio da Educação Inclusiva.

²⁰ Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, **em caráter extraordinário**, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (Grifo nosso).

A Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foi elaborada com base em vários dispositivos legais e político-filosóficos, dos quais destacamos a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) e, ao adotar o conceito de necessidades educacionais especiais como “critério”, tendo como perspectiva a Inclusão, ampliou a abrangência da Educação Especial para além dos estudantes com

dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (Brasil, 2001, p.20).

A partir dessa nova concepção, a Educação Especial vincularia “[...] suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado [...]” (Brasil, 2001, p. 21), atendendo de forma temporária ou permanente, todo educando que tenha alguma “necessidade educacional especial”.

Em 2008, é divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em substituição à Política de 1994. Este documento foi influenciado pelo “enfoque inclusivo²¹” e a definição de deficiência²², discutida na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, (Convenção de Nova York) da qual o Brasil se tornou signatário, em março de 2007. A Política de 2008, como é popularmente conhecida, esclarece que a “Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” e ao definir seu objetivo, refere-se ao acesso, à participação e aprendizagem somente dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (Brasil, 2008). Na intenção de esclarecer esta incongruência, fazem uma justificativa superficial:

²¹ Crença expressa por seus defensores de que a igualdade de oportunidades somente pode ser atingida quando as pessoas com deficiência são incorporadas, em condições de igualdade, em todas as esferas econômicas, sociais e culturais de suas respectivas sociedades (Correia; Baptista, 2018, p. 720).

²² A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os outros (Brasil, 2009).

No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, **as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo** (Brasil, 2008, grifo nosso).

A Política de 2008 retoma a delimitação do público da Educação Especial a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em sua crítica à política do MEC, no processo de construção da inclusão escolar à época, Mendes (2006) traz uma proposição de inversão instigante, ao dizer que a Educação Especial deveria manter seu papel de coadjuvante colaboradora neste processo, considerando ser iniciativa da educação comum.

Perspectiva, princípio, paradigma, concordamos com Mendes (2006, p.401) quando diz que o “[...] o conceito de inclusão escolar [Educação Inclusiva] é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição [...] e que corremos o risco de empreendermos metanarrativas ao invés de definições mais precisas ao movimento pela inclusão escolar.

Esclarecemos que, neste trabalho, delimitamos nossa pesquisa na oferta da modalidade Educação Especial, sem desconsiderar ações e atendimentos ofertados pelas redes de ensino participantes que envolvam estudantes que necessitem de outros apoios.

A LDB nº 9.394/96 estabelece como um dos deveres do Estado com a Educação Escolar pública a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação[...]” (Brasil, 1996). Este atendimento é regulamentado pelo Decreto Nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, que no § 1º do artigo 2º conceitua o AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, oferecido de forma a complementar ou suplementar a formação do estudante público desta modalidade (Brasil, 2011).

O AEE não é substitutivo à escolarização, deve ser ofertado no contraturno do ensino

regular e articulado às demais políticas públicas, pois tem como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Os objetivos do AEE indicam uma atuação que concatena ações que garantam o acesso e a continuidade dos estudos, respeitando as necessidades individuais dos estudantes.

Como política pública de direito, garantida em legislação, a Educação Especial mantém seu caráter transversal também a programas e ideologias de governo, o que lhe confere um grau de vulnerabilidade, a exemplo do que ocorreu em 2020, com a publicação do Decreto nº. 10.502/2020, que só foi definitivamente revogado, pela nova gestão governamental, pelo Decreto nº. 11.370/2023. Para compreendermos melhor esta questão, vamos apreender conceitos como Estado, governo, políticas públicas e suas interrelações.

2.2 Políticas Públicas: Origem e Conceito

Contrariando o ordenamento de estudos e pesquisas vigentes e concentrando a análise na “produção dos governos”, e não mais sobre o estado e suas instituições, é que surge, nos Estados Unidos, nos anos 50, a área de política pública, uma subárea da ciência política que busca “entender como e por que os governos optam por determinadas ações” (Souza, 2006; Brasil; Capella; 2016).

Souza (2006) apresenta os seus principais fundadores e suas contribuições, que optamos por sintetizar no Quadro 1:

Quadro 1: Principais fundadores da área de Políticas Públicas (continua)

FUNDADORES	ANO	CONTRIBUIÇÃO
H. Laswell	1936	Introduziu a expressão “análise de políticas públicas” ao correlacionar conhecimento científico da academia com a produção empírica dos governos e promoveu o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e o governo.

Quadro 1: Principais fundadores da área de Políticas Públicas (conclusão)

FUNDADORES	ANO	CONTRIBUIÇÃO
H. Simon	1957	Apresentou o conceito de “racionalidade limitada” dos decisores políticos em decorrência de informações incompletas, prazo para tomadas de decisões e a influência do auto interesse, que poderia ser minimizado pelo conhecimento racional, com o estabelecimento de um conjunto de regras e incentivos para enquadrar e modelar o comportamento dos atores políticos.
C. Lindblom	1959; 1979	Questionou o racionalismo dos pensamentos anteriores e incorporou à formulação e análise de políticas públicas, as relações de poder e as diferentes fases do processo decisório.
D. Easton	1965	Definiu política pública como um sistema ao compreender a relação entre formulação, resultados e o ambiente; as políticas públicas recebem influências, contribuições – <i>inputs</i> , dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Souza (2006, p.23-24).

Há variados conceitos e interpretações sobre políticas públicas, porém um consenso entre eles, a do governo como principal produtor de políticas públicas (Brasil; Capella; 2016), que torna sempre contemporâneo o conceito de Dye, (1975 apud Brasil; Capella; 2016, p. 74), “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Entretanto, não podemos desconsiderar desse processo decisório do governo os “*inputs*” mencionados por Easton, ainda em 1965, ou a “autonomia relativa” mencionada por Souza (2006).

A perspectiva apresentada por Souza (2006) é que as diferentes abordagens convergem para uma visão holística do tema, valorizando o todo ao invés das somas das partes. Considera também que ao repercutirem na economia e nas sociedades, “[...] a teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (Souza, 2006, p.25), o que o ponto de vista teórico-conceitual a coloca num campo multidisciplinar, com foco nas explicações sobre a sua natureza e a de seus processos. Sintetiza, então, política pública como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (Souza, 2006, p. 26).

Para dialogar com Souza, trazemos o pensamento de Höfling, iniciando com sua diferenciação entre Estado e Governo para chegar ao conceito de política pública:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco analítico

necessariamente, que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001, p. 31).

Políticas públicas, para Höfling (2001, p. 31), é o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Porém, nem sempre há um projeto ou programa de governo com ações de curto a longo prazo e, ainda, neles podem não estar incluídas algumas minorias.

A autora continua dizendo que o “Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas” (2001, p. 31). Políticas Públicas são as de responsabilidade do Estado, [...] quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (Höfling, 2001, p. 31).

Os conceitos de Souza e Höfling se assemelham na ênfase ao papel do estado como responsável por implementar uma ação, dando legitimidade a ela. Brasil e Capella (2016) reforçam este posicionamento quando afirmam que “[...] o que determina o que é ou não é uma política pública é a personalidade jurídica do ator protagonista” (p.75), representada pelo governo.

E a educação, como política pública social, assim como a saúde, previdência, habitação etc., refere-se a:

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, ... voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (Höfling, 2001, p. 31).

Smarjassi e Arzani (2021) definem políticas públicas em educação como “[...] programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal” (p. 74), a partir da execução de medidas de garantia de acesso de todos os cidadãos à educação. Esses programas e ações não são livres das ideologias político-partidárias (princípios filosóficos, sociais e doutrinários) de cada partido e outras influências nacionais e internacionais, pois

para Höfling, “É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (2001, p.32).

Segundo Libâneo (2011), estudos recentes indicam que organismos internacionais, como o Banco Mundial, influenciam as políticas públicas educacionais, impactando no conceito de escola, conhecimento escolar e formulação de currículos, “desfigurando” a escola como lugar de formação cultural e científica, e assim, desvalorizando o conhecimento escolar significativo. O autor esclarece que os objetivos e funções da escola orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional e “[...] esse dissenso sobre seus objetivos e funções, repercute em distintos significados de qualidade de ensino, contribuindo para a debilidade das políticas públicas para a escola” (Libâneo, 2011, p. 41).

Para Daré, as políticas educacionais vigentes, hoje, no Brasil “[...] são o resultado da incorporação de décadas de história, que se metamorfosearam, mas que mantêm em seu núcleo a ideia de que a educação é a chave para o desenvolvimento econômico do país” (2019, p.7). Sua afirmativa é baseada em seu estudo sobre a história das políticas educacionais brasileira, desde o Brasil colônia, e que, ao longo destes anos, foi influenciada pela religião, pouco investimento financeiro, delegação de responsabilidade aos Estados, oferta privada, institutos articulados a empresas e empresários, nossas constituições e leis e diretrizes de bases da educação, adoção de modelos internacionais, dentre outros.

Para Ball, considerar a Política Educacional como um campo de conhecimento específico é uma questão difícil, pois ela se relaciona com outros tipos de política e de possibilidades de análise, a depender da sua proposta de estudo. Acredita ser mais produtiva uma “teorização mais plural e diversificada”, “[...] baseando-se em discernimentos e possibilidades de diferentes teorias e disciplinas [...]” (Mainardes, 2015, p. 163). Uma análise isolada, pinçada do contexto e inter-relações, desconsidera a “[...] política como um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades (Mainardes, 2015, p.167).

As fronteiras da política não correspondem aos mapas geográficos, “A política flui/circula através de incalculáveis capilares transnacionais” (Ball; Mainardes, 2011,

p.13), como ação e discurso, disseminando o que estaria sendo legitimado como “boa educação”, o que nos impele a uma postura e análise crítica das políticas. Importante considerar que a política pode estar relacionada à organização das práticas e a alguns tipos de princípios, mas são flexíveis e expostas a interpretações e traduções. Por serem vistas como “respostas a problemas da prática”, as políticas estão sempre interligadas a alguma questão, modificando-se, o que atualmente faz com que educação e política caminhem juntas (Ball; Mainardes, 2011).

Por se constituir num método de análise de políticas, com aporte teórico metodológico para o desenvolvimento e estruturação textual da pesquisa, optamos pelo uso da abordagem do ciclo de políticas neste estudo e sobre a qual nos aprofundamos.

2.3 O Ciclo de Políticas

O uso da abordagem do ciclo de políticas em pesquisas brasileiras teve início no princípio deste milênio, com os primeiros registros em 2000 (Mainardes, 2018, p.7). De acordo com Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p.49).

Nesse contexto de carência de referenciais e do conhecimento de um método para análises de políticas, o ciclo de políticas tem se constituído numa abordagem utilizada em pesquisas sobre políticas educacionais, que “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48), em resumo, “É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305). “Constitui-se em uma ferramenta teórico-metodológica promissora para fundamentar a análise de políticas”, que precisa “de um referencial teórico mais específico para fundamentar a análise da política investigada” (Mainardes, 2018, p. 11). Para melhor compreender o ciclo de políticas, faremos a seguir um breve histórico da sua formulação.

Foi a partir de uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês, em 1988, que Ball e colaboradores, idealizaram uma abordagem que caracterizava o processo político como um ciclo contínuo, denominado ‘ciclo de políticas’. Originalmente, este ciclo era composto por três facetas ou arenas políticas, sendo a política proposta (intenções), a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso (discursos e práticas institucionais), que logo foram reformuladas por seus idealizadores por apresentar uma rigidez e restrição que separavam as fases de formulação e implementação, excluindo os profissionais da educação deste movimento, o que, portanto, não seria correspondente à forma como queriam representar o processo político (Mainardes, 2018).

Então, em 1992, Bowe e Ball apresentaram o ciclo de políticas, agora composto por três contextos, por eles denominados como contexto de influência, da produção de texto e o da prática. Estes são inter-relacionados, atemporais, não lineares, singulares e interdependentes.

Como pesquisador estudioso, que acompanha as mudanças que estão ocorrendo, que estabelece como objetivo para suas pesquisas o de “[...] dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e “alternativamente” – conceitos, ideias e abordagens com as quais possam fazer coisas.” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 309), e atento às críticas externadas, Ball, em 1994, acrescentou outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Pretensiosamente, apresentamos nossas apreensões sobre cada contexto, acrescentando “diálogos” que consideramos pertinentes.

O **contexto de influência** é [...] “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (Mainardes, 2006, p.51). Ao consultarmos o dicionário, temos como definição para influência o “poder de influenciar e modificar o pensamento ou o comportamento de outrem sem o uso da força ou da imposição ou o poder ou preponderância sobre outros numa determinada área;²³. Então, é neste “estágio” das políticas que atuam os partidos políticos, representantes do governo e

²³ [Influência | Michaelis On-line \(uol.com.br\)](http://www.uol.com.br/michaelis/definicoes/Influencia). Acesso em 6/8/2022.

legislativo, grupos de interesse e comissões, cada um com suas ideologias e argumentos, (des)informações e repercussões das redes sociais e dos meios de comunicação social, e ainda influências globais e internacionais. É o momento de diálogo e articulação que “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (Mainardes, 2006, p. 51), na qual a capacidade de influenciar e modificar são exercidas para uma possível definição.

Quanto às influências globais e internacionais, Mainardes (2006) explica que sua propagação pode ocorrer de forma mais explícita por meio de redes e políticas sociais via circulação internacional de ideias, processo de empréstimo de políticas e comercialização de ideias através de periódicos, livros, conferências; ou indiretamente, pela imposição ou recomendações de algumas soluções camufladas de patrocínio de agências multilaterais, como o *World Bank*, OCDE, UNESCO e o FMI. Porém, ressalta que estas influências “[...] são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação, pois “[...]há uma interação dialética entre global e local” (Mainardes, 2006, p.52), não se configurando assim numa cópia *ipsis litteris*.

Neste momento, há um risco iminente de que esse diálogo possa [...] “reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”; ou [...] “tornar-se simples troca da, [sic] ideias a serem consumidas pelos permutantes”; ou uma [...] “discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua.”; ou ainda [...] “ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro” (Freire, 1987, p.45), e o resultado passa a ser embates vergonhosos, cenas deprimentes e legislações tendenciosas ou abstratas.

Ao contrário, este é o momento propício para que o exercício do diálogo na concepção Freiriana, como,

[...] o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, ... Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, [...], a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, e esta para a libertação dos homens (Freire, 1987, p. 45).

O **contexto de produção de texto** refere-se ao “[...] momento em que as políticas

são traduzidas para discursos” (Lima; Gandin, 2012, p.4). E, neste momento em “que o discurso só tem possibilidade de existir na forma de enunciados” e “[...] não é possível a desvinculação da personalidade do indivíduo da língua (discurso), uma vez que “a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (Bakhtin, 1992, p. 188 apud Filho; Torga; 2011, p.1), que “Essas representações podem tomar (*e tomam*) várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc..” (Mainardes, 2006, p.52).

Porém, nos alerta Mainardes (2006, p.52), que “[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”, pois nos textos podem faltar coerência, clareza, conter elementos contraditórios ou o uso de “termos-chave de modo diverso”, porque saímos do abstrato exercício do pensar para o concreto, “A palavra que faz existir” (Pereira, 2013, p. 213) o que exige “Negociação de significados, negociação de sentidos, negociação de verdades a palavra é, ao mesmo tempo, uma arena política, uma arma e um efeito da negociação” (Pereira, 2013, p. 214), dos diversos grupos envolvidos que disputam o controle da representação da política.

Percebemos, com isso, que as limitações, lacunas e indicações nos textos políticos são intencionais para atender à diversidade de interesses dos envolvidos. Nos ajuda a compreender melhor esta questão, o “sistema de slogans” de Apple (1995, apud Lima; Gandin, 2012, p.4) na análise de documentos da educação, em que estabelece três características para que os documentos sejam eficientes, neste sentido: ser um pouco vago, acolhendo as propostas dos diferentes grupos; também específico, de certa maneira, para oferecer elementos que se configurariam como alternativas para as pessoas que estão envolvidas na prática; e, por último, ser atrativo, “motivador”, de modo que prenda o leitor e ofereça a este um apelo e uma exigência de ação, que ocorre no contexto da prática, que abordamos a seguir.

O **contexto da prática** é “[...] onde a política está sujeita a interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” (Mainardes, 2006, p. 53). Bowe, Ball

e Gold (1992, apud Lima; Gandin, 2012) mostram que os autores dos textos políticos não têm controle sobre o significado que terão em âmbito microssocial, pois partes dos textos podem ser rejeitadas, entendidas de forma errônea (deliberadamente, ou não) ou selecionadas, o que não significa dizer que haja arbitrariedade no cumprimento da legislação por parte dos profissionais.

Ball, propõe um processo de atuação ao invés de implementação de políticas:

Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, **enquanto que a prática é ação**, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da **palavra escrita e a da ação**, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve **é um processo de atuação**, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Partindo desse pressuposto, de que políticas não são implementadas de forma literal, mas são “encenadas” pelos profissionais a partir dos seus valores, formação, expectativas, subjetividades, interpretações, condições de trabalho, ocorre assim no contexto da prática um processo de [...] interpretação e reinterpretação das políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 53)”, pois,

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Mainardes; Marcondes; 2009, p.305).

Na atuação são apresentados os conceitos de interpretação e de tradução. Mainardes (2018) conceitua a interpretação como o processo de leitura atenta que busca compreender a política, realizada por profissionais que ocupam os cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores) com o objetivo de entender o que ela está orientando ou estabelecendo como ação, para repassar aos que irão colocá-la em prática. E a tradução é a prática, um processo produtivo e criativo relacionado à busca por estratégias para colocar uma política em ação, onde ocorrem os “ajustamentos secundários desenvolvidos pelos professores e demais atores envolvidos com a política” (Mainardes, 2018, p.6).

O próximo a ser abordado é o **contexto dos resultados/efeitos da política**, que analisa os efeitos das políticas, e não somente os seus resultados, pois estes derivam das condições das escolas. Para Ball (Mainardes, 2018, p. 14), os efeitos podem ser de primeira ordem, quando estão relacionados à mudança na prática e estrutura; e de segunda ordem, quando se referem a mudanças de ordem social (acesso, oportunidades, liberdade).

O **contexto de estratégia política**, [...] “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2018, p.4). Seria o momento de pensar em possibilidades ou ações para empregar nos “efeitos” das políticas.

De acordo com Ball (2009), o contexto de resultados/efeitos deveria ser incluído no contexto da prática, porque em grande parte, os resultados são uma extensão da prática, e o contexto de estratégia política pertence ao contexto de influência, porque é “parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306). Na mesma entrevista, ele reforça as características de que não há uma sequência rígida e linear dos contextos, eles “[...] podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306).

Também não há rigidez, no que concerne ao aprimoramento, se assim podemos dizer, do ciclo de políticas de Ball, que vem trazendo novos elementos a serem considerados em seus trabalhos mais atuais, como: “[...]o processo histórico das políticas investigadas, as mudanças na economia e papel do Estado, o papel das redes sociais e políticas na definição das políticas e o impacto das políticas sobre as classes sociais (Ball, 2011, p.164)”.

Esses novos elementos mantêm o ciclo de políticas como uma abordagem sempre contemporânea e nunca pronta, acabada, definitiva, mas em processo de elaboração, que oferece as ferramentas para as pessoas pensarem criticamente e por elas mesmas (Mainardes; Marcondes, 2009).

3 AS PESQUISAS DE OUTROS CAMINHANTES

Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então.
(Lewis Carroll)

O momento da revisão de literatura sobre o tema nos oferece a oportunidade de refletir sobre quanto conhecimento é produzido, escavado, descoberto e, o mais importante, compartilhado, perpetuando e possibilitando que novos conhecimentos se edifiquem a partir do que já foi pensado.

Realizamos nossa busca no portal da Scielo e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Iniciamos a busca no portal da *Scielo*, com o descritor "Educação Especial", filtrando os trabalhos desenvolvidos no período de 2018 a 2022, envolvendo todos os tipos de literatura em português e que fosse citável. Obtivemos 512 resultados, aos quais acrescentamos um novo descritor, Políticas Públicas e o filtro *WoS Educational e Special*, reduziu para 44 resultados (39 artigos, 4 relatos breves e 1 artigo de revisão). Passamos então a leitura dos títulos e resumos, buscando os trabalhos que estivessem relacionados à rede municipal de ensino ou desenvolvidos em secretarias municipais de Educação, dos quais selecionamos quatro trabalhos que dialogam com nossa proposta de pesquisa.

Continuando nossa jornada fizemos a pesquisa no portal da Capes. Seguimos com o descritor Educação Especial e obtivemos 21.454 resultados. Filtramos por periódicos revisados por pares, assunto Educação Especial, 2018 a 2022, idioma português, e acrescentamos o descritor políticas públicas que nos apresentaram o total de 2.753 trabalhos, que para refinar a busca foi acrescentado o termo "municipais", filtrando 281 trabalhos. Realizamos as leituras dos títulos e os mesmos critérios da seleção realizado na *Scielo* e desconsiderando os que já haviam sido contemplados, chegamos a cinco trabalhos.

No Quadro 2 apresentamos uma síntese dos trabalhos, que do nosso ponto de vista, dialogam com nossa proposta de pesquisa, a partir de informações essenciais que contemplam a base de dados, ano, autor, título da obra, objetivo e metodologia.

Quadro 2: Pesquisas identificadas a partir dos descritores Educação Especial, políticas públicas, rede ou secretaria municipal no período de 2018 a 2022 (continua).

BASE DE DADOS/ANO/AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA
<p>Capes 2018</p> <p>ALVES, Denise Soares da Silva; AGUILAR, Luis Enrique;</p>	<p>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiaí: Uma Análise do Processo de Implementação</p>	<p>Analisar o processo de implementação da PNEE-PEI no município de Jundiaí (SP) (Recorte da dissertação de mestrado que aborda a mesma temática)</p>	<p>Pesquisa qualitativa e quantitativa utilizando como instrumentos a entrevista semiestruturada e a análise documental, submetendo os dados colhidos à técnica de análise de conteúdo.</p>
<p>Scielo 2018</p> <p>BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico;</p>	<p>Educação Especial no Município de Maceió/Alagoas: A Fragilidade das Políticas Públicas</p>	<p>Analisar o processo de constituição da educação especial em Maceió, apreciando os principais prescritores das práticas escolares envolvendo o público da Educação Especial.</p>	<p>Pesquisa do tipo documental com análise de conteúdo</p>
<p>Scielo 2018</p> <p>PÚBLIO, Patrícia Lopes Ramos; LIMA, Paulo Gomes; CAIADO, Katia Regina Moreno;</p>	<p>Educação Especial no Município de Sorocaba, SP: Os Contextos das Políticas e o Direito à Educação</p>	<p>Analisar a trajetória histórica das produções das políticas públicas de Educação Especial na rede municipal de Sorocaba (SP), em busca dos desafios encontrados para a garantia do direito à escolarização dos estudantes público da Educação Especial, e as permanências e rupturas das políticas constituídas pelo município.</p>	<p>Pesquisa que se valeu de dados quantitativos e documentais, analisados sob a ótica do método do ciclo de políticas</p>
<p>Scielo 2018</p> <p>JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Sônia Aparecida Alvarenga; BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo; VIEIRA, Alexandro Braga;</p>	<p>Um Olhar Comparado sobre Políticas de Inclusão nas Escolas de Educação Básica em Cariacica (ES)</p>	<p>Realizar um estudo comparado entre a rede estadual de ensino e a municipal, na implementação de políticas públicas de Educação Especial. (recorte da pesquisa que buscou cartografar a Educação Especial em três Estados brasileiros e três países)</p>	<p>Coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, grupo focal e índices educacionais, analisados pela via da análise de conteúdo e do discurso.</p>
<p>Capes 2019</p> <p>SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira dos; QUEIROZ, Paulo Pires de;</p>	<p>A Normatização do AEE na Educação Infantil Municipal de Niterói</p>	<p>identificar o ciclo de políticas da Educação Especial do município de Niterói (RJ) e analisar as políticas de Educação Especial para crianças da Educação Infantil</p>	<p>Dados reunidos a partir de entrevista e documentos oficiais analisados a partir do ciclo de políticas.</p>

Quadro 2: Pesquisas identificadas a partir dos descritores Educação Especial, políticas públicas, rede ou secretaria municipal no período de 2018 a 2022 (conclusão).

BASE DE DADOS/ANO/AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA
<p>Capes 2019</p> <p>VINENTE, Samuel; GALVANI, Márcia Duarte;</p>	<p>Gestão e Organização da Política de Educação Especial em um município Amazonense de grande porte</p>	<p>descrever e analisar a gestão e a organização da política de educação especial em um município amazonense de grande porte</p>	<p>Abordagem qualitativa com delineamento descritivo e explicativo, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o Protocolo para Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial, analisada por meio de categorias.</p>
<p>Scielo 2019</p> <p>QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello;</p>	<p>Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus</p>	<p>conhecer as ações da política educacional e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Manaus com relação ao alunos público-alvo da Educação Especial, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</p>	<p>Abordagem qualitativa e descritiva, com pesquisa documental e aplicação de questionário semiestruturado produzido no Software Sphinx Lexica4</p>
<p>Capes 2021</p> <p>LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi; SILVA, Rosilene Lima da;</p>	<p>Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Desafios à formação de estudantes público-alvo da Educação Especial</p>	<p>Relatar os desafios vivenciados no cotidiano escolar para o público da Educação Especial a partir das Políticas Públicas de Educação Inclusiva implementadas no município de Duque de Caxias (RJ)</p>	<p>Pesquisa exploratória, utilizando-se como instrumentos de coleta dos dados a observação da prática em uma escola e a análise documental</p>
<p>Capes 2022</p> <p>BORGES, Angelita Salomão Muzeti; COSTA, Maria da Piedade Resende da;</p>	<p>O Ciclo de Políticas de Educação Especial em um município Paulista: Análise no Contexto de produção de texto e no Contexto de prática</p>	<p>Investigar o panorama da Educação Especial, considerando os seis anos de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE)/2014, as proposições políticas constantes no Plano Estadual de Educação (PEE)/2016, nas Resoluções e Deliberações do estado de São Paulo, e no Plano Municipal de Educação (PME)/2015, e as formas de interpretação dos textos políticos e sua implementação prática acerca das políticas de Educação Especial das redes públicas de ensino do município do nordeste paulista</p>	<p>Estudo do tipo exploratório e qualitativo, utilizando a análise dos contextos de produção de texto e de prática do ciclo de políticas nos dados coletados a partir da pesquisa de campo e entrevista semiestruturada</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de textos digitais localizados no Capes e Scielo.

Optamos pelo recorte do texto em “[...] unidades comparáveis de categorização para

análise temática [...] (Bardin, 1977, p.100), e agrupamos os registros a partir da parte comum que existia entre elas, os temas que se relacionavam. Em seguida, estabelecemos o processo de categorização, que consiste numa:

[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 1977, p. 117).

Após a leitura dos trabalhos, organizamos duas categorias a partir do objetivo da nossa pesquisa, buscando tecer um diálogo, a partir do nosso problema de pesquisa. Nessa busca, definimos duas categorias sendo: "a estrutura organizativa das redes de ensino" e "as contradições no contexto da prática".

3.1 A estrutura organizativa das redes de ensino

Embora os estudos relatados terem ocorrido em locais geograficamente diferentes, as questões suscitadas em pouco diferem, ao contrário, assemelham-se nas práticas e necessidades com relação à estrutura organizativa das redes de ensino na efetivação dos atendimentos da Educação Especial.

Cada município com sua trajetória e cada rede com sua especificidade confirmam as influências das políticas nacionais e normativas legais instituídas, com destaque para a PNEEPEI, para impulsionar a organização da oferta da Educação Especial. Buscam (nem sempre conseguem) atender à legislação no limite mínimo de exigência e carecem de programas próprios que poderiam atender às suas especificidades (Alves e Aguilar, 2018; Barbosa e Fumes, 2018; Queiroz e Guerreiro, 2019; Santos e Queiroz, 2019).

A organização de setores específicos para atuar com a Educação Especial dentro das secretarias municipais e o estabelecimento de normativas próprias são considerados, nas pesquisas empreendidas por Alves e Aguilar (2018), Jesus et al (2018), Loureiro e Silva (2021); Vinente e Galvani (2019), dada a sua importância, mesmo com suas imperfeições, na consolidação das políticas públicas municipais (Alves e Aguilar,

2018; Jesus et al, 2018).

No artigo que trata da política de Educação Inclusiva/Especial em Jundiaí, Alves e Aguilar (2018), sistematizaram que a organização de um setor de Educação Inclusiva/Especial e conseqüentemente do AEE, no município, foi impulsionada pela implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, que deliberou pela necessidade (enquanto normativa) mas também trouxe direcionamentos, o estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que impôs como dever público, influenciada pelos rumos que a administração municipal determina.

Esta organização na rede possibilitou o direcionamento das matrículas dos alunos público da Educação Especial para o ensino regular, o que antes era realizado quase exclusivamente pelas instituições filantrópicas. De acordo com os autores Alves e Aguilar (2018), o investimento de recursos financeiros públicos nestas instituições, para manutenção dos atendimentos, potencializa a falta de responsabilidade do poder público com esta oferta, além de “[...] atribuir a estas um perfil público, incorporando-as nas políticas públicas para a educação [...]” (Romero, 2006, p. 180 apud Alves e Aguilar, 2018, p. 376) oportunizando um “desviar licitamente” dos recursos que estruturariam as escolas regulares.

A pesquisa de Públio, Lima e Caiado (2018) sobre a estrutura organizativa e os serviços de Educação Especial no município de Sorocaba e a análise do contexto das políticas de educação especial, no período de 1988 a 2016, apresenta-nos como resultados que “políticas de governo” são frágeis e temporais, possibilitando interrupções mesmo que o grupo político permaneça. A rede municipal, produziu conhecimentos e avanços, permeados por questões ideológicas, partidárias, de resistências, pressões e interesses, financeiras e de acessibilidade física, mas não constituiu uma política pública municipal, com garantia permanente dos direitos conquistados.

Deixam como importante contribuição que a ineficiência e descontinuidade das políticas é um “[...] ponto nodal que por vezes inviabiliza ou torna a implementação do direito numa dimensão morosa e excludente.” (Públio; Lima; Caiado, 2018, p.351),

que deve ser desatado para a efetivação de políticas públicas calcadas no direito à educação especial sem reducionismos.

A partir de um estudo sobre a Educação Especial em três estados brasileiros e países, Jesus et al (2018), nos apresenta um recorte da implementação das políticas nacionais de Educação Especial de duas redes do Espírito Santo (municipal e estadual) em um mesmo município, utilizando o método comparativo e assim obtendo os pontos de intercessão e de singularidades, a partir dos eixos: estrutura organizativa das redes; fluxo de matrículas, profissionais e serviços; processos de identificação dos alunos; e formação continuada.

As semelhanças dizem respeito à estrutura organizativa, em que a Educação Especial pertence ao setor da diversidade, possibilitando, caso não haja a articulação devida, que a demanda de um grupo se sobreponha ao outro ou mesmo que percam a identidade que os identifique como pertencentes a um determinado grupo. Esta organização sofreu influências do MEC e da história do delineamento das políticas e legislações estaduais de oferta, a partir das normativas nacionais. O atendimento aos alunos ocorre na sala de recursos ou em outros espaços da escola. O laudo é considerado, porém não é determinante para o atendimento, apesar de existirem tensões neste processo de identificação e na ausência de políticas para os transtornos de aprendizagem (Jesus et al, 2018).

Segundo a pesquisa de Jesus et al (2018), as especificidades dizem respeito, na rede municipal, à política de formação, onde os tempos de planejamento coletivo são ressignificados com o objetivo de alinhamento e estudo, enquanto na rede estadual ainda estão mais centralizados ao órgão regional. É a rede municipal ainda que concentra o maior número de matrículas, indicando um ingresso tímido no Ensino Médio. Jesus et al destacam, ainda, os processos de ressignificação das políticas pelos profissionais envolvidos na pesquisa.

Queiroz e Guerreiro (2019) apresentam uma análise da política educacional e pedagógica da Educação Especial da rede municipal de ensino público de Manaus, a partir de uma zona distrital e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A análise dos dados mostrou que há

um processo de educação inclusiva em andamento, que na prática ainda precisa de mudanças para atender à PNEEPEI, no que se refere à existência de classes especiais, ampliação dos atendimentos na sala de recursos multifuncionais, desconhecimento dos profissionais das escolas do estabelecido em seu Projeto Político Pedagógico quanto ao AEE e políticas de formação. Comprova com sua pesquisa que ainda há um distanciamento entre o estabelecido nos documentos legais e o efetivado na prática das escolas.

Os autores Vinente e Galvani (2019) em seu estudo descritivo e analítico, apresentam a forma de gestão e organização da política de Educação Especial de um município a partir de análise documental e entrevistas. A oferta dos serviços de atendimento aos estudantes está determinada na legislação municipal, desde a estrutura administrativa aos atendimentos aos estudantes, se constituindo na política pública do município. Ressaltam a necessidade de valorização do Projeto Político Pedagógico das escolas como documento de identidade da instituição, a oferta de formação e cursos nos variados níveis (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, etc.), condições de trabalho que possibilitem a articulação e o planejamento necessário entre os professores regulares e do AEE, a necessidade de repensar a manutenção das classes especiais e a importância de estudos desta natureza, onde são analisadas a gestão e o funcionamento das políticas de educação especial para o monitoramento e avaliação de políticas públicas.

3.2 As contradições no contexto da prática

As inconsistências e até contradições dos textos legais, em suas definições e direcionamentos, que não consideram os contextos reais dos estados e municípios, além das próprias falhas nas responsabilidades e contrapartidas do governo federal (envio de equipamentos para salas de recursos multifuncionais incompletas, por exemplo), influenciam as redes na organização do seu formato e atendimentos da Educação Especial, resultando, assim, numa disparidade entre os municípios e redes, políticas públicas fragilizadas porque não se sustentam por muito tempo, generalistas porque não consideram as especificidades de cada etapa da Educação Básica, contribuindo para o distanciamento entre o estabelecido nos documentos legais e o efetivado na prática das escolas (Borges e Costa, 2022; Públio, Lima e Caiado, 2018;

Queiroz e Guerreiro, 2019; Santos e Queiroz, 2019; Vinente e Galvani, 2019).

Uma destas contradições refere-se ao conceito de deficiência estabelecido na Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, uma concepção de limitação individual e clínica do indivíduo que acaba por fundamentar notas técnicas e políticas de financiamento, em contraposição à definição de deficiência como construção social, para além da limitação do sujeito (Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência /ONU, 2006; Brasil, 2008). Nas escolas, reflete em sua competência para diagnosticar deficiências ou transtornos, em seus dilemas com relação ao condicionamento do laudo para o atendimento, em seu uso para definir as práticas educativas para esse público e podendo restringir, com isso, as possibilidades de aprendizagem, e o não recebimento de recursos do FUNDEB (Jesus et al, 2018; Borges e Costa, 2022).

No contexto da prática, Loureiro e Silva (2021) focalizaram a pesquisa na Educação Infantil, que foi adequando seus atendimentos de AEE ao mesmo tempo em que sua oferta enquanto etapa da Educação Básica era efetivada e organizada pela rede em suas normativas próprias – seu contexto da produção de texto. Substituição gradativa de auxiliares por professores, formação a quem continuava, modificação do quantitativo de crianças por grupo de referência onde havia matrícula de público da Educação Especial, atendimentos na Sala de Recursos e professor de apoio para os casos mais complexos foram avanços. No entanto, ainda observaram grandes dificuldades na manutenção de serviços importantes para a inclusão da criança com deficiência, que indicam a necessidade da organização de políticas públicas diferenciadas que contemple a especificidade da Educação Infantil.

O artigo de Borges e Costa (2022) analisa o contexto da prática da rede municipal e estadual de São Paulo, a partir das determinações nacionais. Traz como reflexões a ausência de políticas para os estudantes com transtornos de aprendizagem, a contradição entre a não exigência de laudo médico e as categorias de deficiência para indicação do recebimento dos recursos financeiros, as influências do Ministério Público na disponibilidade de profissionais que não consideram a avaliação da equipe da educação especial da rede. Ainda se percebe a necessidade de ampliação do número de vagas para o AEE. Apesar de não se configurar como um estudo comparativo, apresenta-nos as diferentes interpretações da legislação no contexto da

prática da rede municipal e estadual, a partir das condições econômicas, políticas e culturais de cada esfera governamental.

O município Duque de Caxias, onde ocorreu a pesquisa de Loureiro e Silva (2021), é o pioneiro na implementação da Educação Especial no seu estado, tendo em sua trajetória histórica ações relacionadas à organização de setores responsáveis pela temática, assessoria de renomados estudiosos desta perspectiva da academia e o enfoque pedagógico baseado em Vygotsky e Piaget, ao invés de clínico.

Observaram, na escola pesquisada, que há preocupação em pensar possibilidades para atender esses estudantes, mesmo que os recursos repassados não sejam suficientes para garantir as condições adequadas de atendimento sem sobrecarga na atuação dos professores, principalmente para os da Educação Especial, a quem a legislação acaba por inculcar em suas atribuições a grande responsabilidade por esses estudantes, ao invés de apregoar um trabalho colaborativo e de responsabilidade de todos. Afinal, mudanças são possíveis, “[...] mas não seremos ingênuos de pensar que somente a escola pode modificar toda a sociedade, tornando-a inclusiva, mas tampouco sem ela as mudanças acontecerão” (Loureiro e Silva, 2021, p.200-201).

A questão da destinação de recursos públicos para instituições privadas é abordada por Alves e Aguilar (2018) e Barbosa e Fumes (2018) como um “vínculo nocivo” que desresponsabiliza o poder público ao que seria sua responsabilidade, não contribui para que o AEE aconteça nas escolas e atribui um caráter público a estas instituições, sob a justificativa de melhoria e ampliação do atendimento. Alertam para a necessidade de cautela nesta relação, pela representatividade que estas instituições estão alcançando e o reflexo contrário aos processos de inclusão, pois a articulação com a escola regular fica comprometida. Importante ressaltar que instituições não governamentais atuam no contexto de influência, direcionando e regulando de certa forma a formulação de políticas públicas, mas não produzem políticas públicas (Brasil; Capella; 2016).

Em detrimento ao financiamento destas instituições privadas, temos condições inadequadas de trabalho de algumas escolas públicas, pois ofertam o AEE de forma precária, no que se refere a condições materiais e pedagógicas. Ainda é realidade

escolas sem salas de recursos, o AEE ocorrer em espaços improvisados ou em salas sem os recursos materiais pedagógicos e tecnológicos necessários, escolas sem acessibilidade arquitetônica e sensorial. Além das condições de infraestrutura e material, há questões relacionadas à sobrecarga de trabalho, ausência de momentos de planejamento integrado entre os professores regulares e do AEE. Também a necessidade de formação para todos os professores (do ensino regular e da Educação Especial), elaboração e valorização do PPP como documento norteador das práticas pedagógicas e políticas da instituição, são necessidades que deveriam ser atendidas em todas as escolas (Alves e Aguilar, 2018; Barbosa e Fumes, 2018; Loureiro e Silva, 2021; Vinente e Galvani, 2019;)

Outra necessidade apontada por Alves e Aguilar (2018), Borges e Costa (2022) e Jesus et al (2018) são políticas públicas com financiamento voltadas para os estudantes com transtornos de aprendizagem, para que possam efetivar os apoios necessários à garantia da sua aprendizagem, pois ainda há uma tendência em considerá-los como público da Educação Especial.

Com focos diferentes, mas relacionados à modalidade de Educação Especial, os estudos nos confirmam que “[...] a política é construída e feita em todos os tipos de arena, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas” (Mainardes, 2015, p. 165)²⁴

A afirmação “Nem de longe o reconhecimento da Educação como direito de todos deixa de ser atravessado por desafios” (Jesus et al, 2018, p.330), sintetiza bem as trajetórias de cada localidade ou etapa da educação básica aqui apresentadas. Pois, o processo de constituição e efetivação na prática de uma política pública perpassa diferentes instâncias, intenções e atores.

²⁴ Entrevista concedida por Ball, Stephen J. Entrevista. [09.2015]. Entrevistador: Jefferson Mainardes. Londres, 2015. Olhares, v.3, n.2, p. 161-171, nov. 2015.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para esta jornada, optamos por uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa, que “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2002, p. 22). Além disso,

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p.22-23).

Por isso, o objeto das Ciências Sociais é histórico, o que “[...] significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas” (Minayo, 2002, p.13), o que lhes confere as características de provisoriedade, dinamismo e especificidade.

A opção por uma pesquisa qualitativa, não significa que dados quantitativos serão dispensados desta pesquisa, pois compreendemos que os processos de produção de conhecimento a partir da realidade requerem dados quantitativos e qualitativos, abrangendo assim suas variadas manifestações, pois, “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (Minayo, 2002, p.22).”

Para alcançar os objetivos previstos e os dados que desejávamos coletar, optamos pela técnica do grupo focal e entrevista semiestruturada realizada com representantes das redes municipais de ensino e a análise documental, que envolve os documentos utilizados pelas respectivas redes que tenham relação com a organização da oferta da Educação Especial.

Como já informamos, nosso contexto macro é o Estado do Espírito Santo e visto que dois dos municípios integram o Sistema Estadual de Ensino e as relações estabelecidas pelo regime de colaboração, compreendemos ser relevante contextualizar a política de Educação Especial da rede estadual, à medida em que formos apresentando a organização das redes municipais de ensino.

4.1 O Grupo Focal

A técnica do Grupo Focal, se constitui em:

[...] uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico” (Cruz Neto; Moreira; Sucena, 2002, p. 5).

Complementam Powell e Single (apud Gatti, 2005, p.7) sobre o grupo focal, como sendo “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Baseada em Gatti (2005), estabelecemos como critério primordial para definição dos participantes, que fossem profissionais que atuassem no campo da Educação Especial da rede de ensino (característica homogênea) para que pudessem compartilhar experiências, práticas, problemas e situações reais da sua rede (variante). Além deste critério, que demonstrassem interesse e motivação para participar, após ciência do objetivo do projeto e do grupo, que tivessem condições de se ausentar das funções para participação dos encontros presenciais sem muitas restrições de agendas e horários.

A partir daí, organizamos o protocolo e os critérios para a organização do grupo focal, cientes de que “O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado [...]” (Gatti, 2005, p.9). É necessário que o foco seja mantido, mas numa atmosfera de liberdade, sem cerceamento de pensamentos e expressões, “flexibilidade é imprescindível” conforme nos alerta Gatti (2005, p.32), pois “Os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa” (Gatti, 2005, p. 12).

O local definido para ocorrer os encontros foi o auditório da Superintendência Regional de Educação por considerá-lo apropriado, com mobiliário e equipamentos adequados, de fácil acesso aos participantes, e por já ser endereço conhecido das redes

municipais de ensino. Acolheu confortavelmente o número previsto de participantes, possibilitando uma disposição de cadeiras diferenciada, buscando atender Gatti (2005), que sugere que o local dos encontros seja adequado para promover maior interação entre os participantes, que a disposição das cadeiras seja em círculo ou em volta de uma mesa, com poucas interrupções externas.

Foram três encontros em que os diálogos permearam sobre os impasses da rede na organização da oferta da Educação Especial, relacionados ao AEE e os profissionais que atuam com o público da Educação Especial.

A participação nos encontros não ocorreu como planejado e desejado, conforme síntese apresentada no Quadro 3, mesmo que a adesão tenha sido voluntária e os participantes motivados pela pesquisadora. Mas Gatti (2005) esclarece que “[...] ausências de último momento são muito comuns, e que é preciso lidar com essa situação, procurando não prejudicar o atendimento dos objetivos da pesquisa, mediante rearranjos que garantam isso” (Gatti, 2005, p. 23). No primeiro encontro, a participação, e com isso a representatividade de todas as redes municipais de ensino foi atendida.

QUADRO 3: Síntese dos assuntos do Grupo Focal e dos municípios participantes.

Encontro/ ano	Assuntos	Municípios representados	Número de participantes
1º/2022	Apresentação do projeto de pesquisa; leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B); apresentação pelas redes de ensino da equipe da Educação Especial e dos principais desafios enfrentados para a implementação desta modalidade;	Transformação; Resiliência; Ouro Verde; e Dourado	7
2º/2023	Atendimento Educacional Especializado – AEE para a educação infantil e ensino fundamental; atendimento domiciliar; em escolas em tempo integral;	Transformação e Ouro Verde.	2
3º/2023	Processos de inclusão no AEE pelo laudo e a Classificação Internacional de Doenças (CID), a articulação dos professores da Educação Especial com os professores da Base Nacional Comum (BNC) e com as instituições filantrópicas em Educação Especial, os profissionais que atuam com os estudantes público da Educação Especial, sua situação funcional e remuneração.	Transformação e Resiliência	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Buscamos equalizar as informações sobre cada rede de ensino, de forma a não comprometer a pesquisa, optando por realizar a entrevista, que também se constituiu numa oportunidade de diálogo mais personalizado.

4.2 A entrevista

A abertura e flexibilidade nos fizeram optar pela entrevista semiestruturada, pois há o direcionamento do roteiro planejado intencionalmente pelo pesquisador (Apêndice C), que conduz o entrevistado a manifestar-se de forma mais natural e livre .

A entrevista semiestruturada para Manzini, [...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (Manzini, 1990/1991, p. 154). De acordo com o autor, como neste tipo de entrevista as informações fluem de maneira mais natural, sem padronização de alternativas, é o roteiro que organiza a interação com o participante.

Elaboramos um roteiro de questões sobre a organização da oferta da Educação Especial e realizamos a entrevista com os representantes da rede municipal de ensino. As entrevistas ocorreram de forma tranquila, onde as respostas iam direcionando as próximas perguntas. No Quadro 4 sintetizamos as informações sobre a sua realização e participação das representantes das redes municipais integrantes da pesquisa. Para identificação das participantes na entrevista e nesta pesquisa, utilizamos a função (pedagoga, assistente social, psicóloga, psicopedagoga) do entrevistado acrescido da letra inicial maiúscula do nome fictício do município que representam.

QUADRO 4. Síntese da realização e participação na entrevista

Data	Município	Participantes
3/10/23	Ouro Verde	Pedagoga OV e Psicóloga OV
16/10/23	Resiliência	Pedagoga R e Assistente Social R
17/10/23	Dourado	Pedagoga D1 e Pedagoga D2
25/10/23	Transformação	Pedagoga T e Psicopedagoga T

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos diálogos estabelecidos nas entrevistas, coletamos informações sobre a organização, a oferta da Educação Especial das redes e os caminhos que estão percorrendo para ajustar as questões incongruentes desta modalidade.

4.3 Pesquisa Documental

Os documentos fornecidos pelas integrantes da pesquisa e pesquisados no site oficial do município se constituíram em fonte de informações e dados que nos auxiliaram a compor e complementar o texto deste trabalho, pois a pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51).

De acordo com Lüdke e André a análise documental, “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Lüdke; André; 1986, p. 38).” Nos valemos então dos documentos oficiais das redes de ensino como os editais, circulares, decreto, diretriz e leis (Quadro 5), para buscar mais informações ou esclarecimentos que nos auxiliaram na descrição de cada rede de ensino.

Quadro 5: Documentos relacionados/utilizados pelas redes de ensino na organização da oferta da Educação Especial (continua).

MUNICÍPIO	TIPO DE DOCUMENTO	CONTEÚDO
Transformação	Lei	Lei nº 1.114, de 20/9/2022, Diário Oficial dos Municípios (DOM) 21/9/2022 que Cria o Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico (CMAES) e dá outras providências; Lei Nº 1556 de 13/1/2011, DOM 13/1/2011 – Nº 2604, Ano XII que Cria, na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, o Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico da Rede Municipal de Ensino - PASP e dá outras providências;
	Decreto	Decreto nº 2755 de 9/4/2014 que dispõe sobre o regulamento da Lei nº 1556, de 13/1/2011 e dá outras providências.
	Circular	CI/SEMECT/CMAES/nº006/2023 de 14/2/2023 que traz as atribuições dos professores de AEE, dos profissionais do Centro Municipal De Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico (CMAES), do cuidador e do auxiliar de sala de Educação Especial; orientações sobre o atendimento na sala de recursos parcial e integral, documentos do AEE, horário e dia de trabalho dos profissionais do CMAES; documentos de encaminhamento de atendimento multidisciplinar especializado, auxiliar de sala de educação especial, cuidador e transporte escolar adaptado;

Quadro 5: Documentos relacionados/utilizados pelas redes de ensino na organização da oferta da Educação Especial (conclusão).

MUNICÍPIO	TIPO DE DOCUMENTO	CONTEÚDO
	Circular	CI/SEMECT/nº009/2023 de 27/02/2023 que encaminha as seguintes orientações relacionadas a rotina de trabalho dos profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
	Edital	Edital nº 06/2022 Processo Seletivo Simplificado de Profissionais em Designação Temporária de 29/11/2022
Resiliência	Edital	Edital de Processo Seletivo Emergencial, para Cadastro de Reserva de Cargos Administrativos, no Âmbito da Administração Pública Municipal/Secretaria Municipal de Educação – nº 01/2022 de 22/2/2022
	Edital	Edital de Processo Seletivo Simplificado para Cadastro de Reserva, do Magistério Público Municipal – Secretaria Municipal de Educação – nº 04/2022 de 14/10/2022;
Ouro Verde	Diretriz	Diretrizes Municipais de Educação Especial 2ª Edição
	Edital	Edital de Processo Seletivo Simplificado em Designação Temporária para Professor(a) Regente de Classe e de Professor(a) Habilitado(a) na Função de Supervisor(a) Escolar nº 027/2023
		Edital de Processo Seletivo Simplificado Em Designação Temporária para Professor(a) Regente de Classe e de Professor(a) Habilitado(a) na Função de Supervisor(A) Escolar nº 030/2022
		Edital nº 025/2021 Processo Seletivo Simplificado de Designação Temporária
Dourado	Lei	Lei nº 686 de 20/3/2023 – cria os cargos de professor de deficiência intelectual/TEA, professor de deficiência auditiva – Professor de Libras/Instrutor, professor intérprete de Libras e professor de deficiência visual – baixa visão.
	Edital	Edital do Processo Seletivo Simplificado Nº 004/2022 Estabelece normas para seleção, contratação em regime de designação temporária e formação de cadastro de reserva de: Psicólogo, Farmacêutico, Nutricionista, Assistente Social, Motorista II, Técnico de Radiologia, Técnico de Vigilância Sanitária, Odontólogo, Educador Físico, Jardineiro, Eletricista, Pedreiro e Fisioterapeuta para atender as necessidades da Secretaria Municipal de Saúde de Ponto Belo/ES; Ajudante de Serviços Públicos, Operador de Máquinas I, Operador de Máquinas II, Operador de Máquinas III, Pedreiro, Eletricista e Jardineiro para atender as necessidades da Secretaria de Infraestrutura e Transportes de Ponto Belo/ES; Motorista II, Psicólogo, Nutricionista, Monitor de Creche, Servente e Cuidador, para atender as necessidades da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Ponto Belo/ES; Motorista II, Oficineiro músico, Oficineiro artesanato, Oficineiro professor de dança, Oficineiro informática, Oficineiro artes e teatro, Oficineiro libras, Oficineiro capoeira, Orientador Social, Psicólogo, Assistente Social, Cuidador e Servente para atender as necessidades da Secretaria Municipal de Assistência Social de ****Dourado/ES.
		Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 03/2022 Estabelece normas para seleção, contratação e formação de cadastro de reserva em regime de designação temporária, de professores/as habilitados/as, na função de regência de classe para atender às necessidades de excepcional interesse de atuação nas escolas municipais de educação básica do município de ****Dourado/ES.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos disponibilizados pelas participantes da pesquisa.

Em se tratando da Rede Estadual de Ensino, verificamos os documentos e legislação que regulamentam a Educação Especial ao qual tivemos acesso em pesquisa no site oficial da SEDU-ES, no Diário Oficial do Espírito Santo (DOES) e no exercício da função na SRENV: Portaria nº. 308-R, DOES 13/12/2021 altera dispositivos da Portaria 168-R; Portaria nº. 001-R, DOES 4/1/2023 que Estabelece normas para a contratação e a atuação de profissional de apoio escolar (cuidador) para estudantes com deficiência e/ ou Transtorno do Espectro Autista, matriculados nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo, em caso de comprovada necessidade; CI/SEDU/SEEB/ASEE nº 003/2023 de 11/01/2023; CI/SEDU/SEEB/ASEE nº 004/2023 de 10/01/2023; Guia de Orientação Técnica da Educação Especial para Gestores e Supervisão Escolar 2023; Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 031/2022 Estabelece normas para seleção e contratação de professores habilitados para atuarem na educação básica, nos ensinos fundamental e médio e suas modalidades, em regime de Designação Temporária, em atendimento às necessidades da Secretaria de Estado da Educação, com exercício na rede escolar pública estadual; Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 04/2023 Estabelece normas para o Recrutamento, a Seleção e a Contratação, em regime de designação temporária, para o cargo de Profissional de Apoio Escolar (CUIDADOR), em atendimento às necessidades da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo; Diretrizes Operacionais da Educação Especial - 2023 3ª versão.

4.4A análise dos dados

Cada técnica utilizada nos forneceu dados específicos, mas que se complementavam, pois, a coleta de dados de diferentes formas possibilitou a sua triangulação, que “[...] diz respeito à recolha de informações, num mesmo estudo, em tempos e espaços diferentes e em fontes distintas” (Holanda; De Farias, 2020, p. 1.157). Além disto, “[...] possibilita um excedente de informação, que favorece a produção de conhecimento em diferentes níveis, permitindo ao investigador uma visão heurística do problema e uma pesquisa mais credível” (Holanda; De Farias, 2020, p 1.162).

Do primeiro encontro do grupo focal, que de forma mais direta tinha o objetivo de buscar os impasses enfrentados pelas redes de ensino na organização da oferta da Educação Especial, sem necessariamente estar direcionada por uma temática, a partir da “audição flutuante” estabelecemos contato com o material “[...] deixando-nos invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1977, p. 96), anotando as questões que nos tocavam, o município representado e em que tempo da gravação ocorreram. Destas questões, retiramos o que compreendemos serem os impasses enfrentados pelas redes de ensino. A relação dos impasses percebidos foi apresentada no segundo encontro do grupo focal, como uma forma de validação das nossas percepções.

Como os dados do grupo focal são de natureza qualitativa, foram analisados qualitativamente a partir do sumário etnográfico, cujo procedimento visa “[...] repousar nas citações textuais dos participantes do grupo, que vão assim ilustrar os achados principais da análise” (Iervolino; Pelicioni, 2001, p. 118-119). A análise dos impasses era iniciada com trechos das falas retiradas do primeiro encontro, e em seguida problematizadas e discutidas a partir da literatura sobre o assunto e da apresentação de dados que corroborassem com a discussão.

Para a análise das entrevistas nos baseamos em Manzini (1990/1991, p. 155), que diz que “O entrevistador deverá, então, buscar uma forma de análise que leve em consideração o seu objetivo”, portanto as entrevistas dos participantes de todos os municípios foram transcritas. Como um dos objetivos desta pesquisa é compreender a organização da oferta da Educação Especial das redes municipais integrantes da pesquisa e a entrevista semiestruturada tem um roteiro, mas permite que as respostas dos entrevistados sejam a referência para os próximos questionamentos, garantindo uma fluidez natural no diálogo, o teor da entrevista foi basicamente o mesmo, porém numa ordem própria, a cada entrevista.

Considerando a personalização de cada entrevista e a necessidade de organização das informações, *a posteriori*, estabelecemos seis categorias que agruparam temas para descrever a organização da oferta da Educação Especial: (a) **O lugar da Educação Especial nas secretarias de educação** (organograma da secretaria,

composição da equipe, dados sobre a Educação Especial); (b) **Documento norteador da Educação Especial** (diretriz, processo de elaboração – contexto de influência e de produção de texto); (c) **A organização da oferta da modalidade Educação Especial** (forma de oferta do Atendimento Educacional Especializado, atendimento domiciliar, atendimento em escolas de tempo integral, atendimentos em instituições privadas); (d) **Articulação entre os professores do ensino regular e da Educação Especial** (articulação entre os professores que atuam com a Educação Especial das escolas e das instituições privadas que ofertam o AEE com os professores do ensino regular das escolas); (e) **Profissionais da Educação Especial e protocolo para inclusão no AEE** (profissionais disponibilizados, atuação, critérios para inclusão); (f) **Movimentos em busca de Possibilidades** (ações executadas para superar ou amenizar os impasses enfrentados pelas redes de ensino).

Essa descrição foi enriquecida com informações obtidas nos documentos oficiais das redes de ensino (leis, circulares, diretriz, editais), pois para Lüdke e André (1986) a análise documental pode ser uma técnica extremamente útil na abordagem de dados qualitativos para complementar informações coletadas por outras técnicas.

Os documentos oficiais nos forneceram informações complementares que nos esforçamos para analisar a partir dos apontamentos utilizados para análise de documentos de políticas educacionais apresentados por Ball e Mainardes (2011, p. 234):

- 1) Os documentos de políticas contêm ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para debates no processo de sua implementação;
- 2) os textos precisam ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos;
- 3) o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos “termos chave” (Bowe; Ball; Gold, 1992);
- 4) a intertextualidade [...] compreender a historicidade intrínseca dos textos, considerando a dupla relação – dos textos na história e da história nos textos – [...]

Nos baseamos também nas questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas apresentadas por Mainardes (2006) no anexo 1 do seu artigo

Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais.

Para uma organização que facilitasse o entendimento no nosso ponto de vista, sistematizamos a apresentação dos dados e sua análise, iniciando pela apresentação da organização da oferta das redes de ensino, em seguida apresentamos os impasses por elas enfrentados e por fim as ações que consideramos os caminhos encontrados para superar esses impasses.

Enfatizamos “[...] que os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa” (Minayo, 2002 p.77). Assim, nossa proposta é o mergulho na organização da oferta da Educação Especial dos municípios participantes, numa aproximação da realidade da Política de Educação Especial a partir dos relatos e artefatos do contexto de produção de texto.

5 A ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo será dedicado ao relato da organização da oferta da Educação Especial da rede estadual e das redes municipais em 2023, a partir de informações obtidas nos artefatos do contexto de produção de texto, nossa vivência num órgão regional da SEDU e no contexto da prática das redes municipais de ensino participantes da pesquisa, do ponto de vista das representantes entrevistadas. Nas subseções que seguirão, observamos a flexibilidade dos arranjos dos contextos do ciclo de políticas.

5.1 O contexto macro: A Rede Estadual

No organograma da SEDU, a Educação Especial já compôs a subgerência da Educação Especial que integrava a Gerência de Educação, Juventude e Diversidade (GEJUD), e que o Decreto nº. 4502-R, DOES 20/9/2019 extinguiu e criou a Assessoria de Educação Especial (ASEE), ligados à Subsecretaria de Estado da Educação Básica e Profissional (SEEB). Recentemente, em 02/01/2024 é publicado no DOES o Decreto nº 5588-R²⁵ que novamente altera a estrutura organizacional básica da SEDU e dentre outras alterações, extingue a ASEE, cria e inclui em sua estrutura organizacional a Gerência de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GEEPEI), ainda subordinada a SEEB e a Subgerência de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SUBEPEI) subordinada a GEEPEI.

Nesta nova configuração, a profissional que antes ocupava o cargo de assessora passou a ser gerente e foi nomeada uma subgerente. A gerente da ASEE possui experiência e formação na área da Educação Especial e, de acordo com o novo decreto, ampliou as competências previstas para sua área de atuação, conforme Quadro 6, no qual destacamos em negrito as alterações e acréscimos. Foram acrescentadas duas competências (inciso II e IV), alteradas outras duas (inciso I e III) e permanecendo inalterado o inciso II relacionado às instituições educativas e assistenciais. Destacamos, de início, a introdução da “perspectiva inclusiva” na denominação, tanto da gerência como da subgerência, indicando, assim, um posicionamento mais alinhado com a Política de 2008, que atua para além da

²⁵ Disponível em <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-e-decretos>

integração do estudante no ambiente educacional.

Quadro 6: Comparativo da área de atuação da Educação Especial da SEDU 2019 e 2024.

DECRETO Nº 4502-R, DOES 20/9/2019	DECRETO Nº 5588-R, DOES 02/01/2024
Art. 5º Compete à Assessoria de Educação Especial, dentre outras atividades correlatas e complementares na sua área de atuação:	Art. 7º Compete à Gerência de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - GEEPEI , dentre outras atividades correlatas e complementares à sua área de atuação:
I - Planejar, coordenar, implementar, acompanhar e avaliar a ampliação do acesso à educação especial e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade de educação;	I - Planejar, coordenar, implementar, assessorar, monitorar e avaliar a ampliação do acesso, da permanência e da apropriação do conhecimento com qualidade dos estudantes público alvo da Educação Especial nas unidades escolares da rede pública estadual;
II - Promover a articulação com instituições educativas e assistenciais visando à otimização de recursos disponíveis ao atendimento especial;	II - Garantir as condições de acessibilidade ao conhecimento em ambiente educativo para os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas habilidades/superdotação;
III - promover condições que viabilizem a inclusão socioeducativa dos alunos especiais.	III - promover e aprimorar a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da rede escolar pública estadual do Espírito Santo;
-	IV - Estabelecer articulação com os setores da Secretaria de Estado da Educação e os órgãos externos, visando atividades conjuntas no que se refere à formação, ao assessoramento e às ações de aprimoramento da Política de Educação Especial; e
-	V - Promover a articulação com instituições educativas e assistenciais, visando à otimização de recursos disponíveis ao atendimento especial.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto Nº 4502-R, DOES 20/9/2019 e no DECRETO Nº 5588-R, DOES 02/01/2024.

As alterações e os acréscimos indicam uma preocupação em ir além da garantia do acesso - integração, para uma preocupação com a permanência e a aprendizagem dos estudantes, com assessoramento e monitoramento, numa articulação coletiva e intersetorial. Porém, no que se refere às instituições educativas e assistenciais, não há qualquer alteração, permanecendo uma competência, de certa forma, subjetiva. Também não observamos previsão de atuação para garantia além da acessibilidade ao conhecimento, com previsão de atuação também com a acessibilidade na infraestrutura das instituições de ensino, questão latente em muitas escolas da rede.

Foram estabelecidas competências também para a Subgerência de ordem mais prática e objetiva e de atuação no âmbito das SRE's e escolas:

Art. 14. Compete à Subgerência de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - SUBEEPEI, dentre outras atividades correlatas e complementares à sua área de atuação:

I - Elaborar e disponibilizar referenciais teóricos, diretrizes e atos administrativos pertinentes ao seu escopo de atuação;

II - Planejar, organizar, executar, assessorar, monitorar e avaliar ações relacionadas aos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar - NEAPIEs e às Salas de Recursos Multifuncionais;

III - estabelecer parâmetros apropriados para verificar o desenvolvimento das ações da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da rede pública estadual;

IV - Realizar reuniões formativas e formações sistematizadas com os NEAPIEs, os professores de Atendimento Educacional Especializado - AEE, as escolas e as SREs;

V - Elaborar e disponibilizar estudos, pesquisas e materiais didático-pedagógicos referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; e

VI - Realizar o monitoramento dos indicadores de aprendizagem nas SREs. (Espírito Santo, 2024).

O lugar da Educação Especial no organograma da SEDU vem se configurando de diferentes formas, de uma subgerência a uma assessoria, e agora passando a ser uma gerência com uma subgerência, conforme pudemos observar nas mudanças da legislação. A nosso a elevação desta modalidade a uma gerência, a colocou no mesmo patamar das demais modalidades, fortalecendo e dando a visibilidade necessária para a única modalidade transversal da Educação Nacional na rede.

Nas superintendências regionais de educação, desde o ano de 2021, também se apresenta uma nova configuração para a Educação Especial, em substituição a apresentada por Jesus et al (2018). Por meio da, então, Assessoria de Educação Especial (ASEE) foi publicada em 18/6/2021 no DOES a Portaria Nº 148-R, que normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs), que de acordo com seu artigo 2º, são:

[...] estruturas de apoio à implementação de políticas de educação inclusiva, atuando como parceiros no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas estaduais, por meio da oferta de capacitação aos profissionais da educação e produção de materiais visando garantir um trabalho inclusivo de qualidade aos estudantes público-alvo da Educação (Espírito Santo, 2021, p. 19).

Devem compor a equipe de profissionais técnicos do NEAPIE, de acordo com a portaria, um pedagogo, um professor especializado na área de deficiência visual, um na área de área de altas habilidades – superdotação, um na área de deficiência

intelectual e ou transtorno do espectro autismo (TEA), um na área da deficiência auditiva, um com atuação na educação especial em libras (surdo - instrutor de libras) - candidato surdo e/ou ouvinte e um intérprete e tradutor de libras, todos com 40h semanais de trabalho. Inicialmente estes profissionais eram contratados somente em regime de designação temporária, mas recentemente a Portaria Nº 240-R, DOES 10/11/2023 estabeleceu normas possibilitando a localização de profissionais efetivos nos NEAPIEs.

Cada NEAPIE, localizado em uma escola ou SRE, recebe recursos financeiros com valor definido pela SEDU advindos do Programa Estadual de Gestão Financeira Escolar (PROGEFE), via uma escola-referência a qual está vinculado. As atividades antes desenvolvidas pelo Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram incorporados a um NEAPIE, excetuando-se os atendimentos educacionais especializados aos estudantes. Portanto, nesta configuração atual, há uma equipe que atua exclusivamente com a Educação Especial, nos termos da sua portaria de criação.

Quanto à educação especial, em 2023, consta 8.514 (oito mil, quinhentos e quatorze) estudantes, público desta modalidade, na rede e, desses, 5.992 (cinco mil, novecentos e noventa e dois) matriculados em turmas do Atendimento Educacional Especializado²⁶. Podemos inferir que esta diferença diz respeito a estudantes que são atendidos pelas instituições privadas ou abdicaram do seu direito ao atendimento, o que representa 29,6% dos estudantes, quase um terço.

As orientações para a Educação Especial da rede estadual constam nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial 2023 – 3ª versão, tendo a 1ª e 2ª versão sido apresentadas em 2021 e 2022, respectivamente. Após leitura das respectivas versões, verificamos que foram realizados detalhamentos, acréscimos de orientações ou supressão de algum tema abordado de uma versão para outra. A rede de ensino também tem como referência, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino - Educação Especial: Inclusão

²⁶ Disponível em <https://educacao.sedu.es.gov.br/dados-educacionais>. Acesso em 17/7/23

e respeito à diferença de 2010, pois é citada na fundamentação legal das diretrizes de 2022 e 2023. Em tempo, destacamos que nenhuma dessas diretrizes foram estabelecidas legalmente com publicação em diário oficial, o que permite alterações sem muita burocracia, a partir das percepções do que pode ser ajustado para melhorar a oferta, mas também possibilita alterações de interesse do mantenedor sem participação dos envolvidos e interessados na questão.

As diretrizes trazem orientações, sugestões, especificam atribuições dos professores de Educação Especial, professores da BNC e cuidador, parâmetro de atendimento por área de deficiência e número de estudantes por professor, entre outras questões, somente não especifica o atendimento domiciliar e hospitalar, normatizados por portaria específica.

A rede estadual também elaborou o Guia de Educação Especial com orientações para Gestores e Supervisores Escolares, no que diz respeito a estudo de caso, matrícula, registros dos atendimentos, dentre outras questões. Analisamos o documento e não localizamos orientações sobre o atendimento domiciliar e hospitalar, mas é um guia a quem poderia ter sido adjetivado o termo “prático”, pois detalha, sugere, exemplifica, enfim, direciona o trabalho a ser realizado pelas escolas estaduais. Acreditamos que a intencionalidade seja a de instrumentalizar os diretores, supervisores escolares e pedagogos das escolas, com todas as orientações sobre a Educação Especial, enfatizando a importância do Projeto Político Pedagógico da escola, “[...] como um apoio à aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, já que o Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar as ações relacionadas à Educação Especial” (Espírito Santo, 2023, p.4).

Os atendimentos ofertados pela rede estadual compreendem o AEE na sala de recursos e como trabalho colaborativo²⁷ na sala de aula regular ministrados por professores. A carga horária total do professor especializado é estabelecida conforme quantidade de estudantes e por área de atendimento, respeitando os seguintes percentuais: 40% da carga horária para o AEE em sala de recurso no contraturno,

²⁷ Trabalho colaborativo a atuação em parceria do professor de ensino comum e o professor de educação especial em sala de aula dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento das atividades e avaliação da ação (Espírito Santo, 2023, p. 11)

33% da carga horária nos planejamentos e estudos e 27% da carga horária na atuação colaborativa junto ao professor de classe comum.

São garantidos 04 atendimentos na sala de recursos da escola, de 02 tempos/aulas cada atendimento, em turma única (todos os estudantes juntos), em 02 dias da semana definidos pela escola. Ressalta-se a possibilidade de alteração dos percentuais acima informados conforme necessidade do estudante e organização da escola, com exceção para o de planejamento e estudos.

Os estudantes que estejam em tratamento médico, afastados temporariamente ou permanentemente das aulas por um período mínimo de seis meses e que fazem uso constante de respiração mecânica, tenham doenças degenerativas em fase avançada ou e se encontrem acamados sem possibilidade de frequentar a escola e sejam público da Educação Especial (devidamente comprovado por relatório médico), conforme Portaria nº 308-R, DOES 13/12/2021, tem garantido o atendimento educacional em regime domiciliar com professores da BNC e, se público da Educação Especial, o AEE com professores da Educação Especial (Espírito Santo, 2021). Trazem uma diferenciação clara de doença e deficiência, ressaltando nesta portaria que ser apenas público da Educação Especial, ou seja, ter deficiência ou altas habilidades superdotação não justifica o atendimento educacional em regime domiciliar.

O AEE nas escolas que ofertam o tempo integral deve ocorrer conforme possibilidades estabelecidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Especial 2023, 3ª versão. Sendo a escola de oferta diária de 7h30, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio (curso técnico) e na 1ª série do Ensino Médio será nas aulas do componente integrador Estudo Orientado, e na 2ª e 3ª série do Ensino Médio poderá ocorrer antes ou após o turno escolar, e não sendo possível, nas aulas da parte diversificada – componentes integradores. Nas escolas de oferta diária de 9h, em todos os níveis e modalidade de ensino será ofertado nas aulas de Estudo Orientado (Espírito Santo, 2023, p.36). Não especificam se o AEE é como atuação colaborativa ou na sala de recursos.

A rede estadual ainda possui escolas multisseriadas localizadas no campo que

funcionam somente em um turno e geralmente ficam a certa distância das residências dos estudantes e das demais residências. Buscamos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Especial 2023, 3ª versão, a orientação para a oferta do AEE nestas escolas e só localizamos orientação para escolas do campo em tempo integral, permanecendo a orientação para que ocorram nos componentes integradores, conforme particularidades da organização curricular de cada escola (Espírito Santo, 2023, p.36). Na prática, de acordo com a nossa vivência na SRE, sabemos que nestas escolas de tempo parcial o AEE ocorre como atuação colaborativa no turno de funcionamento da escola.

No estado do Espírito Santo, o AEE também é ofertado por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A relação entre o Estado e estas instituições que ofertam o AEE, com base no trabalho de Oliveira (2021) se constituía: até 2010, de repasses financeiros e cessão de profissionais proporcionais ao atendimento aos estudantes da rede estadual, de outras redes e outras pessoas sem vínculo escolar; de 2010 a 2013 os repasses e a cessão de pessoal excluíram quem não possuía vínculo escolar; a partir de 2014 foi lançado o edital de contratação com base nas normas da Lei 8.666 de 21/06/1993, rompendo com o formato de convênios. Esta referida lei foi revogada em 30/12/2023 pela Lei nº 14.133 de 01/04/2021 (artigo 193, inciso II, alínea a).

Por este modelo, é lançado o Edital de Credenciamento com os Critérios e Condições para a habilitação das instituições aptas à prestação do serviço e publicado no diário oficial o resumo do contrato de credenciamento. Cada instituição tem um número de atendimentos autorizados conforme capacidade de sua infraestrutura e turnos de funcionamentos. O Edital em vigor é o Edital de Credenciamento nº 0001/2020²⁸ que estabelece no item 5.1.7, página 22:

O Atendimento Educacional Especializado deverá **ocorrer de 2 a 3 vezes na semana apenas no contraturno da escolarização do aluno, totalizando no mínimo 4 horas semanais** em atividades pedagógicas de efetiva atuação em sala de recursos multifuncionais realizadas pelo professor especializado, contemplando o plano do AEE, conforme as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede de Ensino (Espírito Santo, 2020).

²⁸ Disponível em <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-e-decretos>

Para o atendimento aos estudantes da rede municipal é necessário que o município proceda com a assinatura do termo de adesão junto ao Estado do ES. Todos os estudantes atendidos, seja da rede estadual e municipal, só podem ser atendidos se comprovarem matrícula e frequência presencial na rede regular de ensino.

Os valores por estudante atendidos são repassados mensalmente a partir do envio da prestação mensal com a frequência dos estudantes/atendimentos. Na Tabela 2 podemos acompanhar os reajustes pelos quais os valores passaram desde o início da vigência dos contratos, que em dez anos se aproximou do dobro do valor. Se projetarmos este montante repassado ao longo deste tempo para a organização da oferta da Educação Especial das escolas, será que teríamos ainda ausência de salas de recursos, carência de profissionais habilitados, ausência de formação continuada em Educação Especial ou organização do AEE que sem as condições adequadas e que promova questionamentos quanto a sua eficiência?

Tabela 2: Valor custo/aluno repassado a instituição privada que oferta o AEE

Período	Valor por estudante atendido
2014 a agosto de 2019	R\$ 325,77
Setembro de 2019	R\$ 351,63
Novo Edital de 2020	R\$ 396,85
	janeiro de 2022 R\$ 476,80
	janeiro de 2023 R\$ 563,91
	janeiro de 2024 R\$ 618,81

Fonte: Elaborado pela autora com base em Oliveira (2021, p. 28); Portaria nº 110-R, DOES 13/5/2022 (efeitos retroativos a janeiro de 2022); Portaria nº 049-R, DOES 01/03/2023 (efeitos retroativos a janeiro de 2023); Portaria nº 008-R, DOES 10/01/2024.

Temos estudantes da rede estadual que recebem o AEE tanto na escola quanto na instituição privada e não localizamos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Especial 2023, 3ª versão, orientações quanto ao atendimento que o estudante da rede estadual recebe da escola, ao optar por realizar o AEE na instituição privada.

Quanto à articulação entres os professores do ensino regular e da Educação Especial das escolas, na página 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial 2023, 3ª versão, a atuação do “professor especializado” deverá “Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum [...] (Espírito Santo, 2023, p. 13), mas não estabelece como, quando isto deve ocorrer. Na Port. 279-R que

estabelece procedimentos e diretrizes para implementação das organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual publicada no DOES em 8/12/2021, em que é estabelecido o planejamento coletivo por área do conhecimento (inciso I, II e III do artigo 5º), não localizamos qualquer menção à articulação do trabalho dos professores da Educação Especial com os professores das disciplinas.

Na prática, pelo que observamos no acompanhamento às escolas estaduais, o horário dos professores, tanto do regular quanto da Educação Especial, é organizado conforme carga horária de trabalho, disponibilidade de atendimento no turno e número de escolas em que atua, portanto não há garantia de momentos de articulação. A orientação para as escolas é que busquem uma organização que promova o máximo de possibilidades de encontros para diálogos.

A articulação entre os profissionais das instituições privadas previstas no edital e das escolas estaduais ocorre por meio das visitas das instituições às escolas estaduais, onde dialogam com a equipe gestora e demais professores, conforme disponibilidade do dia e turno da visita, atendendo ao estabelecido no Edital de Credenciamento nº 0001/2020.

Atuam na Educação Especial da Rede Estadual os professores por área de deficiência organizados no Quadro 7, com atuação de acordo com a sua função.

Quadro 7: Profissionais da Educação Especial da rede estadual de ensino e campo de atuação:

Área da deficiência	Profissional	Campo de atuação
Visual	Professor	Sala de recursos e trabalho colaborativo na sala de aula regular
Intelectual e TEA	Professor	Sala de recursos e trabalho colaborativo na sala de aula regular
Auditiva/surdez	Professor	Sala de recursos e trabalho colaborativo na sala de aula regular
	Professor de Libras (instrutor de Libras) candidato surdo/ouvinte	Sala de recursos – ensina libras
	Intérprete de Libras	exclusivo de interpretação para os estudantes em sala de aula
Surdo cegueira	Guia-intérprete	atividades em sala de aula
Altas habilidades/superdotação	Professor	Sala de recursos e trabalho colaborativo na sala de aula regular

Fonte: Elaborado com base nas Diretrizes Operacionais de Educação Especial 2023 3ª versão e no Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 39/2023 e Edital de Processo Seletivo Simplificado nº /2023.

Na área da deficiência auditiva/surdez podem ser disponibilizados três profissionais com distintas atribuições para o atendimento aos estudantes desta área. Para o estudante com surdo cegueira localizamos apenas a disponibilização do guia-intérprete, mas acreditamos que a depender da sua condição e necessidade, outros profissionais das áreas de deficiência visual e auditiva/surdez possam atuar.

A inclusão dos estudantes na Educação Especial, em 2023, é estabelecida pela CI/SEDU/SEEB/ASEE nº 003/2023, de 11/01/2023, para ser realizada em duas etapas, uma pela escola e uma pela Superintendência Regional de Educação (SRE). A escola solicita a SRE, via ofício, o professor por área de atendimento, anexando a cópia da ficha de matrícula do Sistema Estadual de Gestão Escolar (Seges), da certidão de nascimento e da documentação clínica/laudo dos estudantes, e o Relatório pedagógico da escola, conforme orientações contidas na nota técnica do MEC nº. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE com a descrição das necessidades apresentadas pelo estudante e os encaminhamentos realizados. Na SRE, o Supervisor Escolar analisa os documentos encaminhados e emite um parecer sobre a confirmação do público a ser atendido, carga horária dos professores, conforme estabelecido nas Diretrizes e encaminha internamente para o setor administrativo/RH para a contratação dos profissionais necessários.

Para os estudantes dependentes na realização das atividades de alimentação, higienização e locomoção, é disponibilizado o profissional de apoio escolar, mais conhecido como cuidador, também considerados importantes para promover a interação social e comunicação, pois são:

[,,,) profissionais que atuam junto à equipe escolar, no que se refere ao apoio necessário aos estudantes com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que, em decorrência de necessidades específicas, precisam de mediação nas atividades de alimentação, locomoção/mobilidade, higienização e necessidades correlatas (Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 04/2023, item 1.2.1).

O profissional de apoio (cuidador) é disponibilizado nos termos da Portaria nº 001-R, DOES 4/1/2023, que estabelece entre outros critérios, a atuação com 30h ou 40h de acordo com o turno de frequência do(s) estudante(s), e considerando do grau de dependência e necessidade de cuidados exclusivos, poderá atuar com um estudante

ou um até dois estudantes.

O procedimento para disponibilização de cuidador está orientado na CI/SEDU/SEEB/ASEE nº 004/2023 de 10/01/2023 a partir da referida portaria, e consiste na solicitação pela escola à SRE, via ofício (Anexo I da Portaria 001-R de 03/01/23), anexando a cópia da ficha de matrícula atualizada no SEGES, o Termo de Ciência/Responsabilidade (Anexo II da Portaria 001-R de 03/01/23), o Questionário Individual de Estudante que necessita do apoio deste profissional (Anexo III da Portaria 001-R de 03/01/23), cópia da certidão de nascimento e da documentação clínica/laudo dos estudantes (quando houver) e o Relatório pedagógico da Escola conforme mesmas orientações da inclusão no AEE. A circular também esclarece que o profissional de apoio pode entrar na sala de aula, sempre que necessário, para o cumprimento de suas atribuições.

Interessante que essa portaria citada anteriormente prevê no artigo 6º em um dos seus incisos, a realização pela escola e família de uma avaliação trimestral, analisando a necessidade da continuidade do atendimento com este profissional, e o seu encaminhamento a SRE para ciência e procedimentos cabíveis. Esta previsão era inédita e interessante, pois de certa forma, sugere que não se trata de um acompanhamento *ad aeternum* e a atuação deste profissional deve ser para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Apesar desta previsão, não presenciamos até o ano de 2023 na jurisdição da nossa superintendência, nenhuma dispensa de profissional de apoio a partir desta avaliação trimestral.

Outra questão é a orientação de que este profissional poderá ser “aproveitado” no auxílio de outro estudante com deficiência que demande apoio, quando o aluno atendido por ele estiver afastado provisoriamente ou em outra atividade compatível com as atribuições do cargo de servente (Diretrizes Operacionais para a Educação Especial 2023 3ª versão, página 28), como forma de manutenção do vínculo profissional. O profissional de apoio é um cargo considerado administrativo, portanto até o ano de 2023 não esteve subordinado a Assessoria de Educação Especial. Repensando esta função e a natureza das suas atribuições, a partir de 2024, iniciou-se um acompanhamento pelo NEAPIE junto a estes profissionais.

Seguiremos com a apresentação das redes, porém, o faremos a partir das categorias estabelecidas para melhor organização e clareza do texto, garantindo as particularidades de cada uma delas, sem nenhuma intencionalidade de comparação depreciativa, pois se assim o fizermos, desconsideraríamos as particularidades de cada contexto.

5.2 O contexto micro: Os municípios participantes da pesquisa

Apresentamos as redes municipais de ensino participantes desta pesquisa, Transformação, Resiliência, Ouro Verde e Dourado, contemplando cinco, das seis categorias estabelecidas: O lugar da Educação Especial nas secretarias de educação; Documento Norteador ou Diretrizes da Educação Especial; A organização da oferta da modalidade Educação Especial; A articulação entre os professores do Ensino Regular e da Educação Especial da escola e das instituições privadas que ofertam o AEE; Profissionais da Educação Especial e protocolo para inclusão no AEE. A sexta categoria, que aborda os caminhos empreendidos pelas redes de ensino com vistas a superação dos impasses enfrentados pelas redes, será apresentada como um capítulo.

5.2.1 O lugar da Educação Especial nas secretarias de educação

Os municípios têm em sua estrutura de gestão, secretarias municipais, denominadas conforme seu âmbito de atuação, havendo diferenciações entre elas. No município Resiliência e Ouro Verde o órgão é denominado Secretaria Municipal de Educação dando o entendimento que se responsabiliza somente pelas questões educacionais. Dourado agrega junto com a educação, a cultura e o Esporte, denominando-se Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, ou seja, na prática deve atender as demandas da cultura e esporte também. O município Transformação possui como denominação Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, indicando que agrega em seu bojo de atuação as questões de desenvolvimento científico e tecnológico.

No Quadro 8 apresentamos a organização da Educação Especial nas secretarias municipais de educação com seus respectivos representantes. Em todas as redes de

ensino há profissionais designados para atuar com a Educação Especial e em todas as equipes há um pedagogo que atua na coordenação dos trabalhos, acompanhados por profissionais da psicologia ou assistência social. No CMAES a equipe é maior e possui outras especialidades, como fonoaudiologia e psicopedagogia clínica.

Quadro nº 8: Organização da Educação Especial nas Secretarias Municipais de Educação em 2023 (continua)

MUNICÍPIO	PROFISSIONAIS REFERÊNCIA	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL
Transformação	Equipe multidisciplinar (1 pedagogo 40h, 1 psicopedagogo clínico 40h, fonoaudiólogo 30h, assistente social 30h, psicólogo 30h)	Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico (CMAES) instituído por lei; Não há organograma instituído legalmente com os cargos na secretaria de educação
Resiliência	1 pedagoga (20h) e 1 assistente social (30h)	Não há organograma instituído legalmente com os cargos na secretaria de educação
Ouro Verde	1 pedagoga (40h), 1 psicóloga (não exclusiva; 40h)	Não há organograma instituído legalmente com os cargos na secretaria de educação
Dourado	1 pedagoga (50) e 1 pedagoga (40h)	Não há organograma instituído legalmente com os cargos na secretaria de educação

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que não há um parâmetro entre o número de profissionais, carga horária de trabalho, formação e proporcionalidade em relação ao número total de estudantes da rede. Na instituição do setor de Educação Especial dos municípios Resiliência, Ouro Verde e Dourado, não há uma composição estabelecida em legislação que garanta sua permanência em novas gestões, diferente de Transformação, que criou um centro com profissionais, definido por meio de uma lei. Porém, todas as redes de ensino ficam vulneráveis quando se trata do profissional que irá assumir, pois observando o Quadro 9, verificamos que 66,6% dos profissionais atuam em designação temporária e 33,3% são efetivos na rede, porém localizados na função.

A situação funcional dos profissionais é um ponto de atenção, pois mesmo que tenham efetivos atuando, é por meio de uma localização temporária, então, mesmo que o “setor” permaneça, o mesmo pode não ocorrer com eles, caso haja uma mudança de gestão e, com isso, a possibilidade da descontinuidade ou ajustamento das políticas instituídas, principalmente para as redes onde não há documento orientador sistematizado.

Quadro 9: Situação funcional dos profissionais que atuam com a Educação Especial nas Secretarias Municipais de Educação em 2023.

MUNICÍPIO	PROFISSIONAIS REFERÊNCIA	SITUAÇÃO FUNCIONAL	
		Contrato temporário	Efetivo/Localizado
Transformação	Pedagogo		X
	Psicopedagogo Clínico	X	
	Fonoaudiólogo	X	
	Assistente social	X	
	Psicólogo Educação Infantil	X	
	Psicólogo Ensino Fundamental	X	
Resiliência	Pedagoga	X	
	Assistente social	X	
Ouro Verde	Pedagoga		X
	Psicóloga	X	
Dourado	Pedagoga		X
	Pedagoga		X

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as profissionais que coordenam a Educação Especial nas redes de ensino possuem experiência com a modalidade, já atuaram como professoras e possuem formação na área, o que parece ser um critério utilizado pelos secretários municipais de educação para definir quem atuará com a demanda:

Então é, eu já sou professora há 20 anos da rede municipal. Passei pela gestão, pela direção escolar em 2 unidades escolares do município, fiquei por 10 anos como diretora. Depois desses 10 anos, eu sempre fui muito apaixonada com a educação especial, mesmo enquanto gestora, eu me aperfeiçoava em educação especial e aí quando eu saí da gestão, fui atuar nas salas de recursos e aí me encantei ainda mais com o trabalho realizado lá. Fui me aperfeiçoando e aí o ***** enquanto secretário, convidado para vir secretário, ele me convidou para estar à frente do CMAES (Pedagoga T).

Nos outros anos, todas as turmas que eu escolhi tinha uma criança com deficiência, então assim, e eu sempre com aquela vontade, e eu tinha iniciado um curso em nova Venécia, que foi o de braille, que eu estava na sala de recurso, aí eu fiz um ano, aí no outro ano eles me chamaram novamente, mesmo que eu estava na educação infantil, porque tinha que encerrar o curso, então, sempre tinha algo ligado com educação especial ali comigo e eu sempre, defendi a inclusão e tal, fui trabalhei com o projeto de leitura, continuei e sempre batalhando pela inclusão e aí é me apareceu essa oportunidade, fui convidada para trabalhar aqui e foi assim. É quando eu fui convidada eu fiquei assim, meu Deus, será que eu vou dar conta, né? Mas as pessoas não Jamile, a gente vê em você tipo assim, e antes falava, nossa, você tem que estar lá na Secretaria de educação, tipo assim, você tem que estar coordenando a Educação Especial. Eu sempre falo assim, tudo tem o seu tempo, a hora certa. E aí sim, hoje eu me vejo assim mesmo responsável, é por garantir que a inclusão de fato ela aconteça nas escolas, eu me vejo assim, da é quando eu estava lá como professora, eu queria garantir aquilo ali na minha escola, que eu estava trabalhando. Hoje eu quero garantir isso em todas as escolas que isso realmente, ali de fato aconteça e muitas das coisas que eu não conseguia que só ficava assim poxa na minha cabeça, Ah, isso aqui podia dar certo, mas não dependia só de mim, eu estava ali como professora, hoje eu consigo

colocar em prática, [...] (Pedagoga OV).

Então a minha ligação é ser professora da Educação Especial e estar sempre envolvida nesse processo de defesa, direito, estudo das pessoas com deficiência. Eu trabalho já há 13 anos na área da Educação Especial (Pedagoga R).

Eu comecei a minha carreira trabalhando na Educação Especial. Eu iniciei na Pestalozzi, trabalhei lá alguns anos, depois eu me efetivei na Educação, no Ensino Fundamental e fui atuar na sala de recurso. Isso eu fiquei bastante tempo na sala de recurso e quando a gente entra na Educação Especial, parece que a gente não quer mais sair, a gente se identifica, veste a camisa e vira militante, no meu caso. Então, assim, é algo que eu gosto de fazer e há 3 anos atrás a secretária ***** me convidou para assumir a parte da Educação Especial aqui do município, e, aqui estou (Pedagoga D).

A presença de profissionais da psicologia e assistência social na composição de algumas equipes, pode ser reflexo da Lei nº 13.935, de 11 /12/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, para desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais, considerando o Projeto Político Pedagógico da rede e das instituições de ensino. As redes teriam um ano para cumprir as disposições desta lei, ter assistente social e psicólogo atuando na educação, o que a Rede Estadual do ES se antecipou, instituindo através da Portaria nº108-R, DOES 11/11/2019²⁹ a Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE), contratando um assistente social e um psicólogo para atuar em cada SRE e em 2023 expandiu a contratação desta dupla para atuar em cada município do Estado.

Abordamos, a seguir, de forma mais detalhada o Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico (CMAES) instituído pela atual gestão do município Transformação em 2022. De acordo com a coordenadora do CMAES e integrante do grupo focal, ela recebeu o convite para atuar na Secretaria Municipal de Educação Cultura e Tecnologia em 2021, para coordenar a Educação Especial mais voltada para a sala de recursos e os atendimentos,

Até então nós íamos para a coordenação simplesmente das salas de recurso, da Educação Especial. Depois de 1 ano de atuação que nós pensamos na criação do CMAES e aí elaboramos a proposta o projeto e foi aprovado pela Câmara (Pedagoga T).

²⁹ Disponível em <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA108-R%20de%2008%20de%20novembro%20de%202019%20-%20APOIE.pdf>.

O CMAES foi criado pela Lei nº 1.114, de 20/09/2022, DOM 21/9/2022 inspirado no Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico (PASP) operacionalizado pelo Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico (CEMASP) instituídos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus, conhecido por uma pesquisa na internet:

[...] secretário, ele é muito visionário, aí ele tinha visto uma proposta parecida de um centro, se não me engano, foi do Ceará (POSTERIORMENTE CONFIRMOU A INFORMAÇÃO ESCLARECENDO SE TRATAR DE MANAUS). E aí ele me mandou, vamos estudar, vamos pensar para a gente fazer esse centro aqui em Transformação. Só que lá, o nosso é diferente do que nós pesquisamos lá. E aí nós acrescentamos o nosso psicopedagogo, o assistente social que lá não tinha. E aí, de primeiro momento, a gente tinha pensado somente para o público da Educação Especial, mas aí nós falamos, não, não podemos só o público da Educação Especial porque tem outras crianças que ainda não têm diagnóstico, que as vezes precisam de um atendimento, de passar por este olhar, e aí nós colocamos para atender a todos, vulnerabilidade, Educação especial, todo mundo, ou seja, a gente atende desde o estudante aos profissionais da unidade escolar com este atendimento educacional (Pedagoga T).

Conhecendo a história do CMAES, comprovamos como a “globalização promove a migração de políticas” por meio da internet, assim como o advento de novas políticas a partir de políticas similares já propostas (Mainardes, 2018). Concordamos com a pedagoga na ousadia do secretário municipal de educação ao criar um centro e instituir uma equipe de trabalho para atender a uma necessidade da rede a partir da sua avaliação, indício de que está sensível e atento às demandas da sua rede. Mas, buscar inspiração num modelo de atendimento de outro estado sem conhecer de forma mais detalhada o seu funcionamento, suas fragilidades e seus resultados, pode se configurar numa ação de risco e, por isso, necessita de monitoramento constante na sua implementação e reformulação se necessário.

Os textos legais do projeto original (PASP e CEMASP) foram a fonte de inspiração e consulta para que a rede concebesse o seu projeto e o estabelecesse em lei. Quando questionamos quem participou da elaboração da lei de criação do CMAES, fomos informados que foi realizado por uma assessora com a colaboração dos profissionais que estavam atuando na secretaria de educação, como a pedagoga da Educação Especial, a fonoaudióloga e a psicóloga:

É, nós temos ***** , que é nossa assessora. Então nós tentamos, alinhamos,

passamos para ela tudo que a gente tinha de ideia. Eu consegui redigir muita coisa do que a gente queria propor como trabalho. E aí ***** elaborou o documento. O documento foi elaborado por ***** . Mas aí assim, teve a participação da fono, a gente já tinha a fono antes do CMAES, a gente já tinha psicólogo, então elas também participaram da elaboração. E aí lá nós destrinchamos a função de cada profissional. Então a lei, ela é bem completinha, tem a função de cada uma, o que é que cada tem que fazer (Pedagoga T).

A lei de criação do CMAES apresenta trechos dos textos originais com adequações, dos quais destacamos alguns exemplos no Quadro 10 e 11. No projeto original de Manaus não há explicitamente o atendimento a estudantes público da Educação Especial, pois na nossa percepção sua atuação primordial é no combate à evasão escolar, o que foi acrescido no CMAES. Os objetivos previstos para o PASP e o CMAES permanecem os mesmos, assim como a composição da equipe de profissionais do CEMASP e CMAES, acrescida a terminologia “clínica” ao psicopedagogo do CMAES.

Quadro 10: Comparativo entre a legislação de criação do PASP e o CMAES.

PASP	CMAES
Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico - Lei nº 1556/2011	Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico - Lei nº 1.114/2022
Art. 1º Fica criado, no Município de Manaus, o Programa De Atendimento Sociopsicopedagógico - PASP, com o compromisso ético e social de contribuir para amenizar os problemas encontrados nas escolas da rede municipal de ensino, por meio de ações preventivas e de intervenções específicas das diversas áreas de atuação.	Art. 4º O Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico (CMAES) operacionalizará o programa de Atendimento Sociopsicopedagógico, desenvolvendo-o para amenizar os problemas encontrados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Transformação, por meio de ações preventivas e de intervenções específicas das diversas áreas de atuação.
Art. 2º Os objetivos do Programa são: I - favorecer a melhoria do processo ensino aprendizagem para o discente, por meio de ações que minimizem o índice de abandono escolar; II - prevenir o afastamento temporário ou definitivo do discente matriculado na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais; III - resgatar os alunos infrequentes ou que se encontrem em situação de abandono escolar; IV - contribuir com ações preventivas visando à melhoria das relações intra e interpessoais do educando nas escolas municipais; V - realizar atendimentos individuais e grupais aos discentes e responsáveis nas áreas de psicologia, pedagogia, psicopedagogia, serviço social e fonoaudiologia.	Art. 9º São objetivos do CMAES: I. Favorecer a melhoria do processo de ensino e aprendizagem para o estudante, por meio de ações que minimizem o índice de abandono escolar; II. Prevenir o afastamento temporário ou definitivo do estudante matriculado na Educação Infantil e no Ensino fundamental das escolas municipais; III. Motivar à regularidade dos estudantes com frequência irregular e resgatar os que se encontram em situação de abandono escolar; IV. Contribuir com ações preventivas visando à melhoria das relações intra e interpessoais dos estudantes nas unidades de ensino mantidas pelo município; V. Realizar atendimentos individuais e grupais aos estudantes e responsáveis nas áreas de Pedagogia, Psicopedagogia Clínica, Psicologia, Serviço Social e Fonoaudiologia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11: Comparativo entre a legislação de criação do CEMASP e o CMAES.

CEMASP	CMAES
Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico Decreto nº 2775/2014	Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico Lei nº 1.114/2022
Art. 5º Como centro de excelência no combate à evasão escolar, com a missão de resgatar alunos com baixa frequência ou em situação de abandono definitivo, reduzindo os respectivos índices, compete ao CEMASP:	Art. 14. Como centro de excelência no combate à evasão escolar, com a missão de resgatar alunos com baixa frequência ou em situação de abandono definitivo, reduzindo os respectivos índices, bem como na intervenção junto aos estudantes que apresentam transtornos específicos de aprendizagem, alterações no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, transtornos mentais e de comportamento, transtorno do espectro autista, deficiências psíquicas, físicas, inatas e/ou adquiridas o departamento de Desenvolvimento Humano terá por finalidade realizar a supervisão, o controle e a avaliação das ações pedagógicas, psicológicas, psicopedagógicas, sociais e fonoaudiológicas desenvolvidas pelas equipes multiprofissionais do Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico junto às unidades de ensino.
Art. 3º As equipes multiprofissionais encarregadas das ações e atividades relacionadas ao PASP serão compostas por servidores efetivos da SEMED com habilitação nas seguintes áreas: I - Pedagogia; II - Serviço Social; III - Psicopedagogia; IV - Psicologia; V - Fonoaudiologia; VI - outras profissões necessárias ao desenvolvimento do Programa.	Art. 10. O Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico (CMAES) será composto por equipe multiprofissional das áreas de Pedagogia, Psicopedagogia Clínica, Serviço Social, Psicologia e Fonoaudiologia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda na análise dos documentos das duas redes (Manaus e Transformação), o que compete ao CMAES que consta no art. 11 da sua lei de criação é o mesmo que consta para o CEMASP no Decreto nº 2030 de 7/12/2012 que se encontra revogado pelo Decreto nº 2775/2014. Na lei de criação do CMAES com exceção do pedagogo, os demais profissionais compõem o Departamento de Desenvolvimento Humano (Parágrafo único do art. 12 e art. 14), que não consta no projeto original.

Conforme Mainardes (2006), existe uma relação simbiótica complexa entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto, ocorrendo disputas de interesses, ideologias e acordos na definição da política e linguagem utilizada para representá-la, pelos grupos envolvidos em sua elaboração. A partir do relato das profissionais

participantes da pesquisa, compreendemos que não houve disputa de qualquer natureza nesta formulação, o grupo envolvido era homogêneo no interesse pela política e, portanto, foi formulada de acordo com a sua ideologia. Não foi possibilitado aos professores, gestores escolares, responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes a participação nesta formulação.

Apesar do seu processo de criação e elaboração ter se efetivado sem a participação da comunidade escolar (professores, gestores, responsáveis pelos estudantes etc.), o que não pode ser alterado mais, não significa que assim deva permanecer em sua execução. É imperioso que a comunidade escolar tenha a oportunidade de apresentar sugestões, indicações de alterações sobre a atuação do CMAES, que tenham voz no monitoramento da implantação deste centro e seus serviços. Não se trata de nenhuma inovação, pois a LDB 9394/96 tem como um dos princípios a gestão democrática do ensino público, que pode ser exercitada para além do âmbito escolar.

De acordo com a lei de criação, o CMAES terá como público para atuação:

Art. 5º. O Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico (CMAES) atuará junto aos estudantes regularmente matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, que necessitem de apoio especializado ao seu desenvolvimento, visando à plena evolução das capacidades e competências de cada indivíduo, respeitando suas singularidades (Transformação, 2022, p.120).

O artigo nos indica um campo de atuação mais amplo, para além da Educação Especial, pois atuará com estudantes que “necessitem de apoio especializado ao seu desenvolvimento”, assim como estabelecido no artigo 2º, com relação ao seu objetivo “[...] trabalhar com as adaptações e valorização através de estratégias de planejamento, buscando oferecer respostas educativas às necessidades educacionais dos estudantes [...], e sua finalidade [...] missão de educar sobre um conjunto de valores que assumem e orientam todos aqueles que compõem sua comunidade (Transformação, 2022, p.119-120), e em outros artigos, inclusive que tratam da frequência escolar. A própria denominação “atendimento especializado Sociopsicopedagógico” corrobora com este entendimento.

Em seu artigo seguinte (6º), relaciona os estudantes considerados público da Educação Especial: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno do espectro autismo, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação), altas habilidades/superdotação em áreas do conhecimento isoladas ou combinadas, indicando uma atuação com um público mais específico. Em seu artigo 14, quando trata do Departamento de Desenvolvimento Humano, como centro de excelência no combate à evasão escolar, preveem:

[...] intervenção junto aos estudantes que apresentam transtornos específicos de aprendizagem, alterações no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, transtornos mentais e de comportamento, transtorno do espectro autista, deficiências psíquicas, físicas, inatas e/ou adquiridas [...] (Transformação, 2022, p.121).

Considerando esta abordagem mais ampla de atuação, buscamos as referências legais citadas no artigo 1º, que embasam a sua criação, mas elas se restringem à Educação Especial:

Art. 1º. Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a criar o Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico (CMAES), com base no que dispõe os Artigos 4º, § 3º, 4º A, 12, 58, 59, 59A e 60, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos termos do Parecer nº 17/2001-CEB/CNE, da Resolução nº 02/2001 - CEB/CNE, de 11 de setembro de 2001, do Parecer nº 11/2004 - CEB/CNE, do Parecer nº 06/2007 CEB/CNE, do Parecer nº 13/2009 - CEB/ CNE, da Resolução nº 04/2009 - CEB/CNE, de 02 de outubro de 2009, do Decreto nº 7.611/11 MEC, da Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 10 de maio de 2013, da Lei nº. 13.146/2015, da Lei nº. 12.764/12, **Resolução nº 02/2017 - CNE/CP**, de 22 de dezembro de 2017, do **Parecer nº. 02/2018 - CNE/CEB, de 13 de setembro de 2018** e da **Resolução nº 02/2018 - CNE/CEB, de 09 de outubro de 2018** (Transformação, 2022, p.119, grifo nosso).

São referências que tratam da Educação Especial, com exceção dos grifos relacionados à LDB 9394/96, as resoluções e o parecer que podem estar relacionadas, mas de forma mais indireta, pois a primeira resolução grifada institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, e o parecer e a resolução são complementares, tratam da matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade.

Quanto às atribuições desempenhadas pelas profissionais que atuam com a Educação Especial nas redes de ensino participantes, em Transformação e Ouro Verde, estão estabelecidas na lei de criação do CMAES e nas Diretrizes da Educação Especial, respectivamente. Em Resiliência, a Assistente Social R relatou:

Só que o assistente social na educação, o campo dele acaba que ele se amplia em outras vertentes. Mas a ligação maior realmente hoje, é na Educação Especial [...] (Assistente Social R).

A Pedagoga R que atua juntamente com a Assistente Social R, exemplificou as vertentes [...] casos de vulnerabilidade do município, das escolas, de violência, abuso sexual e entre outros (Pedagoga R). No município Dourado, quando questionamos as pedagogas sobre a exclusividade com as demandas da Educação Especial:

Não, nós somos. Mas quando aperta então, faz também. Ano passado, este ano, por exemplo, a gente está com a multiplicadora do PAES, porque hoje o PAES ele é muito forte dentro das escolas e comanda mesmo, e é necessário na parte de alfabetização (Pedagoga D1).

Além da definição de setores ou equipes específicas, também é importante “territorializar” a sua atuação. Profissionais que não têm definição e clareza do âmbito de atuação, perdem a noção e a condição de planejamento e execução das ações, prejudicando o desenvolvimento do seu trabalho. Isto não significa trabalhar isoladamente, mas ter ciência das suas atribuições, do público com o qual irá atuar, dos setores e profissionais com os quais poderá se articular, além de comporem uma equipe com profissionais em quantidade e qualificação suficientes para isso.

Ter representatividade dentro das secretarias e âmbito de atuação definidos é indiscutivelmente necessário e significativo para implementação das políticas de Educação Especial, mas existe outro fator que implica neste trabalho, autonomia. Neste caso, não nos referimos à autonomia no sentido de desrespeito à hierarquia, insubordinação, mas para o desenvolvimento do trabalho relacionado à Educação Especial dentro do que é estabelecido pela legislação. Questionamos as participantes da pesquisa sobre a autonomia no desenvolvimento do seu trabalho e obtivemos as seguintes manifestações:

[...] então eu tenho muita autonomia com relação ao que nós vamos fazer. Quando é uma coisa, né, que eu que precisa que ele pondere alguma coisa, a gente passa para ele. Mas assim, **quando se fala com relação ao trabalho que a gente consegue desenvolver sem perturbar lá, a gente vai fazendo**. Ele me dá essa autonomia, eu tenho essa autonomia para produzir. **E aqui só falta isso, eu falo com ele, me dá dinheiro**, pelo amor de Deus, **me dá um carro** só para CMAES. Você ia ver o quanto de trabalho que ia resolver, [...] (Pedagoga T).

E aqui a gente tem um, né, a gestão ela me dá, essa abertura, tudo **o que eu proponho raramente**, dificilmente tem alguém, alguém não, algo que **o secretário não concorda**. É ainda além, às vezes eu falo, ah, eu acho **que isso vai pro ano que vem, ele não, bora colocar prática agora** (Pedagoga OV).

Bom, **quando não se fala em financeiro**, que é a partir do momento dessa parte aí de contratação de cuidadores, professor, essas coisas aí. **Quando não se fala em financeiro, a gente tem até uma autonomia legal, bacana, pra gente trabalhar**. O que a gente faz voltado para a Educação Especial, a gente não tem nenhuma..., a gente tem liberdade vamos dizer, faça. (Assistente Social R).

De 1 a 10, deixa eu me ver, não vou dizer 10, porque **às vezes a gente tem barreiras**, nem sempre a gente consegue, mas eu daria 8, **porque nossa secretária, ela é bem aberta**, então assim quando a gente fala, a gente precisa **marcar um encontro** para a gente, **precisa falar mais de inclusão** e ela bate, vamos fazer. Aí eu falo para ela, a gente precisa **dar um apoio para os nossos professores com relação ao material pedagógico**, não só comprar, a gente precisa que você **compre tais materiais pra gente confeccionar** pra gente levar como sugestão, então ela também nos apoia. Quando eu falo, eu preciso é ter **um tempo para a gente organizar um encontro com os cuidadores**, também **ela nos apoia**. Então assim é ... (Pedagoga D1).

A nosso ver, as profissionais possuem autonomia, primordialmente para as questões pedagógicas, de orientações e formação, devendo o diálogo ser estabelecido com o (a) secretário(a) de educação, quando alguma destas ações impliquem em recursos financeiros, questão de relevância e implicação direta nas condições e qualidade do serviço que será ofertado.

Proporcionalmente à dimensão da rede, temos sistematizado na Tabela 3 o quantitativo de estudantes público da Educação Especial por elas atendido, e como diferencial temos somente em Dourado, onde são atendidos estudantes sem laudo médico e Ouro Verde em que não há instituição privada que oferte o AEE.

Tabela 3: Número de estudantes público da Educação Especial das redes de ensino.

Município	Número de Estudantes		Instituição onde realiza o AEE	
	Com laudo médico	Sem laudo médico	Escola	APAE/Pestalozzi
Transformação	154	0	...	36
Resiliência	187	0	102	39
Ouro Verde	71	0	60	0
Dourado	42	14	50	5

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pelas representantes das secretarias municipais de educação.

Existem estudantes que realizam o AEE na escola ou na APAE ou Pestalozzi, outros que não frequentam a sala de recursos no contraturno e outros que optam por não receber o atendimento. Em Resiliência, a Pedagoga R relatou que a responsabilidade pela frequência dos estudantes no contraturno fica a cargo somente da família pois não há transporte para o AEE, e como algumas famílias moram longe da escola, ou residem na zona rural, ou os responsáveis trabalham e não têm como assumir esse compromisso, se veem impossibilitados de optar por este atendimento.

O aumento do número de estudantes público da Educação Especial com laudo médico é reconhecido em todas as redes de ensino, seja pela iniciativa dos próprios responsáveis, seja pela atuação e orientação destas profissionais:

É, a gente percebe que depois dessa criação, depois da atuação do CMAES nas escolas, é, o apoio tanto aos professores quanto às famílias ele cresceu assim imensuravelmente, até mesmo os laudos, não é assim feliz pelo aumento de laudos, mas é feliz por a gente ter o caminho, o norte ali (Psicopedagoga T).

São dois lados da mesma moeda, o diagnóstico precoce que resulta em intervenções mais imediatas e com mais possibilidades de resultados:

Elas chegavam no primeiro ano, aí vinha a bomba, pá. Essa criança tem alguma coisa. Hoje as crianças já chegam no primeiro ano com um plano de trabalho, às vezes já com a intervenção precoce já. Então essa intervenção precoce é muito, muito importante. No primeiro ano de CMAES nós fomos questionadas “Ah, porque está começando para educação infantil e não no primeiro ano que é alfabetização”? porque a gente precisa cuidar de cuidar da base, porque se essa criança da Educação Infantil chega lá no 1º ano sem as intervenções que ele precisa, ele não vai se desenvolver na alfabetização, ele precisa ser cuidado agora, aqui na base para chegar lá com potencialidade para se desenvolver na alfabetização (Pedagoga T).

E os diagnósticos sem muita investigação, aligeirados, que resultam em laudos que estigmatizam o estudante e a equipe escolar questiona a validade:

Tem alguns que a gente é, porque a gente não pode questionar laudos. Tem hora que a gente fala assim, eu não posso questionar o laudo, mas tem coisa que eu não concordo que está aqui. Às vezes chega lá que até o professor discorda, gente, mas eu não vejo isso na criança, no que está lá registrado e o professor é o que passa o maior tempo com ele. Falei por isso a importância de quando a criança vai para o médico, o relatório que sai escola tem que ser muito bem feito (Pedagoga T).

Nos municípios Transformação e Ouro Verde os estudantes com TDAH, dislexia também são atendidos pelos professores da Educação Especial:

Temos também as crianças com transtorno de TDAH, dislexia, então assim, o que é que eu observar que essas crianças tinham muitas dificuldades, muitas mesmo, e às vezes até além de alguma outra criança com deficiência e está crescendo o número, já teve caso de a gente ter 5, 6 crianças com TDAH numa turma. Então eu fiquei assim, que que nós vamos fazer? Aí teve a lei de 2020 lá, que trouxe um amparo, mas também não totalmente dizendo o que que deveria ser feito. E aí a gente pegou e fomos dar um suporte para essas crianças, dando um apoio para eles. É igual, por exemplo, a sala de recurso é se o professor ele tem 20 horas. Ah, eu tenho quantos alunos com TDAH? Eu acrescento a carga horária desse professor para ele atender os alunos com TDAH, mas é tudo separado, porque público alvo da sala de recursos é aluno com deficiências (Pedagoga OV).

Os estudantes com TDAH, dislexia, também estão sendo percebidos, não como público da Educação Especial, pois as redes possuem clareza desta distinção, mas como estudantes que devem ser atendidos em suas particularidades, seja com professor específico ou pelos próprios professores regulares, a partir das orientações da equipe pedagógica, conforme cada rede de ensino orienta.

5.2.2 Documento Norteador da Educação Especial

Ao abordarmos a sistematização da organização da oferta da Educação Especial em documento, observamos que Ouro Verde possui diretrizes, em Transformação a diretriz está em fase de elaboração, e Resiliência e Dourado não possuem diretriz ou outro documento, conforme descreveremos a seguir.

As diretrizes para a Educação Especial do município Ouro Verde tiveram a sua primeira versão divulgada em 2012. Ao assumir a Educação Especial da rede de

ensino, o desejo da Pedagoga OV foi propor mudanças a partir da sua experiência como professora da Educação Especial e professora regular com a presença de estudante com deficiência em sua turma, com o amparo da Lei Nº 12.764/2012:

Quando eu cheguei e aí, antes da psicóloga, nós fomos olhar as diretrizes, que tinha algumas coisas que precisava ali é, serem mudadas, e como eu estive na sala de aula muito tempo, quando eu sai da sala de recurso, eu vi essa necessidade, meus olhos, tipo assim, enquanto eu estava na sala de recursos, só eu tinha um outro olhar, eu olhava para o professor e pensava, não é possível que ele não dá conta daquele menino? Eu ficava chateada quando o professor falava: Nossa! Não sei o que...eu falei, não, mas eu ia na sala, fazia atividade, não e tal. Quando eu fui para a sala de aula, aí eu, né, falei, poxa vida, né? Agora eu passando na pele isso. [...] Agora, quando eu fui para projeto de leitura, que eu tinha cinco seis turmas, que eu tinha 1 hora para ficar em cada sala e cada sala tinha uma criança especial ou até mais de uma, aí, minha cabeça, eu falei, não, eu preciso de uma ajuda, realmente né (Pedagoga OV).

Pela dupla experiência, a Pedagoga OV percebeu que tanto o professor quanto a criança precisam de apoio. Por isso, propôs o professor especialista para atuar com os estudantes autistas e para sua surpresa, “[...] o secretário disse, tudo bem, nós vamos fazer, eu fiquei assim, hã? como assim? eu falei Meu Deus! parece que é um presente!” (Pedagoga OV). Estamos tão acostumados a ter direitos negados, postergados, que só se efetivam com muita luta e “barraco”, que ao receber uma concessão sem esse trâmite, a pedagoga ficou surpresa.

Duas questões surgem deste relato. A primeira, ao recordar de Freire, que o oprimido não se tornou opressor. A atuação da pedagoga num cargo de gestão oportunizou a apresentação de mudanças consideradas como possibilidade de melhora, de condições de trabalho e de aprendizagem para o estudante, a partir da sua vivência de professora. Segunda, a postura do gestor. Do uso da sua prerrogativa de formar sua equipe de trabalho, ao escolher um profissional técnico (ao invés de político) para conduzir os trabalhos até a confiança e apoio em suas iniciativas e proposições.

Então, em 2021, as diretrizes do município Ouro Verde foram alteradas para contemplar o professor especialista, somente com a participação da Secretaria de Educação e o CME. Na página inicial estão relacionadas as autoridades municipais e as equipes pedagógicas da secretaria de educação da 1ª e da 2ª edição do documento responsáveis pela sua elaboração. A equipe pedagógica era composta por dois profissionais em cada edição. A pedagoga de Ouro Verde, responsável pela revisão

da 2ª edição, justifica que não havia tempo hábil para articular a participação da comunidade escolar, mas reconhece esta importância,

Mas, foi meio que, assim como a gente só fez essas 2 alterações, é do especialista e também alguns registros que a gente, a gente precisava incluir e tinha que ser logo porque tinha que passar pelo Conselho. Muita coisa até o próximo ano, então a gente não teve esse tempo hábil aí pra todo mundo. Eu considero assim uma falha meio que, mas foi assim de urgência, a gente tinha que fazer, se não, não tinha como para o próximo ano (Pedagoga OV).

As Diretrizes Municipais de Educação Especial 2ª Edição/2021 de Ouro Verde estão estruturadas com apresentação, objetivos, concepções de Educação Inclusiva, 'público alvo', estratégias operacionais e considerações finais. Constam duas apresentações, uma assinada pela prefeita e outra sem identificação. As apresentações trazem a diretriz como um marco orientador para reger a Educação Especial e garantir a inclusão dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação nas escolas, a partir do suporte aos professores e gestores educacionais, pois entendem a estruturação do processo como um dos entraves no movimento de inclusão.

Apesar de se referir a Diretrizes Municipais de Educação Especial de Ouro Verde, na apresentação, nos objetivos e em outros tópicos da diretriz, o termo inclusão com suas variações é recorrente (Educação Inclusiva, inclusão, ações inclusivas etc.). Não podemos afirmar com certeza se esse uso foi intencional numa perspectiva contrária à garantia apenas da integração dos estudantes público da Educação Especial na escola e/ou uma adequação à perspectiva inclusiva, já que estão relacionados no item do público alvo, estudantes com "TDAH, dislexia, transtorno de aprendizagem, déficit".

No relato histórico da Educação Especial, demonstram a ampliação e estruturação do AEE à medida que o município aderiu e participou de formações oferecidas pelo MEC, a partir de 2003 e os encontros formativos quinzenais/mensais organizados pela própria rede e que, em 2009, foram revistas as concepções sobre o trabalho com o AEE e os conceitos que envolviam os tipos de altas habilidades/superdotação, deficiências e autismo, pois

O trabalho que estava sendo desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais na ocasião tinha sua metodologia voltada, principalmente, ao

reforço escolar, no atendimento das dificuldades de aprendizagem. Havia também um quantitativo de matrículas de crianças que deveriam receber AEE, considerado acima da realidade existente. Entende-se que tais posturas tenham ocorrido devido à própria construção social do conceito de inclusão, da dificuldade de romper paradigmas cristalizados e pelo fato de que não era necessário especificar o tipo de TGD, nomeado atualmente como autismo ao se cadastrar uma criança no Censo Escolar, entendendo-se, assim, as dificuldades de aprendizagem como autismo (Ouro Verde, 2021, p.13 e 14).

Esta mudança de postura pode ter sido influenciada pela Política de 2008, que delimitou o público da Educação Especial, que é amplo na Resolução CNE/CEB nº 2/2001³⁰, abrangendo uma diversidade de necessidades educacionais especiais, assim como resultado das formações implementadas pelo MEC e pela própria rede municipal. Como os estudantes não tinham um diagnóstico preciso, realizaram um novo levantamento para identificar os estudantes público da Educação Especial e estabeleceram parceria com a secretaria de saúde para atender os estudantes e analisar cada caso. Revisaram os documentos que deveria constar na sala de recursos e na escola (Diretriz Ouro Verde, 2021).

Observamos nos dados quantitativos apresentados no documento, tomando como base o primeiro e o último ano informado, ou seja, 2012 e 2021, respectivamente, que houve um aumento no número de estudantes público da Educação Especial em Ouro Verde, de 23 estudantes em 2012 para 55 em 2021, permanecendo o menor número nesses anos, de estudantes da Educação Infantil. Outro dado considerável é que em 2012, 70% dos estudantes apresentavam deficiência intelectual e 4% TEA, já em 2021, foram 40% com deficiência intelectual e 32% TEA, o que acompanha a tendência de todas as redes.

Definem o público “De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/09, considera-se como público-alvo do AEE os alunos com altas habilidades/superdotação, deficiências e autismo” [...] (Diretriz Ouro Verde, 2021, p. 23), ressaltando que além dos aspectos da condição clínica devem ser observados o contexto socioeducacional, história de vida etc. O texto das Diretrizes Municipais de Educação Especial de Ouro Verde segue trazendo o conceito e indícios das características dos estudantes, público da Educação Especial, incluindo também a “dislexia, TDAH ou transtorno de aprendizagem ou déficit (Ouro Verde, 2021, p. 30). A inclusão destes estudantes, nas

³⁰ Não localizamos revogação desta resolução.

diretrizes da Educação Especial, pode ter sido uma maneira de garantir de alguma forma atendimento a eles.

Está estabelecido nas diretrizes de Ouro Verde o protocolo para a matrícula na sala de recursos, organização dos grupos para o atendimento, formação e profissionais que devem ser disponibilizados, dentre outras questões de ordem prática. O atendimento em ambiente domiciliar e classe hospitalar está previsto como atendimentos extraclases, sendo o primeiro entendido como um serviço de itinerância. Ao longo do texto é feita referência a “Setor de Educação Inclusiva da SEMED (p.14), Setor de Educação Especial (p.34), Equipe de Educação Inclusiva Municipal (p.44)”, que compreendemos serem sinônimos, apesar de no organograma oficial da secretaria municipal de educação, não existir este setor³¹. Fazem referência também a proposta pedagógica e projeto político pedagógico que entendermos tratar-se do mesmo documento.

Quanto a Equipe Multiprofissional, as Diretrizes de Ouro verde esclarecem que “pode ser formada” por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo clínico, pedagogo, terapeuta ocupacional, nutricionista, assistente social, fisioterapeuta, professores especialistas e outros (p.43), ou seja, como há esta prerrogativa, não existe a equipe na secretaria. Trazem como entraves para o processo de inclusão a resistência dos profissionais, formação insuficiente para os professores do ensino regular, o caráter temporário dos profissionais que segmenta o trabalho tanto para o profissional quanto para o aluno e a morosidade para conseguir consulta com especialistas. Apesar de reconhecerem que o contrato temporário é um entrave, não há profissionais efetivos na rede.

Além das diretrizes Municipais, produziram documentos secundários, Orientações dos Registros para os professores e cuidadores “[...] na sala de recurso que tem a chamada, tem ali a evolução do aluno, o registro diário, visita, [...] como que vai ser o registro da nota do aluno, é se o aluno é transferido [...]” (Pedagoga OV), que não foram disponibilizados. Estes registros referentes aos atendimentos são importantes fontes de consulta e monitoramento do trabalho do professor e da aprendizagem dos

³¹ Lei Complementar Municipal nº 1.615/2016 disponível em www.ouoverde.es.gov.br/secretaria/ler/19/secretaria-municipal-de-educacao-sembled Acesso 31/07/2023

estudantes.

Arriscamos inferir que as diretrizes se configurem de forma geral, num texto do tipo *readerly* (ou prescritivo)³², talvez pela sua própria gênese, a de um documento que direciona, que traz o norte para a oferta da Educação Especial, não havendo muitas lacunas para que os professores possam atuar como co-produtores. É uma inferência que não se pode confrontar com o contexto da prática, onde é possível identificar “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo” (Mainardes, 2006, p.50) dos profissionais que nele atuam.

Já no município **Transformação**, a lei que criou o CMAES estabelece em seu penúltimo artigo que ele será regido pelas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial:

Art. 19. O Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico (CMAES) será regido pelas Diretrizes Curriculares Municipais da educação Especial, a qual atenderá ao disposto nesta Lei e será apreciado pelo Conselho Municipal de Educação e homologado em ato do Poder Executivo (Transformação, 2022, p. 123).

É diferente o uso do termo “curriculares” numa diretriz de Educação Especial. Apesar desta previsão e do CMAES estar em atuação, a sua coordenadora informou que a aprovação das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial ainda está em processo e, enquanto isso, vão fazendo as revisões e adequações que consideram necessárias a partir do que vivenciam na prática, e repassando as orientações às escolas, por meio de circulares, escritas a partir das necessidades e questões que exigem um posicionamento e direcionamento mais oficial. Porém, mesmo que o documento estivesse elaborado, o Conselho Municipal de Educação (CME) ainda não está finalizado, instituído como órgão colegiado:

As diretrizes, ainda está parada. Nós elaboramos, já revisamos. Eu falei que agora a gente precisa revisar novamente, porque eu preciso mudar lá a questão do professor, dessas 25 horas para estar no turno, a gente precisa rever porque ele não está dando certo, já pontuei até com a ***** (assessoria contratada), a gente precisa rever novamente. Mas ainda não foi aprovada porque o nosso Conselho Municipal de Educação ainda está naquele patamar, não foi não, finalizou, não tem nada aprovado ainda, é sistema, mas o Conselho de Educação ainda não está finalizado. Então, a gente precisa finalizar isso aí para poder aprovar as diretrizes (Pedagoga T).

³² Estilo de texto que limita o envolvimento do leitor, tornando-o usuário passivo (Mainardes, 2006).

O entrave para que o CME do município Transformação conclua sua finalização e desenvolva suas atribuições, enquanto órgão normativo da rede, aparenta estar relacionado a “questões políticas”, “[...] a gente acompanha e assim a gente vê que tem uma questão política que está atrapalhando o andamento, ...” (Pedagoga T). Compreendemos que não se trata de algo específico com o CMAES ou a Educação Especial, pois existem outras demandas para serem aprovadas, “Tem muita coisa para se aprovada, ainda não conseguiu por conta desse conselho que não está finalizado” (Pedagoga T).

As questões políticas partidárias, por vezes, se sobrepõem às questões de ordem e de direito, o que confirma que “As políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes (Mainardes, 2018, p.5). Neste caso, o contexto de influência não está relacionado às discussões para a produção de texto, antecede-o, relaciona-se à disputa por espaços de voz/poder.

Constituir-se, enquanto sistema de ensino, pressupõe a existência de um órgão normativo que é compreendido como o conselho municipal de educação, que exercerá a função normativa da rede, por meio da atuação de conselheiros cientes da relevância da sua contribuição na prestação deste serviço, que possui caráter político, mas, em tese, apartidário, na garantia do direito à cidadania. É imperioso registrar que a existência do CME, não prescinde da instituição do sistema de ensino pelo município, e sim em atendimento ao princípio da gestão democrática do ensino público³³ previsto na LDB 9394/96, estando a diferenciação entre CME com sistema e sem sistema de ensino instituído nas funções por ele desempenhadas.

A CF de 1998 e a LDB 9394/96 preveem a possibilidade de os municípios instituírem seu sistema de ensino, integrarem-se ao sistema estadual ou compor com ele um sistema único de educação básica, apesar das controvérsias apresentadas por Saviani (2017), com relação ao uso equivocado do termo sistema na legislação brasileira. Na prática, isto significa que os municípios que optarem por instituir seu

³³ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; ([Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023](#))

sistema de ensino, passam a usufruir de autonomia para legislar complementarmente sobre assuntos educacionais, de modo a atender as necessidades locais, por meio da função normativa do conselho municipal de educação (CME), a mais nobre de acordo com Cury (2006), o que Ouro Verde e Transformação fizeram, este último com entraves na organização do CME.

O CME é um órgão público, formado por um colegiado de representatividade plural, sob uma coordenação não hierárquica, voltado para garantir o direito à educação escolar das pessoas, por vontade majoritária ou consensual dos conselheiros, ao exercerem a função normativa do órgão (Cury, 2006). Função esta que [...] deve ter provisão legal e sua intencionalidade é a de executar o ordenamento jurídico que lhe dá fundamento (Cury, 2006, p.43), legitimada pelo conselheiro. Os conselhos municipais de educação, além da função normativa, podem desempenhar função consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa e fiscalizadora³⁴, atuando

[...] na busca de uma inovação pedagógica que valorize a profissão docente e incentive a criatividade [...] e deve ser um polo de audiências, análises, reflexões e estudos de políticas educacionais do seu sistema de ensino (Cury, 2006, p. 65).

Para atuação no CME, são indicados e nomeados os conselheiros. Esta nomeação não se configura na assunção a um cargo ou um emprego público, o conselheiro é um “[...] um particular que colabora com o poder público na prestação de uma função de interesse público relevante” (Cury, 2006, p. 57), mas deve ter uma postura profissional, de estudos e de pesquisador em busca dos conhecimentos da legislação e realidade educacional e social do seu âmbito de atuação, para o legal e legítimo exercício interpretativo da lei, o que ultrapassa os limites da boa vontade. Cabe ao poder público suscitar condições para a atuação dos conselheiros “com procedência, pertinência e qualidade” (Cury, 2006).

Constituir-se enquanto sistema de ensino não pode ser uma decisão desprovida de diálogo, análise das condições da rede, projeção de ações, maturidade nos aspectos

³⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/cme-to.pdf

da gestão pedagógica e política, pois, constitucionalmente “[...] trata-se da autonomia do município como sujeito jurídico-político de direito público interno, integrante da Federação”[...] (Brasil, 2000), e desconhecemos casos de “destituição de sistemas de ensino”, o que nos faz pensar no funcionamento dos 29 sistemas de ensino instituídos no nosso estado³⁵. Todos possuem seus conselhos municipais em pleno funcionamento e com a representatividade necessária? Quem é responsável por acompanhar se estas redes de ensino estão devidamente organizadas com a estrutura mínima para funcionar como sistema de ensino? Existe possibilidade de reintegração ao sistema estadual caso compreendam não terem condições de permanecer como sistema? Esta reintegração é voluntária ou poderá ser compulsória?

Entendemos que a partir desta preocupação, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais tenha divulgado o Parecer nº 500/98 aprovado em 13/5/1998 que “[...] contém a fundamentação e as linhas gerais para a organização da educação nos municípios, com o objetivo de facilitar a decisão dos municípios” (Minas Gerais, 1998). Pesquisamos no site do CEE do Espírito Santo parecer ou outro documento com orientação similar à do CEE de Minas Gerais, mas localizamos apenas no menu Sistemas Municipais de Ensino a listagem dos 29³⁶ municípios do estado que têm sistema próprio de ensino, sendo o mais antigo Vitória, constituído em 1998 e o mais recente João Neiva, em 2022.

Saviani (2017) nos apresenta uma proposta diferente, a de um Sistema Nacional de Educação, que se constituiria num conjunto unificado de normas e procedimentos educacionais comuns em todo território nacional, garantindo assim as mesmas condições e padrão de qualidade a todos os brasileiros em qualquer lugar do país, pois a sua gestão tem a participação de todos os entes federados. Para o autor, conceder autonomia, neste caso, para os municípios, de certa forma provoca um isolamento que “[...] tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais” (p. 25), pois a melhor forma de considerar e respeitar a diversidade local é articulá-la no todo.

³⁵ <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Escolas/smeconstituídos.pdf>. Acesso em 9/7/2023

³⁶ <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Escolas/smeconstituídos.pdf>. Acesso em 9/7/2023.

Os municípios Resiliência e Dourado integram o Sistema Estadual de Ensino. Em Resiliência não há documento norteador da Educação Especial, as orientações sobre a organização são verbais a depender da situação. Porém, segundo a pedagoga de Resiliência, a equipe está articulando um documento com o básico das orientações organizacionais para apresentar para a Secretária Municipal de Educação e o jurídico para 2024:

Então Sonia, são verbais porque, o que acontece eu, no meu modo de pensar, para você é escrever você tem pelo menos ter o mínimo. Então assim, enquanto que, agora, eu e ***** (Assistente Social R) nós estamos produzindo um para deixar para o ano que vem, porque o número de professor vai aumentar, então vai ficar mais fácil. Mas para esse ano, como já estava no andamento, nós não fizemos, mas nós estamos produzindo para o ano que vem. Pelo menos assim, com quantitativo mínimo de atendimento, quantas horas o professor tem que ter, então assim a gente já sentou com o jurídico (Pedagoga R).

Pensar num documento que norteie a Educação Especial da rede demanda uma articulação com outros setores, como o jurídico e o financeiro, além da consciência da sua necessidade e condições de oferta. Com o aumento do número de professores, provavelmente com a criação de cargos no município, haverá mais condições para que os atendimentos sejam organizados de forma que possam ser executados. A impressão é que a rede de ensino está dando os primeiros passos impulsionados pela crescente demanda de atendimento nas escolas.

Do mesmo modo, a rede municipal de ensino de Dourado também não possui documento orientador da Educação Especial organizado e, então, se baseiam nas diretrizes da Rede Estadual, “A gente sempre procura nos orientar com as diretrizes do Estado, uma vez que a gente não tem nossas próprias diretrizes” (Pedagoga D1). Mas se orientar pelas diretrizes da Rede Estadual não significa seguir na íntegra o que está previsto,

[...] porque a gente segue aquilo que tá viável pra gente também, porque nem tudo que, então a gente senta, a gente estuda aquilo ali, a gente conversa com os professores, a gente faz nossa rodinha de conversa com os professores do AEE, a gente vê junto, sabe? (Pedagoga D1).

O “processo de adaptação” das diretrizes estaduais à realidade do município é dialogado entre os professores, uma forma de compartilhar a situação e juntos

buscarem a melhor forma de atendimento, e não incorrer numa imposição de atendimento sem condições de execução para os profissionais. A ausência de normativa também acaba por conceder ao município uma “tranquilidade”, pois se não há documento, norma, lei a seguir, a prática pode ser organizada conforme o considerarem possível.

Observamos que os municípios que constituíram seu sistema de ensino foram impelidos a elaborar suas Diretrizes para a Educação Especial, enquanto as redes de ensino que ainda pertencem ao sistema estadual, estarem numa espécie de limbo, pois as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial 2023, 3ª versão não especifica a(s) rede(s) a que se destina(m):

Isso posto, este documento pretende orientar o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares, conforme disposto nos documentos oficiais que regulamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Espírito Santo, 2023, p. 3).

Em tese, esta subjetividade é intencional, porque não cabe à rede estadual estabelecer a política de oferta da Educação Especial das redes municipais, mas entendemos que um dos seus objetivos, enquanto documento, é servir de parâmetro para que as redes municipais se organizem, tanto que estão previstas as orientações para a Educação Infantil (página 8) e parceria para formação (página 26).

A mesma fragilidade que existe em um setor/equipe de Educação Especial não instituída por meio de um documento legal, se aplica a uma organização de Educação Especial verbalizada, que podem ser alteradas sem muito trabalho e ficam muito mais vulneráveis a interferências externas.

Já um documento norteador e diretrizes aprovadas pelo CME, ou publicadas em diário oficial, ou alguma outra forma legal, são uma garantia de que o processo de alteração da organização da Educação Especial não será sem ciência dos envolvidos e discussão, conforme ressalta a pedagoga do município Ouro Verde:

Nós temos as diretrizes, como já está ali para alguém tirar esse direito vai ter que passar por um processo todo pelo Conselho de Educação, porque né, foi tudo passado pelo conselho, então foi, e é os profissionais, igual, por exemplo, professores, hoje as escolas, elas têm, como tem um bom resultado, a gente

tem elogios, então ninguém quer perder isso [...] porque tem muitos municípios que ainda não tem diretrizes, então você pode, se você não tem um documento, então fica muito mais fácil você retirar (Pedagoga OV).

Outro ponto destacado na fala da Pedagoga OV é a voz dos profissionais que estão nas escolas, que não podem se calar e deixar de reivindicar pelos direitos conquistados e que dão bons resultados. Esta participação também deve ser estendida à elaboração do documento norteador/diretriz. A Pedagoga OV, após a segunda edição das diretrizes sem uma participação mais direta e efetiva dos envolvidos e interessados pela urgência da alteração a ser realizada, reconhece essa necessidade, “Que hoje, se a gente, a gente pensa em fazer essa mudança, novamente uma nova atualização, aí agora, a gente já pensa na diretora, supervisora, pais, tá todo mundo ali envolvido” (Pedagoga OV).

A participação dos profissionais das escolas, dos responsáveis pelos estudantes, do jurídico e financeiro do executivo, dos representantes do legislativo, da sociedade civil na definição de diretrizes para a Educação Especial a serem implementadas pela rede é a estratégia indispensável para o seu êxito. Não discordamos da possibilidade da contratação de uma assessoria para a elaboração do documento, desde que sua atuação seja no sentido de dar legitimidade às decisões e considerações da indicadas pela comunidade escolar neste trabalho coletivo.

5.2.3 A organização da oferta da modalidade Educação Especial

As redes de ensino possuem uma organização da oferta bem próximas, conforme Quadro 12. O AEE é ofertado na sala de recursos no contraturno, em todas as redes de ensino, com algumas especificidades entre as redes e dentro da própria rede, assim como na oferta da atuação colaborativa, que não é ofertado somente por Ouro verde. A atuação de um professor – de apoio ou especialista, na sala de aula regular ocorre em duas redes, em situações específicas que serão detalhadas na descrição da oferta do município.

Quadro 12: Atendimentos ofertados na Educação Especial nas redes de ensino de ensino integrantes da pesquisa.

Município	Sala de recursos	Atuação colaborativa	Professor de apoio*/Especialista para estudantes com TEA**
Transformação	X	X	
Resiliência	X	X	X*
Ouro Verde	X		X**
Dourado	X	X	

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pelas representantes das secretarias municipais de educação.

Em Transformação, o atendimento na sala de recursos é realizado em grupos de cinco estudantes, conforme modelo de horário de atendimento semanal previsto na CI/SEMECT/CMAES/nº006/2023, de 14/02/2023, que foi elaborada e encaminhada às escolas. Não há um parâmetro fixo entre o número de estudantes e professor para sua contratação, visto um atuar com todos os estudantes que possuem laudo da escola:

Só que nós temos um profissional por unidade. Nós não temos o profissional por carga horária. Esse profissional é 25 horas, ele está lá nesse turno, ele tem que atender todos os estudantes que está lá, que tem laudo... As outras que são integrais, é uma de 40 horas (Pedagoga T).

Só em uma escola há dois professores atuando, um em cada turno, nas demais escolas onde há o AEE, atua um com 40 horas para toda a demanda dos turnos. É uma avaliação importante que a equipe do CMAES está realizando ao perceber que é uma organização que não oferece as melhores condições para os estudantes e para os professores:

Nós já estamos pensando em rever isso para o próximo ano, porque a gente sabe que está aumentando muito o quantitativo de estudantes com laudo para ser atendido por sala de recurso e profissional não está dando conta de atender todos (Pedagoga T).

O AEE é ofertado na sala de recursos em 6 escolas do ensino fundamental e 2 escolas de educação infantil. Nas demais escolas, onde não há o atendimento, a equipe do CMAES realiza a orientação:

Mas aí assim, essas unidades que não têm o AEE, nós damos de suporte. A gente encaminha um modelo de PEI para que o professor tenha noção de como trabalhar com essas crianças, a gente está lá nestas escolas. A psicopedagoga encaminha as sugestões de proposta de atividades. A gente acompanha, também está sempre lá, não recebe o AEE, mas a gente dá o suporte para o professor (Pedagoga T).

É preocupante ainda termos escolas sem salas de recursos e sem o AEE, visto o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, ter sido instituído pelo MEC/SEESP desde 2007, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007. Atualmente, o repasse de recursos para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos para o AEE está previsto na Resolução nº. 15, de 07/10/2020.

Já em Resiliência, na sala de recursos, são 2 aulas de 50 minutos semanais a cada estudante e em grupo de 2 a 4 estudantes, mediante avaliação da sua “complexidade”, em síntese, “Então assim, é, o atendimento é feito por grupos e a gente ‘tenta’ garantir 2 aulas no contraturno e no trabalho colaborativo pelo menos uma aula” (Pedagoga R). Esta organização é “Devido ao número de profissionais, a gente está tendo que fazer desta forma” (Assistente Social R). A expressão ‘tenta’ está relacionada aos arranjos necessários para atender todos os estudantes com o número de professores de Educação Especial contratados, que está atrelado a um número fixo de cargos criados, por isso não há um quantitativo de atendimentos padrão por estudante e professor.

No ano de 2023, o município Ouro Verde possuía 9 escolas e oito com salas de recursos, sendo que uma escola tem duas salas de recursos por conta da sua demanda. Os estudantes da escola que não possui sala de recursos são atendidos numa instituição mais próxima. O AEE é oferecido no contraturno, na sala de recursos, individualmente, em dupla ou grupo, da seguinte forma:

Nós atendemos na semana 4 horas, é no contraturno esse atendimento, é feito no contraturno e são 4 horas, dividido 2 horas em cada dia. Igual se o aluno, ele é atendido na segunda, 2 horas, ele vai ser atendido na quarta-feira, mais 2 horas, ou na quinta é, mas ele tem garantido 4 horas na semana (Pedagoga OV).

O agrupamento é definido mediante observação e análise da condição do estudante, que se constitui num processo contínuo, possibilitando que o agrupamento possa ser reorganizado:

É, por exemplo, nós analisamos se a criança, ela tem competência de ser atendido em grupo ou não tem, porque se ela não tiver o atendimento dela realmente vai ser individualizado, porque a gente precisa que ela tenha um atendimento especializado [...] se na frente a gente perceber que ela tem a competência de ser atendida em grupo, isso vai desenvolver ela, a gente vai

fazer uma reorganização (Psicóloga OV).

No município Dourado, na sala de recursos, “A gente procura atender ‘mais ou menos 2 vezes por semana’, 2 atendimentos de uma a duas horas” (Pedagoga D1). Em uma escola que atende educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental, só é ofertada a atuação colaborativa, pois a responsabilidade pelo traslado dos estudantes é dos pais:

Lá também a gente tem uma professora que está atuando com os 2 turnos, porém, a gente não faz contraturno lá porque a gente faz o colaborativo porque a gente atende educação infantil lá, e seria mais difícil a gente ter a presença pela dificuldade de estar vindo, porque tem criança que é da zona rural, tem criança que mora em bairros muito distante, então por aí ir em casa e tornar a voltar, a maioria vem de ônibus, então a gente faz atendimento colaborativo lá (Pedagoga D1).

Não há uma quantidade precisa de atendimento estabelecida por estudante e professor, eles são organizados e reorganizados de acordo com a demanda que vai surgindo e os professores disponíveis, por isso a imprecisão na indicação do número de atendimentos por estudante. O agrupamento dos estudantes para o atendimento na sala de recursos é definido conforme a condição dos estudantes, podendo ser individualmente ou em grupos de até 3 estudantes:

Na educação infantil é de acordo com a gravidade de cada de cada aluno, deficiência de cada aluno. Tem aluno que tem autismo, que tem um, não vou dizer se é nível, diz que não existe nível, mas que tem um grau mais elevado que a gente procura fazer atendimento individualizado, até porque fazer esse atendimento em conjunto é mais difícil, o autismo. Mas normalmente é individualizado, 2 no máximo na Educação Infantil. No Ensino Fundamental, até 3, grupos de 3, de 2 (Pedagoga D1).

A atuação colaborativa é ofertada por Transformação, Resiliência e Dourado no turno regular. Resiliência, conforme descrito, tenta garantir ao menos uma aula semanal por estudante. Em Transformação, a atuação colaborativa foi uma alteração implementada em 2023, objetivando atender o estudante que reside na zona rural:

Nosso AEE até o ano passado era somente no contraturno. Nós não ofertávamos o colaborativo. E aí a gente ficou pensando, porque tem muita criança que é zona rural, não consegue participar, não recebia o atendimento e aí nós instituímos o colaborativo esse ano. Tem o contraturno e o colaborativo (Pedagoga T).

A proposta pensada para o atendimento colaborativo foi a de dinamizar a aula de

forma a abranger os demais estudantes. para evitar que a atividade diferenciada causasse algum tipo de constrangimento ou intriga entre os estudantes:

Quando a gente fala de colaborativo, principalmente lá nos anos iniciais, na Educação Infantil, a gente sabe que se o professor da sala de recurso resolver levar o material dele para uma sala com as outras crianças, ela pode de alguma forma até prejudicar a aula do professor, por chamar muita atenção, o material mais lúdico mesmo, são jogos, é coisa diferenciada. Mas aí prezando o todo, porque a gente é entende que a inclusão é incluir todos, não apenas aqueles com necessidades especiais, mas o fazer algo, um planejamento onde todos possam ser incluídos. Então a nossa proposta para o colaborativo é uma parceria entre professores de sala de recursos com o professor regente de levar para todos uma atividade que seria para apenas aquele público da educação especial, ali da sala de recursos, abrangendo ali um todo (Psicopedagoga T).

Não foi possível disponibilizar a atuação colaborativa em 2023 para a creche no município de Dourado:

A gente também é, tem alunos com necessidades especiais na creche, porém, a gente ainda não tem ainda um professor para fazer esse trabalho colaborativo (Pedagoga D1).

Sim, porque vieram bem depois os laudos, eram crianças que não moraram aqui, chegaram depois, como já tinha feito toda aquela organização de chamada de tudo. Então aí esse ano lá na creche não foi possível ter o professor (Pedagoga D2).

Mas a gente pretende também, este ano a gente vai, nós vamos construir o edital, a gente abrir a seleção de DT, vendo as possibilidades, a gente pretende atendê-los também, uma vez que é direito (Pedagoga D1).

[...]

É verdade, porque quando, por exemplo, depois do meio do ano para você contratar um novo profissional, é mais difícil pra Secretaria de Educação (Pedagoga D1).

De acordo com as participantes, a contratação de profissionais no transcorrer do ano letivo, mais precisamente próximo ao seu término, nem sempre é possível, pois os profissionais já estão atuando e reorganizar a vida profissional e da escola onde atuam, às vezes, por uma carga horária pequena, não é compensatório e, pelo relato, também há dificuldades por parte da secretaria municipal de educação em relação ao edital.

O município Ouro Verde oferece o professor especialista somente aos estudantes autistas, pois de acordo com a pedagoga, a legislação os ampara. Para atribuição da carga horária do professor especialista é realizada uma análise do desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer variações dentro da rede e durante o atendimento ao estudante, se for avaliada a necessidade:

Talvez uma professora especialista iria atrapalhar no sentido de não continuar dando autonomia para ele. Então a gente faz toda essa avaliação, desse profissional. Então a gente tem, é aluno que está com 20 horas, que está com 15 horas, com professor especialista. Eu já tenho outros está com 25 horas (Pedagoga OV).

Quanto à organização da oferta da modalidade Educação Especial, os municípios Transformação, Resiliência e Dourado ainda não conseguiram estabelecer um parâmetro de atendimento professor/aluno, eles são organizados conforme a disponibilidade dos profissionais que estão atuando na rede. Esse quantitativo é “regulado” pelo número de cargos criados, pelo período do ano em que os profissionais são requeridos (no segundo semestre é mais difícil conseguir professor), pelos recursos financeiros disponibilizados para a demanda. É reconhecido pelos três municípios que é uma questão a ser organizada pela rede de ensino, de outra forma, para que haja equidade nos atendimentos.

A atuação colaborativa está sendo percebida pelas redes de ensino participantes da pesquisa como um atendimento importante, por isso Transformação iniciou a oferta em 2023 e Ouro Verde já está refletindo sobre a questão. Este momento do professor de Educação Especial na sala de aula regular possibilita uma articulação em tempo real, em que o estudante é assistido e o professor regente vai percebendo possibilidades na aprendizagem do estudante e num currículo acessível. A qualidade do AEE também passa por ambientes adequados, como salas de recursos organizadas e equipadas:

Olha essa sala de recursos da Jussara, por exemplo, é uma conquista, e a gente pretende que ela, que ela continue lá, permaneça cada vez melhor. E no nosso distrito também não havia atendimento, a gente iniciou esse trabalho também, eu vejo como uma conquista (Pedagoga D1).

[...]

O ano passado, ano retrasado, a secretária investiu em móveis, equipamentos, material pedagógico, sabe na sala de recurso, ficou uma sala bem equipada, bonita, aconchegante, que os alunos adoram (Pedagoga D1).

Além da sala de recursos, o AEE pode ser ofertado em ambiente hospitalar e domiciliar, do qual trataremos a partir de agora. O atendimento educacional em regime domiciliar é estabelecido na LDB 9394/96 como um direito do estudante da educação básica “[...] internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por

tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (Brasil, 1996). O artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, estabelece que os sistemas de ensino organizem o AEE a alunos impossibilitados de frequentar as aulas por problemas de saúde que impliquem em sua permanência em casa. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 só aborda o assunto ao tratar da possibilidade de atuação do professor da Educação Especial também em ambiente domiciliar. Especificamente para os municípios que integram o sistema estadual de ensino (Dourado e Resiliência), a Resolução CEE-ES nº 5.077/2018 estabelece no parágrafo 4 do artigo 22:

§ 4º O atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar será ofertado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pelo respectivo sistema de ensino, de forma complementar ou suplementar, quando as condições assim o exigirem, **de acordo com as Diretrizes da educação especial na educação básica – ES – 2010** (Espírito Santo, 2018).

Mas as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica – ES – 2010 trazem apenas a ratificação do direito ao AEE em ambiente domiciliar, sem outro detalhamento:

4.3 ATENDIMENTO DOMICILIAR E HOSPITALAR

O atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar será ofertado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pelo respectivo sistema de ensino, de forma complementar ou suplementar, quando suas condições de saúde assim o exigirem (Espírito Santo, 2010, p. 17).

A partir da ciência deste direito do estudante, ou seja, do atendimento educacional e do atendimento educacional especializado (AEE) em regime domiciliar, apresentamos o relato dos municípios. Ao ser questionada, a Pedagoga T do município Transformação, relatou três situações em que os estudantes não estavam frequentando, e em duas delas foram encaminhadas atividades para serem realizadas pelos responsáveis e em outra, a cuidadora desenvolveu as atividades:

Estudante com laudo de autismo, que está com crise para ir para a escola, não quer ir pra escola e é da Educação infantil. E no laudo a médica colocou que ele precisa de receber o atendimento domiciliar. Já tentamos de todas as formas que essa criança vá e ele não consegue ficar na escola. Aí o que nós preparamos, a gente não tem profissional para ir até lá. O professor organiza todo o material, prepara as atividades, deixa tudo certinho. A família retira na escola e devolve pra escola (Pedagoga T).

[...]

Outro estudante que a gente tinha, era um cadeirante que estava sem poder ir para a escola por conta da cadeira. Então a sugestão era encaminhar essas atividades para casa, para poder ser realizado (Pedagoga T).

[...]

Teve uma estudante que passou por um problema sério de saúde e aí ela tinha a cuidadora. Então aí a gente disponibilizou a cuidadora para ir na casa dela nos horários determinados para poder aplicar e monitorar e auxiliar nas tarefas de casa, entendeu? (Pedagoga T).

Um empecilho apresentado para este atendimento é a necessidade de contratação de profissionais, “Porque a questão aqui gera, e você sabe, é custos, gastos, entendeu?” (Pedagoga T). Além deste motivo, pelo relato percebemos que a rede ainda não tem este atendimento disciplinado, organizado e estabelecido, por isso os casos são resolvidos conforme possibilidades acordadas, inclusive com os responsáveis.

No município Resiliência, a equipe relatou que não havia demanda para o atendimento em regime domiciliar até a data da entrevista. Já em Ouro Verde, o AEE em regime domiciliar está sendo oferecido a uma estudante cadeirante não por problemas de saúde, mas porque não frequenta a escola por estar em processo de aquisição de uma cadeira de rodas do tamanho adequado, tanto para ela quanto para a irmã, que tem a mesma deficiência, porém está matriculada na rede estadual. O atendimento tem a mesma carga horária da sala de recursos, ou seja, 4 horas semanais, mas que pode ser maior, pois:

Eu acho que até mais **** (Pedagoga OV), que o professor, se a gente for olhar na prática, meu Deus, a professora e se envolve tanto com ela. E inclusive, a professora não consegue fazer só para a aluna que é nossa, **de forma voluntária, ela faz para outra menina que está no Estado, que está sem atendimento.** Ela continua atendendo as duas meninas, fazendo o registro de uma só (Psicóloga OV).

[...]

E era mesma professora, então ela consegue ali fazer esse... Ela atende as duas. Só que né, documentado é só uma (Pedagoga OV, grifo nosso).

Nas Diretrizes Municipais da Educação Especial de Ouro Verde não há critérios delimitando ou orientando este atendimento. Neste caso, o município não se absteve da sua responsabilidade e ofereceu o atendimento, garantindo assim o vínculo da estudante com a escola e um retorno presencial menos abrupto, proporcionando uma adaptação mais rápida.

Sobre este atendimento em Dourado, fomos informados que a rede não oferece, no momento. Compartilharam conosco uma experiência ocorrida em 2022, quando

atenderam uma estudante que devido a complicações da sua deficiência, fizeram com que os responsáveis ficassem receosos de enviá-la para a escola e, então, chegaram ao consenso que encaminhariam as atividades para serem realizadas com auxílio dos responsáveis, em casa.

Porque era uma aluna que tinha um processo muito longo, assim de intervenções hospitalares, assim, com especialistas médicos. Então ela quase não participava da escola, mas a gente fazia um planejamento para ela individual, confeccionava os materiais, a gente fazia tudo por escrito, bem detalhado, encaminhava para a mãe e a gente ia na casa e entregava e dava um período para ela estar trabalhando aquilo, de acordo com a realidade da criança, que ela conseguisse fazer. A gente fez esse trabalho ano passado (Pedagoga D1).

[...] É porque também a mãe não queria trazer no início para a escola, porque tinha medo, saindo do período pós-covid, muitas limitações (Pedagoga D2).

Questionados sobre a situação da estudante, neste ano letivo de 2023, podemos concluir pela importância da manutenção deste vínculo com a escola, mesmo que não tenha ocorrido com o atendimento de um profissional da educação, o que poderia ter potencializado os resultados:

Hoje ela está na escola e tem desenvolvido muito. É uma aluna que tem uma síndrome rara. Eu me esqueci o nome dessa síndrome que é difícil, diz que no mundo existe 5 pessoas ou é no Brasil, e ela é uma das, sobrevivência do Brasil, então assim, hoje ela é atendida na escola e tá um desenvolvimento assim que a gente tem orgulho de falar. Ela não tinha comunicação oral, hoje ela já pronuncia algumas palavras, ela consegue andar, coisas que ela não fazia (Pedagoga D1).

A mãe dele deu um depoimento um dia (Pedagoga D2).

Pelos relatos, o atendimento educacional em regime domiciliar se reduziu ao Atendimento Educacional Especializado em regime domiciliar, mas é importante reforçar que são direitos distintos e cumulativos, pois caso o estudante seja público da Educação Especial e esteja impossibilitado de frequentar a escola, atendendo aos critérios definidos pela rede, tem direito a ambos os atendimentos, o que contempla o ensino regular e o AEE. Permitir que o AEE em regime domiciliar seja responsabilizado pela demanda do ensino regular é negligenciar o direito do estudante e sobrecarregar o professor da Educação Especial.

Observamos que está ocorrendo com certa frequência, tanto na rede estadual quanto na municipal, a apresentação de atestados médicos e clínicos informando que o

estudante não consegue frequentar a escola, necessita ficar afastado e em alguns casos, “por tempo indeterminado”. São situações que requerem da rede implicada muita atenção e posicionamento crítico no sentido de compreender esta necessidade e avaliar se a permanência destes estudantes fora da escola vai contribuir para sua melhora, ou com a estagnação ou piora do seu estado, e assim estabelecer diálogo com os responsáveis, com o profissional que fez a indicação, primando pelo melhor para o estudante. Decore daí a importância da rede estabelecer critérios claros para a oferta do atendimento domiciliar que coíbam qualquer prática exclusiva.

O AEE em escolas com oferta de tempo integral ocorre da mesma forma em Transformação, Resiliência e Ouro Verde. Em Transformação, de acordo com a pedagoga, nas três escolas de tempo integral da rede de ensino, a orientação é que o atendimento seja realizado de forma colaborativa nas aulas de Estudo Orientado, um componente curricular da parte diversificada da organização curricular, o que não impede o atendimento na sala de recursos, caso verifiquem a necessidade de algum estudante. O mesmo ocorre em Resiliência e Ouro Verde:

Quando o aluno assim acompanha bem a turma então é só com o trabalho colaborativo, mas a maioria dos nossos meninos pelo menos uma vez por semana, ele frequenta a sala de recursos. Professor, tira ele naquela aula de estudo orientado para fazer uma atividade diferente. É, o professor vê mais rentabilidade naquele momento (Pedagoga R).

Então, sim, nós temos só uma escola, e aí nesse, nesse daí a gente segue mais ou menos o Estado, da forma que o Estado, faz que ele tira ele nas aulas de Estudo Orientado e aí a gente faz isso também, tira as crianças nesses horários (Pedagoga OV).

Dourado não tem escolas com oferta em tempo integral e não fez adesão ao Programa Capixaba de Fomento à Implementação de escolas municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (PROETI) do governo do Estado do ES.

O atendimento nas escolas de tempo integral dos municípios que possuem oferta é realizado da mesma forma que na Rede Estadual, ou seja, em forma de atuação colaborativa e quando necessário, o estudante é atendido no horário da aula de um componente da parte diversificada, o Estudo Orientado. Como a expansão das escolas em tempo integral está ocorrendo com maior intensidade, para atendimento a meta dos planos municipais de educação, enquanto as discussões avançam e quem

sabe tenhamos uma orientação legal mais assertiva, as redes municipais de ensino optaram por seguir a mesma proposta do Estado, considerando-se assim amparados.

Podemos dizer que os quatro municípios estão localizados no interior do estado e em tese poderiam ter escolas multisseriadas, mas em Ouro Verde e Dourado não existem mais essa tipologia de escola. No município Resiliência, o atendimento nas escolas multisseriadas ocorre no próprio turno, porém como algumas crianças foram diagnosticadas ao final do ano, não conseguiram fazer a redistribuição para os professores já contratados, então duas escolas estão sem atendimento. Em Transformação, a rede ainda possui 3 escolas multisseriadas do campo e nestas “Não tem sala de recursos. Nesta escola que funciona os 2 turnos não tem estudantes com laudo. Mas as outras 2 têm e nenhuma tem educação infantil. E aí a gente tem o cuidador que dá suporte ao professor lá” (Pedagoga T).

Assim como na Rede Estadual, o AEE em escolas multisseriadas ocorre de forma colaborativa no seu turno de funcionamento. Dourado possui uma escola num distrito que funciona somente em um turno, assim como ocorre com as multisseriadas, e neste caso também é realizado somente o colaborativo, "Como a escola só funciona um período só, até a gente pediu orientação lá com as meninas da superintendência, que não tinha perigo nenhum a gente fazer o colaborativo, então assim, a gente continua no colaborativo" (Pedagoga D1).

A oferta do AEE é “adaptada” às particularidades do funcionamento das instituições de ensino, seja a oferta em tempo integral, em escolas multisseriadas ou de funcionamento em um turno.

5.2.4 A articulação entre os professores do Ensino Regular e da Educação Especial da escola e das instituições privadas que ofertam o AEE

Em Ouro Verde não existe instituição privada que ofereça o AEE, portanto todos os estudantes que optaram pelo atendimento, são acompanhados pelas escolas da rede. Já nos municípios Transformação, Resiliência e Dourado existe instituição especializada e atendimento a estudantes da sua respectiva rede municipal.

A oferta do AEE pressupõe articulação com o ensino regular de forma a complementar ou suplementar a sua oferta. Dialogamos sobre a articulação entre os profissionais do ensino regular e da Educação Especial das escolas e da oferta privada. Inicialmente abordamos a articulação dentro das escolas das redes municipais, o que nos trouxe algumas questões: Como está sendo garantido pelas quatro redes de ensino momentos de articulação entre os profissionais que atuam na Educação Especial e no ensino regular? É impossível garantir a articulação com professores atuando em até três escolas, que permanecem numa escola alguns dias da semana ou em apenas algum turno?

Segundo as informações do município Ouro Verde, o professor da Educação Especial necessita de carga horária suficiente, ou dedicação exclusiva, para articular-se, interagir e planejar com os demais professores da BNC nos turnos de funcionamento da escola. Assim, a equipe do município vem buscando a ampliação da carga horária dos professores da Educação Especial numa mesma escola, o que tem possibilitado o seu diálogo com os professores das disciplinas, conforme a disponibilidade da carga horária e horário, pois com a carga horária de 25 horas somente no contraturno, essa articulação não era possível:

Então como que é, a maioria deles esse ano, ah, foi uma outra conquista nossa também. É, antes tinha, estava 25 horas. Então o professor sala de recurso é, eu vinha de manhã e eu atendia os alunos da tarde, então eu não tinha contato com o professor do ensino regular, então aí esse ano a gente conseguiu colocar 40 horas, 30 horas ou temos 25 nos dois turnos pro professor, ele ter esse contato com o professor regular, então ele consegue ali conversar e ver, Ah, como que tá o aluno na sala de aula, mas é essa conversa mesmo, essa troca ali pra ele saber como que tá, o que que, o que que precisa ser trabalhado (Pedagoga OV).

Ainda não é a condição ideal de articulação, mas com o parâmetro de atendimento por estudante e a ampliação da carga horária na própria escola, a equipe está construindo uma possibilidade de fortalecimento desta articulação. Já o município Transformação, atingiu em parte esta meta de articulação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois organizaram os dias de planejamento de forma que os professores consigam se encontrar e planejar:

Aqui o primeiro e terceiro ano, eles já têm os dias específicos de planejamento. Na segunda, eles têm as 3 primeiras aulas de planejamento. Então, aí nós mudamos também o dia de planejamento do professor da sala

de recursos, porque era numa sexta, nós trouxemos o planejamento do professor para segunda porque ele consegue sentar com esse professor para planejar e traçar o que eles querem trabalhar juntos. Então o professor do primeiro e terceiro e quarta e quinto, a gente consegue fazer desse jeito. Eles sentam juntos na segunda-feira para planejar (Pedagoga T).

O avanço nos anos iniciais ainda não foi alcançado pelos anos finais, pois “Do sexto ao nono é mais dificuldade porque cada hora é um” (Pedagoga T). Reconhecem que articular professores de diversas disciplinas com horários de outras escolas, é desafiador e sua necessidade é de consciência dos profissionais:

Hoje a nossa dificuldade maior está do sexto ao nono e eles também percebem isso, os professores também percebem isso, tanto com relação à questão da formação, porque trabalham em muitas escolas, com relação a sentar para o planejamento.

Como forma de garantir o mínimo de articulação com os professores dos anos finais, nos horários de planejamento em que há possibilidade, o professor da Educação Especial dialoga com os que também se encontram de planejamento.

Mas, em Resiliência a articulação com os professores da BNC não é possibilitada nos planejamentos semanais, pois não foi possível a organização de um horário que proporcionasse este momento. Os motivos citados como dificultadores desta ação foram:

E também é, as meninas do AEE, as professoras do AEE, um pouco também essa questão, nós temos professora, que às vezes elas têm um aquele mesmo horário e pode se deslocar para 3 escolas. Então, assim até para elas, a gente tem que aproveitar o tempo nas outras (Assistente Social R).

Então assim, são 3 agravantes. Primeiro **número pequeno de professores** de AEE, certo, porque às vezes ele vai na escola, **ele fica só para tarde**. Então ele fica no outro dia, só a parte da manhã, então número pequeno de professor. Segundo o motivo, **as escolas daqui não planejam totalmente por área**, junto, não consegue às vezes fechar pela questão do planejamento. A metade do planejamento Sonia, o professor de 25 horas, 5 planejamentos dele fica perdido com o recreio e os 30 minutos no final. Então assim, eles não há esse planejamento por área. O terceiro, **o professor do AEE tem que se deslocar para outras escolas**. Então, quantitativo de professor pequeno, professor da sala de aula regular não planejam às vezes por área, então ela não consegue pegar todos os dias e o deslocamento às vezes que elas vão para outras escolas (Pedagoga R).

É uma questão reconhecidamente preocupante para as responsáveis na rede de ensino, que tentam compensar esta situação com a elaboração de um relatório sobre

o estudante público da Educação Especial para que os professores das disciplinas:

Mais ainda a gente não conseguiu atingir esse momento, não. A gente já tentou de várias formas, agora até está sendo feito um documento também, onde é feito as constatações referentes a qual a necessidade daquela criança, para eles pelo menos se pensarem em trabalhar pelo menos visualizando ali no papel, qual, o que que vai precisar, porque sentar realmente, planejar junto a gente, não conseguiu ainda não (Assistente Social R).

O mesmo desafio permeia a Educação Especial do município Dourado. A articulação entre os professores da Educação Especial e os professores das disciplinas da BNC necessita ser possibilitada e planejada, pois até o momento ocorre aleatoriamente:

Então, isso a gente precisa trabalhar mais, porque eu vejo que ainda é difícil esse trabalho, ele acontecer de forma como deveria. Às vezes não bate os horários de planejamento do professor, da sala de aula comum com o professor da sala de recursos. Mas quando bate a gente percebe, que eles, eles sempre estão tratando também (Pedagoga D1)

Nos reportamos agora à articulação com as instituições privadas filantrópicas. Os municípios Resiliência, Transformação e Dourado têm estudantes público da Educação Especial atendidos pelo CAEE de uma instituição filantrópica, via Termo de Cooperação assinado com a SEDU. No município Resiliência, quando questionadas sobre a articulação dos professores do CAEE com os profissionais das escolas, relataram que acompanham a visita e valorizam o momento, mas a articulação fica prejudicada, pois se torna uma atividade burocrática e não um diálogo sobre os estudantes:

O professor, ele reclama. Ele reclama daquela folha que a APAE leva, porque eles já estão é superlotados de serviço e aí tem aquela folha ainda, que eles têm que ficar planejando, com habilidades alcançadas, e a habilidade de professor, então eles reclamam muito daquilo (Pedagoga R).

Mesmo com as dificuldades já elencadas, quanto à articulação entre os professores das disciplinas e da Educação Especial na escola, as participantes da pesquisa compreendem que na escola, ainda é possibilitada nos momentos da atuação colaborativa e convivência no mesmo espaço escolar, o que favorece a aprendizagem do estudante e um trabalho mais integrado:

[...] porque quando você está na escola, você mesmo que você não planeja junto, mas você tem um professor na hora do recreio, você vai na aula

colaborativa, você vê como que o professor está, você pergunta você tem como professor, você quer uma ajuda aí o professor, tem como te perguntar que que você acha, eu estou trabalhando aqui ó, verbos, você tem algum joguinho para proporcionar, ó o menino não quer fazer mais atividade no papel. Então, mesmo que você não planeja junto, mas a aula colaborativa, ela é fundamental para o professor da sala de recurso ter essa percepção do todo. É isso (Pedagoga R).

De acordo com a Pedagoga T, no município Transformação, a articulação ocorre através das visitas trimestrais entre os profissionais do CMAES e os profissionais do CAEE, além do envolvimento em projetos e formações:

Sim, aí eu faço esse monitoramento. Eu faço as visitas trimestrais da APAE a gente mantém uma parceria muito bacana com a APAE, eles estão sempre envolvidos com a gente. Todo o projeto que a gente desenvolve, eles participam com a gente. Formações, eles participam. Aí esses dias a gente até recebeu um elogio da diretora, ela falou assim “como a APAE tem sido vista por vocês agora, porque a gente era muito sozinha, muito à parte”. Então a gente tenta incluir tudo, tudo que a gente faz (Pedagoga T).

As visitas trimestrais, a que se refere a pedagoga, estão estabelecidas no Termo de Cooperação Técnica assinado entre todos os municípios e o Estado³⁷ para o atendimento dos estudantes do município pelo CAEE, custeado pelo Estado. No município Dourado, a articulação também ocorre nestas visitas trimestrais realizadas pelas técnicas da secretaria municipal de educação à instituição privada e nas visitas previstas no Edital de Credenciamento nº 0001/2020³⁸ realizadas pelos profissionais da instituição privada credenciada nas escolas no mínimo duas vezes ao ano, em março e novembro:

Na realidade acontece assim, os professores lá da sala do CAEE da

³⁷ CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES

2.2 – Do Município

[...]

2.2.4 – Acompanhar trimestralmente, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Equipe da Superintendência Estadual de Educação, o trabalho pedagógico realizado dentro do CAEE das instituições filantrópicas, bem como número de alunos atendidos/frequência, de acordo com os registros do Quadro de atendimentos da instituição, Sistema de Gestão-SEGES e Censo Escolar, conforme metas e etapas descritas no plano de trabalho.

CLÁUSULA TERCEIRA – DO ACOMPANHAMENTO,

3.1 - O acompanhamento execução dos serviços pedagógicos prestados nos CAEEs das Instituições filantrópicas será realizado por intermédio de três vertentes:

[...]

3.1.3 O município deverá realizar o acompanhamento do atendimento pedagógico no CAEE das Instituições, para monitoramento e avaliação caso possua o Termo de Cooperação Técnica firmado.

³⁸ realizar visita para a articulação do trabalho pedagógico in loco, 02 vezes ao ano, no mínimo. A primeira visita em março e a última visita in loco em novembro e manter durante todo ano o vínculo através de e-mail e telefone, ainda com relatórios comprobatórios a serem anexados nas pastas individuais dos alunos na Instituição, após encaminhá-los junto à próxima prestação de serviço.

Pestalozzi, eles estão sempre presente na escola. Quem mais visita são os professores da Pestalozzi, que vem para buscar informação, para estar interagindo com os professores da sala de aula (Pedagoga D1).

[...]

Olha, isso é bem frequente. A gente percebe que as meninas da supervisão, do CAEE de lá, eles estão sempre visitando a escola, visitando a sala de aula, pra estar acompanhando e estar tendo uma sintonia no trabalho (Pedagoga D1).

Este relato traz a indicação de que a articulação tem ocorrido, ressaltando a realização da visita à sala de aula, transpondo a barreira dos possíveis profissionais intermediários (pedagogo e diretor) neste processo.

Nas redes de ensino, com exceção do município Ouro Verde, a articulação entre as instituições privadas que ofertam o AEE e as escolas ocorre por meio das visitas estabelecidas no Termo de Cooperação Técnica e no Edital de Credenciamento nº 0001/2020 e para além destas visitas, Transformação está envolvendo a instituição em formações e projetos realizados pelo município. Não temos como avaliar a efetividade desta articulação, pois, conforme relatado pelos municípios, se há dificuldade de articulação com os professores que atuam na própria escola, como ocorre esta articulação entre os profissionais das instituições privadas e os das diferentes escolas em que há estudante atendido? Quais profissionais são envolvidos nesta visita de articulação? Quais informações são solicitadas e que diálogo é estabelecido entre os profissionais? Para que são utilizadas as informações coletadas nas visitas realizadas no mínimo em março e novembro? Quem elabora o edital de credenciamento das instituições? O previsto no Edital de credenciamento para as instituições e para a SEDU é cumprido por ambas? Este é um tema sobre o qual temos mais questionamentos que afirmativas.

5.2.5 Profissionais da Educação Especial e protocolo para inclusão dos estudantes no Atendimento Educacional Especializado

Apresentamos no Quadro 13 os profissionais que atuam na Educação Especial, disponibilizados em cada rede, para o atendimento aos estudantes. O professor da Educação Especial está presente em todas as redes com atuação na sala de recursos e em atuação colaborativa na sala de aula regular, com exceção do município Ouro Verde nesta última atividade. Nos editais simplificados de contratação analisados, não

localizamos discriminado com relação aos professores para atuar como guia-intérprete e com altas habilidades/superdotação.

Quadro 13: Profissionais disponibilizados em cada rede de ensino, atendimentos e âmbito de atuação em 2023.

Município	Profissionais disponibilizados	Atendimento ofertado	Âmbito de atuação
Transformação	Professor regente de classe com atuação na Educação Especial: Professor de AEE na área de deficiência visual; Instrutor de libras; Professor regente de classe com atuação na sala de recursos	AEE	sala de recursos
		Atuação colaborativa	sala de aula regular
	Auxiliar de Educação Especial	Apoio às atividades pedagógicas	sala de aula regular
	Cuidador	Suporte nas questões de locomoção, alimentação e higiene e apoio em atividades escolares	Sala de aula e onde se fizer necessário
Resiliência	Professor A MAPA Educação Especial	AEE	sala de recursos
		Atuação colaborativa	sala de aula regular
		Apoio ao estudante	sala de aula regular
	Estagiário de Pedagogia	Atuação colaborativa	sala de aula regular
	Cuidador Educacional	Suporte nas questões de locomoção, alimentação, higiene, segurança e apoio em atividades escolares	Sala de aula e onde se fizer necessário
Ouro Verde	Professor Especialista, sala comum e de recurso multifuncional	AEE	sala de recursos
		Apoio ao estudante TEA	sala de aula regular
	Cuidador Educacional	Suporte nas questões de locomoção, alimentação, higiene, segurança e apoio em atividades escolares	Sala de aula e onde se fizer necessário
Dourado	Professor de deficiência Intelectual/TEA; Professor de Deficiência auditiva (professor de libras e instrutor); Professor de deficiência visual – baixa visão	AEE	sala de recursos
		Atuação colaborativa	sala de aula regular
	Professor Intérprete de Libras		Sala de aula regular
	Cuidador	Suporte nas questões de locomoção, alimentação, higiene e apoio em atividades escolares	Sala de aula e onde se fizer necessário
	Estagiário	Suporte nas questões de locomoção, alimentação, higiene e apoio em atividades escolares	Sala de aula e onde se fizer necessário

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais de contratação e informações dos municípios: Edital

de Processo Seletivo Simplificado para Cadastro de Reserva, do Magistério Público Municipal – Secretaria Municipal de Educação – Nº 04/2022, DOM 26/10/2022; Edital de Processo Seletivo Emergencial, para Cadastro de Reserva de Cargos Administrativos, no âmbito da Administração Pública Municipal/Secretaria Municipal de Educação – Nº 01/2022; Edital do Processo Seletivo Simplificado Nº 004/2022 de 20/12/2022; Edital – Nº 06/2022 Processo Seletivo Simplificado de Profissionais em Designação Temporária de 29/12/2022; Edital de Processo Seletivo Simplificado em Designação Temporária para Professor(a) Regente de Classe e de Professor(a) Habilitado(a) na função de Supervisor(a) Escolar Nº 030/2022 de 15/12/2022; Edital de Processo Seletivo Emergencial, para Cadastro de Reserva de Cargos Administrativos, no Âmbito da Administração Pública Municipal/Secretaria Municipal de Educação – nº 01/2022 de 22/2/2022; Edital de Processo Seletivo Simplificado – nº 010/2021 de 9/12/2022

O cuidador atua em todas as redes como apoio ao estudante dentro e fora da sala de aula. Os estagiários estão sendo alocados no apoio aos estudantes público da Educação Especial como cuidador e como apoio na sala de aula regular.

Cada rede de ensino denomina os professores que atuam na Educação Especial, nos editais de contratação, de uma forma, indicando a ausência de uma identidade própria para estes profissionais. Há consenso sobre sua formação, mas não sobre sua denominação. Com os cuidadores, cognome do profissional de apoio previsto na legislação e ratificado nos cargos criados pelas redes de ensino, inclusive a rede estadual, a diferenciação se concentra mais nas atribuições desempenhadas nos municípios, além da criação de outros cargos de nível médio ou utilização de estagiários com a ampliação da atuação destes profissionais para as atividades educacionais, como veremos mais detalhadamente em seguida.

O Auxiliar de sala de aula - específico para Educação Especial do município Transformação, de acordo com o Edital – nº 06/2022 Processo Seletivo Simplificado de Profissionais em Designação Temporária de Transformação, tem como formação mínima Ensino Médio acrescido de Curso de formação específica para o cargo pleiteado e tem como atribuições:

- I - **Atuar como apoio dos/as estudantes** principalmente nas **atividades pedagógicas, alimentação, higiene e locomoção** visando um trabalho gradativo para a autonomia e independência;
- II - **Dar suporte à turma auxiliando o/a professor/a regular** ajudando a monitorar, orientar e avaliar o percurso do/a estudante e o seu aprendizado;
- III - **Auxiliar o/a professor/a na adaptação de materiais pedagógicos** para o desenvolvimento do **ensino aprendizagem da turma**;
- IV - **Auxiliar os/as estudantes** a melhorar as **habilidades de leitura, escrita, matemática, compreensão e comunicação**;
- V - Estimular a independência e autonomia dos/as estudantes, bem como

contribuir nas interações sociais e emocionais;

VI - Auxiliar os/as estudantes quanto ao aprimoramento do comportamento adequado em sala de aula, orientando-os e ensinando-os sobre a rotina diária em sala de aula e em todo o ambiente escolar.

VII - **Ajudar a realizar atividades criativas e trabalhos educacionais utilizando jogos, brincadeiras, desenhos e colagem;**

VIII - **Participar da organização de registros de observação das crianças;**

IX - Responsabilizar-se pela recepção e entrega das crianças junto às famílias,

X - **Participar** do período dedicado ao **planejamento**, bem como **reuniões pedagógicas e de responsáveis;**

XI - Participar das formações continuadas ofertadas pela SMEMCT/CMAES e outros;

XII - Acompanhar os/as estudantes em atividades sociais e culturais programadas pela unidade escolar;

XIII - **Desenvolver o planejamento elaborado e orientado pelo/a professor/a** e executar demais atribuições pertinentes a sua área de atuação que lhe forem delegadas pela direção da escola (Transformação, 2022, p. 23-24, grifo nosso).

Este profissional, em nossa análise, mescla atribuições relacionadas à docência e de cuidador ao apoiar atividades pedagógicas, alimentação, higiene e locomoção, adaptação de materiais, participar do planejamento e desenvolver o planejamento elaborado pelo professor, tendo como exigência mínima de formação o ensino médio. De acordo com a CI/SEMECT/CMAES/nº 006/2023, de 14/02/2023, tanto o auxiliar quanto o cuidador elaboram relatório mensal de acompanhamento dos estudantes.

Já no município Resiliência, o Edital de Processo Seletivo Simplificado para Cadastro de Reserva, do Magistério Público Municipal – Secretaria Municipal de Educação – nº 04/2022, publicado no DOM em 26/10/2022, que disciplinou a contratação dos professores, especifica somente “Professor A MAPA para a Educação Especial”. Interessante que, neste edital, na descrição das atribuições e tarefas não há qualquer menção ao trabalho do AEE. A Pedagoga R entende que o edital necessita prever os atendimentos por área e está dialogando com o jurídico para estabelecerem de outra forma, nos próximos editais, possibilitando que os professores sejam contratados por área. Consideramos que, ao prever essa contratação, seja percebida a necessidade desta especificação. Num diálogo realizado com a Assistente Social R, foi relatado que alguns professores possuem extensão de carga horária para atuar como professor de apoio para o trabalho colaborativo com estudantes autistas bem comprometidos.

O cargo de cuidador, que possui carga horária de trabalho semanal de 30 horas, consta no Edital de Processo Seletivo Emergencial, para Cadastro de Reserva de

Cargos Administrativos, no Âmbito da Administração Pública Municipal/Secretaria Municipal de Educação – nº 01/2022 de 22/2/2022, juntamente com cargo de servente, merendeira e coordenador de turno. As atribuições são as mesmas que constam na Lei Complementar nº 672/2013³⁹ que cria o cargo de cuidador no âmbito da educação básica pública estadual e das instituições filantrópicas sem fins lucrativos e como formação mínima exigida o Ensino Médio.

O estagiário que também atua no município, deve ser estudante de Pedagogia e é contratado via Centro de Integração Empresa-Escola do Espírito Santo (CIEE-ES). Quanto às suas atribuições, de acordo com a Assistente Social R, “são orientados a auxiliar os alunos no desenvolvimento pedagógico, não realizam atividades de cuidador”.

No município Ouro Verde, a atuação na Educação Especial da rede de ensino é realizada por profissionais contratados para atuar em apenas três áreas de atendimento, visual, intelectual e auditiva, com carga horária de até 44 horas. O cuidador educacional pode ser contratado com 20 ou 40 horas, conforme o caso.

Os profissionais designados temporários que atuam na Educação Especial em Dourado foram contratados pelo Edital de Processo Seletivo Simplificado – nº 010/2021 de 9/12/2022. Neste documento, verificamos que o professor da área de deficiência visual deverá “ter conhecimento e aplicar as Grafias Braille para a Língua Portuguesa e Química” e o professor da área de deficiência auditiva, deverá ter domínio em Libras e alfabetização. Não compreendemos a exigência do domínio do Braille para Química, visto ser um processo seletivo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Apesar deste edital ser de 2021, tem validade até o fim do ano letivo de 2022, podendo ser prorrogado por até 12 meses, cobrindo assim 2023.

Atua na rede municipal de Dourado, uma intérprete de Libras que não consta no edital de contratação citado anteriormente, pois o cargo foi criado pela Lei nº 686 de 20/3/2023, posteriormente, em decorrência da necessidade do município com a matrícula de uma estudante surda. Nesta mesma lei foram criados os cargos dos

³⁹ Disponível em <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LC%20672.html>

profissionais citados no Quadro 10. Os cuidadores foram contratados mediante processo seletivo, pelo Edital do Processo Seletivo Simplificado nº 004/2022 cuja formação mínima exigida é o Ensino Médio e são disponibilizados para atendimento individual aos estudantes que são "dependentes", conforme narrativa da pedagoga:

Olha, hoje nós temos uma demanda muito grande de alunos que precisam de cuidador. Aqui na rede, assim a gente fica feliz, porque a gente pode, a Secretaria está colocando um cuidador para cada aluno, porque quando se diz Educação Infantil, Ensino Fundamental, são crianças que são totalmente dependentes mesmo (Pedagoga D1).

Na Tabela 4 demonstramos o número de profissionais que atuam em cada rede de ensino. Se fizermos uma média simples, sem considerar especificidades dos atendimentos, teremos, no município Resiliência, numa proporção de 17 estudantes por professor e Ouro Verde a menor, 7 estudantes por professor.

Tabela 4: Quantitativo de profissionais atuando na Educação Especial nas redes de ensino participantes da pesquisa

Município/Profissionais	Resiliência	Ouro Verde	Dourado	Transformação
Número de estudantes público da Educação Especial	187	71	42	154
Professor de Educação Especial	11	10	3	...
Tradutor/Intérprete de libras	-	-	1	-
Professor de apoio	5	-	-	-
Professor especialista	-	16	-	-
Estagiário	5	-	6	-
Cuidador	30	17	15	-
Auxiliar de Educação Especial	-	-	-	120

Fonte: Elaborado pela autora com informações fornecidas pelas representantes das secretarias municipais de educação; *não informado pela rede de ensino.

O reconhecimento de que as condições de atuação ainda não são ideais é importante, por se tratar de um primeiro passo na direção de mudança dessa realidade. A média da rede estadual para DI/TEA é de 4 a 5 estudantes para 25h e 6 a 7 para 40h (Espírito Santo, 2023, p. 29).

A avaliação para a disponibilização de cuidador em Dourado é realizada pelas profissionais da secretaria, que observam, acompanham o estudante, dialogam com os professores e pedagogo. Para os estudantes com maior comprometimento, cuja permanência na escola é dependente do auxílio de um cuidador, é solicitado aos responsáveis que aguardem até que o profissional seja providenciado, para que o seu ingresso na escola já seja acompanhado:

A gente visita escola, a gente conversa com o professor e com o pedagogo, a gente conhece, passa, fica um período quando a gente recebe, quando é um comprometimento maior, não, a gente já pede um tempo para a família, para a gente nos organizar para a gente recebê-lo já com cuidador. Quando é um cadeirante, quando tem mais comorbidades. Agora, quando é um aluno que entrou, que tem por exemplo uma deficiência, mas a gente ainda não conhece a fundo, a gente fica um período, uns dias para a gente estar analisando e avaliando a necessidade que tem de colocar esse cuidador (Pedagoga D1).

Este profissional “[...] faz tudo, tudo aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha” (Pedagoga D1), na higienização, locomoção, alimentação e “[...] auxilia também naquilo que é necessário, tudo aquilo que o aluno não consegue fazer sozinho na sala de aula, ele auxilia” (Pedagoga D1). Porém, ressaltam que se trata de auxílio e a necessidade de articulação com o professor regente, “Não é que ele faz para ele, mas de acordo a orientação e planejamento do professor, ele está auxiliando também nessas tarefas” (Pedagoga D1).

No que se refere aos procedimentos para a inclusão dos estudantes com deficiência que já possuem laudo, em Dourado, o procedimento é:

A escola comunica para a gente envia o laudo, as meninas fazem um relatório daquela primeira avaliação e a gente já encaminha para a sala de recurso junto com o professor. E o professor da sala de recurso participa desse processo junto com a gente (Pedagoga D1).

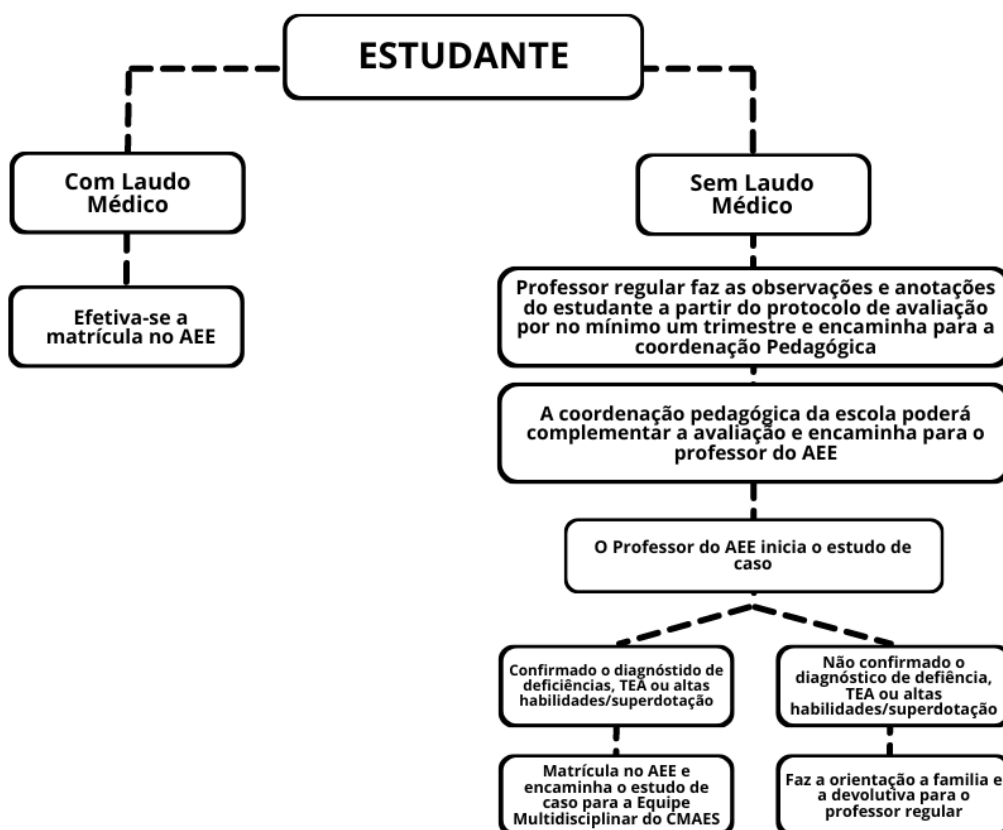
As profissionais da secretaria informam que o número de estudantes por professor é maior do que o estabelecido para os docentes da Rede Estadual em decorrência de recursos, que compreendemos se tratar, de financeiros:

Olha, hoje nós sabemos que o estado ele atende um número bem menor do que o que a gente atende, porque nossa realidade com relação a recursos é bem diferente. [...] Então a gente atende um número maior, porque a gente tem uma demanda maior (Pedagoga D1).

O município Transformação estabeleceu o seu protocolo de avaliação dos estudantes com indicativo ao AEE na lei de criação do CMAES. Organizamos na Figura 6, um fluxograma com o protocolo para a avaliação de estudantes com indicativo ao AEE, com e sem laudo, de acordo com o anexo desta lei, que estabelece um documento orientador para Avaliação de Alunos em Estudo de Caso - Encaminhamento para Sala de Recursos.

De acordo com o protocolo estabelecido na Lei de criação do CMAES, ao encaminhar para o CMAES, no formulário são indicados os profissionais da equipe que devem analisar o estudo de caso. Estes agendam uma visita à escola e fazem uma avaliação do estudante, elaboram um relatório e realizam os encaminhamentos que consideram pertinentes e necessários.

Figura 6: Fluxograma do protocolo de avaliação de estudantes com indicativo ao AEE com e sem laudo



Fonte: Elaborado pela autora a partir do anexo da lei de criação do CMAES.

Para a concessão de cuidador e do auxiliar de Educação Especial, trazemos um recorte (Figura 7) da orientação contida na CI/SEMECT/CMAES/nº006/2023, de 14/02/2023. Esclarecemos que, quanto ao transporte escolar adaptado, é feito referência a CI/002/2022.

Figura 7: Protocolo de solicitação de auxiliar de Educação Especial e Cuidador.

14 - Da solicitação de Auxiliar Especial, Cuidador e Transporte Adaptado

Informamos que para o atendimento de Cuidador/a ou Auxiliar Especial aos/as estudantes com deficiência, a Unidade Escolar deverá efetuar a solicitação junto ao Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico encaminhando a documentação via protocolo.

Documentação necessária a ser enviada pela escola:

- A) Ofício do/a diretor/a solicitando profissional para o/a estudante, contendo: nome completo, série/ano, período e deficiência do estudante;
- B) Laudo médico, cópia do laudo médico preferencialmente atualizado contendo indicação ou solicitação do/a cuidador/a ou auxiliar especial para o/a estudante;
- C) Questionário Individual do/a estudante (em anexo) devidamente preenchido (inclusive com as especificações solicitadas) assinado e datado pelo/a diretor/a da Unidade Escolar;

Análise investigativa realizada pelo CMAES

A) Mapeamento da Unidade Escolar, preenchimento da tabela contendo todas as informações do/a estudante e qual a necessidade de apoio, com carimbo e assinatura do psicopedagogo/a e da coordenadora do CMAES. Lembramos que para o atendimento do/a Cuidador/a ou Auxiliar Pedagógico, a equipe especializada do CMAES cumprirá todos os trâmites legais e assim encaminhará à Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia para o deferimento do contrato do/a servidor/a. O profissional cuidador/a ou auxiliar pedagógico não será disponibilizado imediatamente após a solicitação, pois precisa seguir o trâmite de contratação. Os documentos seguirão via e-mail e deverão ser preenchidos e encaminhados ao CMAES. Destacamos que a solicitação do transporte adaptado deverá seguir as orientações da CI 002/2022.

Fonte: CI/SEMECT/CMAES/Nº006/2023, de 14/02/2023.

Na circular, há a exigência de que o laudo médico, preferencialmente atualizado, contenha a indicação ou solicitação do cuidador ou do auxiliar para o estudante. É possível que a intenção tenha sido a de que este laudo fosse um filtro para evitar a concessão de profissionais sem necessidade, o que até pode ocorrer, mas também pode se configurar numa transferência de responsabilidade e um documento com força para exigir da rede estes profissionais, caso assim especifiquem. Complementarmente, inseriram no protocolo de concessão deste profissional, o mapeamento da unidade escolar contendo as informações e necessidades de apoio do estudante, endossado com a assinatura do psicopedagogo e coordenador do CMAES, que tem realizado uma avaliação para certificar a necessidade de apoio:

Antes não, não tinha avaliação. Chegava lá, eu contratava, era assim. Hoje a gente está fazendo essa avaliação, chega o laudo, a equipe vai para a unidade, senta com a criança, faz avaliação, depois senta com a família e pontua. Quando a gente detecta que realmente a criança necessita, a gente faz a contratação. É uma luta, porque os pais não conseguem entender que as crianças precisam de ter autonomia e independência. Eles querem, eu falo com as meninas que eles querem uma babá na escola. E assim, a gente tem tentado mudar essa história de Transformação com relação “chegou contratou”. Porque até TDH tinha um auxiliar ou um cuidador. Hoje não. Hoje a gente faz toda a avaliação, então as crianças que realmente necessitam

eles estão lá. Muito difícil ter um cuidador para um estudante. Hoje as turmas estão com muitas crianças com laudo e geralmente a gente faz o compartilhado, a gente compartilha esse profissional, só nos casos muito severos, cadeirantes, aquelas crianças que usam fralda e a gente deixa individualizados mesmo (Pedagoga T).

Como critério para definição da disponibilização do cuidador ou auxiliar, mesmo que ambos permaneçam em sala de aula, é o suporte de higiene e alimentação e o suporte pedagógico:

É que Transformação, nós temos 2 casos. Nós temos o auxiliar e nós temos o cuidador. O cuidador fica para essas crianças que precisam de alimentação, higiene. E o auxiliar, ele é o suporte pedagógico nas atividades. E aí a gente faz essa separação cuidador só para quem realmente usa fralda usa, que é cadeirante, o autista nível 3 de suporte, mas as outras deficiências a gente disponibiliza o auxiliar, porque é para suporte pedagógico (Pedagoga T).

Já no município Resiliência, a inclusão no AEE ocorre mediante o envio, pela escola, da solicitação com o laudo, com o CID que especifique uma das categorias definidas como público desta modalidade. Caso haja dúvida, quanto ao CID, realizam a visita para uma avaliação da criança:

Olha, é, quando ele chega, quando a escola, a escola ela prepara, ó, igual assim ó, ela pega a cópia do laudo médico, o laudo do psicólogo que tem, juntamente com o ofício e encaminha para essa Secretaria. Aí eu e ****(assistente social), a gente faz a avaliação e pede para incluir ele, a criança no AEE. Aí como que a gente faz essa análise, é, se tiver deficiência intelectual, transtornos globais de desenvolvimento, já é automaticamente, a gente nem precisa ir lá e fazer uma análise. Porque dependendo do tipo de laudo a gente vai na escola para ver se essa criança se enquadra ou não dentro do público da Educação Especial (Pedagoga R).

Para a disponibilização do cuidador é realizada a visita, pois o município tem uma quantidade limitada de cargos criados, exigindo uma avaliação para que realmente seja atendido o estudante que necessita e para além das questões fisiológicas, incluem o comportamental. O protocolo estabelecido foi uma adaptação do previsto na Portaria nº 001-R que estabelece as normas para contratação na rede estadual:

Mesma coisa, o cuidador, porque Sônia, é o seguinte, principalmente pela questão de poucos profissionais que nós temos, então a gente, se a gente não fechar, a gente não consegue atender o que é por direito ser atendido. Então a gente não consegue ampliar esses horizontes. A questão do cuidador é o seguinte, o laudo também e é por necessidade, não é só o laudo não, é de acordo com o que a escola for pedir, falou, ó, isso daqui eu preciso. Aí a gente pegou, nós pegamos aquele do estado, então nós fizemos uma adaptação para assim, a escola que precisa do cuidador, ele tem que ele tem que ir lá preencher aquele documento, fazer um ofício e relatar o porquê do cuidador. Então assim, todos os nossos casos de cuidador a gente oficializou, colocando numa pastinha, tudo certinho. Porque é da necessidade. Nós vamos ver se o menino, ele depende das questões fisiológicas, locomoção,

alimentação, agressividade. Então são esses fatores que a gente visualiza para contratação do cuidador e sempre tentando deixar bem claro para a escola e para a família que o cuidador é, em casos realmente necessários (Pedagoga R).

Somente este município (Resiliência) possui professores efetivos e cuidadores na modalidade de Educação Especial. No concurso realizado, no mês de novembro de 2023, foram previstas mais vagas para a Educação Especial, o que caminha na direção de amenizar as instabilidades da oferta desta modalidade.

O processo de matrícula de estudante público da Educação Especial para o atendimento em sala de recurso em Ouro Verde, é simplificado e articulado com a secretaria municipal de educação:

É, igual por exemplo, agora recebemos um laudo de uma criança com deficiência intelectual. A gente já chama família e fala com ela, aí a escola já me comunica, recebi esse laudo, ele tem direito a sala de recurso? Aí eu falo, sim, aí a gente vê se ele vai encaixar, num grupo ali ou só tem que estender a carga horária da professora (Pedagoga OV).

A avaliação do estudante com uma visita pelas profissionais da secretaria é realizada para verificar a necessidade do professor especialista, disponibilizado somente para o estudante com TEA que realmente necessita:

Ele precisa disso, aquilo e tal. Igual, recebemos um autista, a gente já vai na escola pra ver e tal, pra ver se ele vai precisar de um professor especialista na sala ou não. Agora o AEE já é garantido, eu não vou falar que não, agora o professor especialista a gente vai e analisa. Igual agora já é a segunda vez que gente foi fazer uma avaliação de uma criança autista ali em uma escola, que ele chegou pra gente. A gente vai lá fazer essa avaliação, mas ele já está na sala de recursos (Pedagoga OV).

[...]

E se comprovada a necessidade através da nossa análise, a gente perceber que tem a necessidade de ter o professor especialista (Psicóloga OV).

As profissionais reconhecem que a atuação do professor especialista traria benefícios para todos os estudantes público da Educação Especial, não só os autistas, mas justificam esta exclusividade pelo amparo da Lei nº 12.764, de 27/12/2012, que as outras deficiências não possuem.

Eu falo assim, eu, eu gostaria muito de ter um professor especialista para todas as crianças, porém, pra mim assim foi uma brecha que eu encontrei na lei para o autista. Porque a gente já tinha é cuidadores para todos que tivessem essa necessidade, mas aí o especialista, tipo assim, como que eu ia, eu tinha que ter um argumento, uma prova de que tinha ali na lei. Aí foi o que eu tive do autista, então, por isso que a gente é conseguiu. Mas claro que sou, ia ser muito bom se a gente tivesse, né, pra deficiência intelectual, para os outros. Mas é hoje, a gente tem mais e tem feito a diferença, graças a Deus (Pedagoga OV).

Esse individualismo é considerado por Almeida e Neves (2020, p.9) “[...] como um importante aspecto pós-moderno, é possível conjecturar que há um aumento de traços autísticos posto no próprio laço social contemporâneo”. No campo educacional, as lutas e conquistas individualizadas, seja pelos autistas, indígenas, negros, assentados, camponeses e outros, podem reforçar diferenças que, a princípio, estariam sendo combatidas ou amenizadas por elas num movimento coletivo de princípio inclusivo.

Também reconhecem a possibilidade e necessidade da atuação colaborativa, mas teriam que atualizar as diretrizes, conforme narra a pedagoga do município Ouro Verde “Só que este já outro, por isso que eu preciso atualizar as diretrizes, que é um trabalho que a gente vê essa demanda que está crescendo e que precisa” (Pedagoga OV).

O cuidador permanece com o estudante em sala de aula e além das questões de alimentação, locomoção e higienização, auxilia-o em atividades de recorte e colagem, organização das atividades, “Não é adaptar a atividade, porque ele não é professor, não é nada disso, mas auxiliar nas atividades. ... Na nossa diretriz está de forma clara, o cuidador permanece na sala com o aluno” (Psicóloga OV). Este profissional, é disponibilizado para as questões de higiene, locomoção, alimentação, também consideram questões comportamentais, “E a gente abre uma brecha para algumas crianças no comportamento. Tem algumas crianças de deficiência intelectual severa que o comportamento é agressivo e aí sim a gente, coloca o cuidador para ficar ali o tempo integral” (Pedagoga OV).

Numa percepção geral sobre o verificado nestas redes de ensino, é que permeiam o cargo do cuidador duas questões que necessitam de melhor esclarecimento em algumas redes e em atuação com determinados estudantes: ele é considerado um cargo administrativo, mas atua dentro da sala de aula com estudante; suas atividades compreendem questões de higiene (uso de sanitários, banho, contato com secreções etc.), o que está suscitando o seu direito a receber insalubridade. São questões que as redes devem considerar ao definir as atribuições, exigência de formação e remuneração. Temos que refletir sobre o que é ser administrativo num ambiente por

natureza pedagógico - escolas, e atuando com estudantes.

O estagiário também desempenha atribuições conforme determina a rede de ensino para atender as suas necessidades, o que também merece atenção por parte dos envolvidos, assim como o desempenho de funções que necessitam de conhecimento pedagógico, por profissionais de nível médio. A demanda crescente de estudantes público da Educação Especial, a necessidade por profissionais que façam o atendimento por área da deficiência e a exigência pelo atendimento individualizado para alguns estudantes, influenciam as redes a buscar alternativas menos dispendiosas, renunciando a qualificação profissional que demandaria um investimento financeiro maior.

A mesma vulnerabilidade dos profissionais que atuam na Educação Especial das secretarias municipais de educação atinge os profissionais desta modalidade nas escolas. O município Resiliência é pioneiro entre as redes na efetivação de profissionais para atuar na Educação Especial e reiterou esta ação em concurso recente. O que falta às outras redes de ensino para empreender da mesma forma? A troca de experiência com redes de ensino que já avançaram nesta questão, pode ser um primeiro passo em direção a essa possibilidade.

O protocolo para a inclusão dos estudantes no AEE está sistematizado no município Transformação, por meio de circular, e nos demais municípios foi relatado um processo menos formalizado, mas ainda respaldado em um laudo médico. A visita à escola, observação e análise do estudante, diálogo com os responsáveis e profissionais da escola são práticas adotadas para que o estudante tenha os profissionais e atendimentos necessários ao seu desenvolvimento. Uma questão relevante e que merece atenção são os estudantes que não realizam o AEE ou só têm o colaborativo, por opção dos responsáveis ou falta de condições dos responsáveis em fazer o traslado do estudante para o atendimento. A equipe do município Resiliência realizou um trabalho de conscientização sobre a importância do atendimento no contraturno, para que o número de atendimentos na sala de recursos aumentasse, conforme relatou a Assistente Social e Pedagoga R:

A adesão de alunos também no contraturno aumentou, que antes era ...

(Assistente Social R).

É essa, nós fizemos também um trabalho, uma política assim, bem com as escolas na questão de trazer os nossos alunos para o contraturno. Hoje, quase, nós vamos colocar assim, 70% dos nossos alunos fazem sala de recurso, então é número assim bem favorável (Pedagoga R).

Percebemos que a conscientização sobre a importância do atendimento educacional especializado na sala de recursos junto aos responsáveis foi uma ação intencional e relevante, que apresentou bons resultados. Porém, ainda existe um percentual de estudantes que os responsáveis não possuem condições de levar no contraturno. A legislação prevê que é dever do Estado a educação escolar pública, mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Não seria o poder público o responsável por este traslado?

Além dos estudantes, público da Educação Especial, o advento da Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção e Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem, evidenciou estes estudantes, que necessitam de uma postura diferenciada dos profissionais das escolas e definição de programas de atendimento pelas redes de ensino, que acabam por ser atendidos também pelos professores da Educação Especial.

Conhecemos a organização da oferta da Educação Especial dos quatro municípios integrantes da pesquisa e da Rede Estadual, a partir dos elementos/artefatos do contexto de produção de texto. Discorremos, no próximo capítulo, sobre os impasses que acometem e inquietam as redes nesta organização, situações cuja governabilidade navega entre o poder público municipal e nacional.

6 OS IMPASSES ENFRENTADOS PELAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

O grupo focal propiciou momentos de diálogo e compartilhamento de formas de atuação, de impasses e desafios enfrentados pelas redes de ensino na organização da oferta da Educação Especial. Realizamos três encontros, como já descrito, mas o primeiro nos forneceu a maioria dos elementos para dialogar neste texto que segue. Outro acontecimento significativo foi a participação em um dos encontros do grupo focal de uma professora, que compartilhou a experiência como colaboradora na elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Nova Venécia, e o relato da pedagoga sobre o formato, atribuições e composição do Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIE) de Nova Venécia, do qual faz parte, juntamente com outros profissionais. A pedagoga do NEAPIE também compartilhou com os presentes a organização da oferta do AEE nas escolas de tempo integral e atendimento em regime domiciliar da rede estadual, pois o grupo focal tem esse objetivo, proporcionar momentos para o diálogo e troca de experiências.

Passamos a discorrer sobre os impasses que desafiam a implementação a organização da oferta da Educação Especial percebidos nas narrativas dos participantes da pesquisa. Destacamos o termo “percebidas” admitindo, com isso, nossa limitação e subjetividade nesta percepção. Da audição flutuante da gravação do primeiro encontro, apesar de alguns trechos ficarem inaudíveis, selecionamos as citações textuais que compreendemos se constituírem nos impasses de cada rede de ensino que, ao serem compartilhados, foram identificados como pertinentes também a outra rede. Como já explicitado, os impasses foram validados no segundo encontro do grupo focal.

Os impasses estão relacionados a interpretação da legislação com seus termos chave e/ou lacunas e a carência de profissionais para atuar com o público da Educação Especial, especialmente com os estudantes DV e DA, que podem ser consequência da carência de formação nestas áreas e a concorrência entre as redes por conta da diferença salarial. A necessidade, ou não, do laudo médico para garantir o AEE, as interferências do MP nas questões educacionais, exigência de profissionais para atendimento exclusivo e a resistência de alguns profissionais no acolhimento e atendimento aos estudantes público da Educação Especial ainda permeiam as

escolas e influenciam a política de oferta da rede de ensino. Temos também, questões cuja procedência ainda merecem aprofundamento, como a agressividade de alguns estudantes da Educação Especial. Buscamos dados, informações, pesquisas que nos ajudassem a compreender a configuração destes impasses, problematizando-os.

6.1. O que dizem ou querem dizer os textos legais?

As vezes precisa ter a lei, a lei do autismo é desde 2012, já está lá, é a lei, e ainda tem gente que (inaudível), cada um entende de uma forma, cada um tem uma interpretação, um profissional especializado pode ser um cuidador, cada um vai entender de uma forma (1º encontro; 36:58 a 37:20).
 [...] Tinha a lei dos autistas desde 2012, (...) eu sou uma pessoa que não gosta de errar, pra fazer uma coisa eu leio e releio, (...) o que é que eu posso, o que tem ali de brecha, (...) isso aqui é isso, eu estou entendendo que é isso, quando fala lá se em caso houver necessidade, (...) mas se em caso houver necessidade, quem vai falar? lá na lei não diz quem é, pode ser, a equipe da SEME, pode ser junto com o professor, junto com a escola, então existe ali várias brechas (1º encontro; 1:27:37 a 1:28:14; Ouro Verde).

Os diálogos estabelecidos durante os encontros do grupo focal levantaram questões relacionadas a legislação, como: qual a denominação e qual a formação do “acompanhante especializado” para os autistas previstas na Lei 12.764, de 27/12/2012; em que se configura o “apoio educacional” na rede de ensino para os estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem previsto na Lei nº 14.254 de 30/11/2021; estes termos estabelecem um direcionamento mas não são claros, exemplos que se repetem em outras legislações. Os “[...] textos de política não são ‘fechados’, mas, ao contrário, dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo” (Fairclough, 2001 apud Ball; Mainardes, 2011, p. 223).

Por isso, geralmente são emitidos pareceres e notas técnicas com a intenção de esclarecer o estabelecido, mas que nem sempre tem a mesma divulgação e alcance de conhecimento de uma lei. Com relação a Lei 12.764, por exemplo, temos a Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE de 21/03/2013 que traz orientação aos Sistemas de Ensino para a sua implementação, esclarecendo que o serviço do profissional de apoio deve ser concedido, verificada “[...]a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados

peçoais de alimentação, higiene e locomoção (Brasil, 2013), quando estas não forem atendidas “no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” e que periodicamente, a escola e família, devem analisar a efetividade e necessidade da continuidade do atendimento. Outro ponto interessante desta nota técnica é a menção ao planejamento financeiro da rede, ao recomendarem que a concessão deste acompanhante deve ser assimilada a partir do conceito de “adaptação razoável” da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007):

“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (Brasil, 2007, p. 17).

Mas, este caráter abrangente e subjetivo das normas, de acordo com Cury (2006) é uma característica das leis, pois “Nenhuma lei é suficientemente capaz de, antecipadamente, regular todos os aspectos situacionais, contextuais e específicos a serem adotados” (p.51), elas contêm regras gerais “[...] para que sua aplicação, em casos específicos, seja feita por órgãos que interpretem a lei. É o caso dos órgãos normativos da educação escolar que interpretam as leis do ensino” (Cury, 2006, p. 54).

No caso dos quatro municípios participantes da pesquisa, somente em Ouro Verde há um Conselho Municipal de Educação que, de acordo com as representantes da rede, exerce suas funções. Nos demais, a interpretação da legislação da Educação Especial e sua sistematização para aplicação na rede de ensino fica a cargo das profissionais que estão atuando na secretaria de educação, o que atribui a elas, uma responsabilidade séria, pois desconhecer, estabelecer ou interpretar erroneamente a legislação implica em protelar a concessão de direitos estabelecidos ou mesmo a negá-los, repercutindo no planejamento e organização da oferta da rede a longo prazo. Já que “Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (Mainardes, 2006, p. 53), o estudo mais aprofundado e as discussões propiciadas num colegiado como um conselho municipal de educação, colaborariam para maior assertividade na interpretação legal.

Isto não significa que tenhamos que ter formação em Direito para interpretar a legislação, mas o conhecimento mínimo da estrutura organizativa e legal da educação nacional. A formação nos cursos de licenciatura poderia se constituir em oportunidade para romper com este distanciamento da legislação, mas ocorre que neste percurso educacional raras vezes temos a oportunidade de exercitar a hermenêutica da legislação educacional, o que repercute na prática quando temos a necessidade de fazê-lo, o que reforça este distanciamento. Perpetua-se na atuação profissional a ausência de momentos em que a legislação é apreciada estudada, especialmente para os que estão nas escolas, dada a rotina de trabalho com foco nas questões pedagógicas. A legislação chega às escolas já “peneirada e interpretada” (Mainardes, 2018) com direcionamentos e ações na perspectiva do mantenedor, através de circulares, portarias, que são repassadas pela equipe gestora aos profissionais, restringindo esse contato mais direto e minucioso.

Apesar disso, cresceu a importância do reconhecimento da lei entre os educadores como instrumento de luta (Cury, 2002), onde o direito não pode ser concebido “[...] como um instrumento de reprodução social que não teria muito a contribuir para a emancipação social” Bourdieu (apud Sckell, 2014, p. 157).

O artigo primeiro da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, diz que nos constituímos em Estado Democrático de Direito⁴⁰. Ter uma constituição plena em direitos não significa que todos sejam efetivamente garantidos, muitos direitos estão instituídos, porém ainda não se efetivaram na prática, “[...] ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula” (Mendes, 2006, p. 401). Isto nos leva a questionar esta incoerência, de que adianta ter a lei, se não é cumprida?

Porém, Cury (2002, p.246) enfatiza que para um direito ser reconhecido é necessário que primeiro esteja inscrito em lei de caráter nacional e alinha com Bourdieu quanto

⁴⁰ Definir o que é ser um Estado Democrático de Direito, segundo Silva (2005) seria correr um risco desnecessário, e que deveríamos nos ater aos valores e princípios que o envolvem, dos quais destaco a soberania popular, a democracia representativa, pluralista, livre, com participação efetiva e a promoção de justiça social, que vão de encontro com o direito como um instrumento de reprodução social.

às repercussões sociais deste, mesmo não percebidas, ao escrever que:

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências (Cury, 2002, p. 246).

Alves e Aguilar (2018) confirmam, com sua pesquisa, a importância de os direitos estarem inscritos na lei para “assegurar possibilidades de mudança e transformações sociais” (p.373-374), mesmo considerando o tempo para o seu reconhecimento pelos sistemas de ensino e a dependência de fatores políticos, financeiros e sociais. Ball também entende que, apesar das políticas serem sistematicamente obscuras e até inexecutáveis, podem ser, mesmo assim, “[...] poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos” (Ball, 2011, p.13).

Toda lei tem sua trajetória, até se tornar efetivamente um direito, o que Cury (2002, p. 247) pondera ao “[...] considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito [...]”. Ball, ao tratar das possibilidades de aninhamentos dos contextos do ciclo de políticas, evidencia que é necessário pensar sobre a velocidade das políticas (apressada, atrasada) e considerar a dimensão do tempo e do espaço. Compara a política à trajetória de um foguete espacial, que decola, atravessa o espaço e depois aterriza. Nesse movimento, pode ser que ocorra um acidente e desapareça ou ele cumpra com seu objetivo. “As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307).

Ao ressaltar a influência da produção de texto na inclusão de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil, em Niterói (RJ), Santos e Queiroz (2019) também reconhecem que os textos legais advindos da esfera federal impulsionaram o percurso histórico da rede, atribuindo a força da lei à inclusão dos estudantes de zero a seis anos. Sobre a lei, Cury ainda nos mostra que:

A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça (Cury, 2002, p. 247).

A inscrição de direitos em lei é resultado de disputa e acordos, por isso pode ser contraditória, omissa, ambígua, mas é importante ressaltar que ela “não é finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Mainardes, 2006, p.52), para que alterações e novas inscrições sejam efetivadas e a luta continue.

6.2 Carência de profissionais da Educação Especial

Este ano (2022) estamos com uma deficiente visual que foi diagnosticada no final do ano passado na Educação Infantil e é uma das minhas preocupações para o próximo ano porque nós não temos profissionais para trabalhar com ela. Eu já liguei pra UFES, não tem nenhum curso pra poder trabalhar com ela (inaudível) tem que dar formação, o problema é que as vezes (inaudível) não tem formação na deficiência (1º encontro; 51:33 a 52:33; Resiliência).

Como a colega colocou aqui a dificuldade que ela tem com deficiência visual, nós também temos, hoje a gente tem aluna na alfabetização que é *surda muda*, a gente não tem o profissional, não é omissão do sistema, a gente não tem professor especialista para estar atuando (1º encontro; 1:21:58 a 1:22:27; Dourado).

E aí o Estado chama eles vão, e aí nós tivemos que fazer uma nova inscrição, abrir um edital pra chamar... (2º encontro; 18:35 a 18:42; Transformação).

Em se tratando da formação dos profissionais do AEE, o direito é obstruído pela carência destes em algumas áreas. O relato é a dificuldade de encontrá-los com habilitação para atuar nas áreas de deficiência auditiva DA (intérprete e instrutor de libras), e na área de deficiência visual DV, principalmente em municípios cuja rede tem um número reduzido de estudantes. Em busca de confirmação desta questão, pesquisamos o número de inscritos por área de deficiência dos municípios participantes desta pesquisa, no Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 031/2022, que estabelecia normas para seleção e contratação de professores habilitados para atuarem na educação básica, nos ensinos fundamental e médio e suas modalidades, em regime de Designação Temporária (DT), em atendimento às necessidades da

Secretaria de Estado da Educação, com exercício na rede escolar pública estadual⁴¹.

Esclarecemos que devemos levar em consideração que se tratam de inscritos, que a confirmação da veracidade das informações prestadas é realizada após a convocação, no momento da “chamada de DT”. Apesar dos municípios realizarem seu processo seletivo, o número de inscritos para atuar na Rede Estadual nos dará um parâmetro dos profissionais disponíveis nos municípios. Na Tabela 5, apresentamos o número de inscritos para atuar como professores da Educação Especial do município.

Tabela 5: Número de inscritos no Processo seletivo da Rede Estadual para atuação na Educação Especial por área de atendimento em 2022.

Área	Município/ Número de inscritos			
	Ouro Verde	Resiliência	Transformação	Dourado
Deficiência Intelectual - DI e Transtorno do Espectro Autista - TEA	48	58	48	20
Deficiência Auditiva	7	2	4	0
Altas Habilidades/Superdotação	5	1	1	2
Deficiência Visual	5	7	5	2
Instrutor de Libras (candidato surdo)	3 candidatos surdos	1 candidato surdo	0	0
Professor de Libras (candidato ouvinte)	1 candidato ouvinte	1 candidato ouvinte	0	0
Total de inscritos	69	70	58	24

Fonte: Elaborado pela autora com base na Classificação Geral dos Candidatos - SEDU - EDITAL Nº 031/2022- Processo Seletivo de Professores Habilitados e Pedagogos.

Observamos que o número de inscritos para atuar na área de DI e TEA representa o maior percentual das inscrições por área realizada em todos os municípios, pois representam o maior número de diagnósticos nos pesquisados e nas escolas estaduais que já tivemos oportunidade de acompanhar.

Se há um exacerbo, nestes casos, é contrário ao que ocorre com estudantes com altas habilidades/superdotação, em que o número de inscritos para atuar com estes estudantes é o segundo menor, visto não haver demanda para estes profissionais. Questionamo-nos, não existem estudantes nesta condição ou eles não são percebidos nas escolas? Das redes participantes, somente as representantes do

⁴¹ O resultado encontra-se em <https://selecao.es.gov.br/>. Acesso realizado em 4/3/2023.

município Transformação relataram uma matrícula de um estudante recebido de transferência já com o diagnóstico.

E, com menor percentual, o instrutor e professor de libras, não tendo inscritos em dois municípios, confirmando a falta de profissionais para a área de DA. A profissão de tradutor, intérprete e guia intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é regulamentada pela Lei nº 12.319/2010, alterada pela Lei nº 14.704/2023, que estabelece, para estes profissionais, a competência de realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa e sua formação deverá ser assim realizada:

Art. 4º O exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de:

I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;

II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;

III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (Brasil, 2023).

A iniciativa de prever LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, conforme Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, é uma forma de na formação inicial trazer esta demanda para os profissionais, mesmo que na prática seja a oferta em apenas um semestre e podendo ocorrer, à distância, o que para o domínio de uma segunda língua nos parece insuficiente.

Encontramos na dissertação de Lacerda (2019), que abordou a “Educação de Surdos no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES: a Formação de Professores em Foco”, alguns motivos para a falta de professores na área de DA e as implicações disso:

Percebemos, nesse processo de pesquisa, que **propostas de formação são escassas na região pesquisada** e, na maioria dos casos, **são pagas e distantes das realidades constituídas nos cotidianos escolares**. Por isso,

quase sempre, pouco afetam as ações desenvolvidas pelas escolas, levando ainda os profissionais a permanecerem com dúvidas e dificuldades diante das necessidades de inclusão dos surdos. Em muitos casos, **há propostas de formação que** somente procuram ensinar os professores a trabalharem com a Libras; outras **valoram as certificações para serem aceitas em processos de seleção da área da surdez e que pouco avaliam a fluência e o domínio da Libras**, nem tampouco acompanham e validam o trabalho desenvolvido pelos educadores (Lacerda, 2019, p.228).

Se há carência, em se tratando de formação continuada, já que a inicial não deu conta, caberia ao poder público e ao ensino superior, de forma planejada e organizada, a oferta do curso e das condições para sua realização, conforme estabelece a LDB 9394/96:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

[...]

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)

[...]

IV - De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

[...]

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (Brasil, 1996) .

Registramos, neste trabalho, iniciativas como o I Seminário Norte Capixaba de Tradutores e Intérpretes de Libras (SENCATIL), idealizado, organizado e promovido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) de Nova Venécia e a Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, que teve o objetivo de interiorizar discussões sobre a formação inicial e continuada para os tradutores e intérpretes, além da apresentação de pesquisas e oferecimento de minicursos. O IFES de Nova Venécia também ofertou curso de libras em 2023.

A formação para os professores da Educação Especial tem sido intensificada nos municípios participantes, conforme informado pelas respectivas representantes na entrevista, e apresentado neste trabalho como caminhos que os municípios estão percorrendo em busca do fortalecimento do trabalho com a Educação Especial, que buscam envolver todos os profissionais das escolas, mas não foi relatada a oferta de curso específico para DV e DA.

A oferta de cursos presenciais, com tempo maior para conclusão, se esbarra nas condições de realização, pois sabemos que é necessário dispor tempo para participar, estudar, realizar as atividades caso tenham, raridade entre os profissionais que se organizam para atender escolas diferentes e até em municípios diferentes, por isso as redes optam por momentos pontuais no calendário escolar, que até se tornam economicamente mais vantajosos.

Retomamos, aqui, o dado de que somente no município Resiliência há 2 profissionais efetivos para atuar com a Educação Especial. Oliveira (2016) acredita que a falta de concurso público para esses profissionais faz com que percamos este conhecimento acumulado:

Cabe registrar, que apesar do grande número de alunos matriculados na rede estadual de ensino, **o estado do Espírito Santo, nunca realizou um concurso público para professores especialistas em Educação Especial.** Ou seja, **a descontinuidade dos serviços prestados colabora com a interrupção das políticas públicas, com a perda de conhecimento acumulado** e certamente acarreta desperdícios de recursos públicos investidos (Oliveira, 2016, p.110, grifo nosso).

Lacerda (2019) também traz esta reflexão em seu trabalho:

Quando pensamos que a rede estadual de educação do Espírito Santo não dispõe de professores efetivos na educação especial e que os últimos concursos públicos não contemplaram essa demanda, ficamos a pensar: **como a contratação em designação temporária despotencializa o trabalho docente? Com essa política fica difícil valorizar o professor** (inclusive em termos salariais) e **investir em políticas de formação mais contínuas, pois o grupo de professores nas escolas é diferente a cada ano** (Lacerda, 2019, p.185, grifo nosso).

E findado o ano de 2023, esta afirmação continua atualizada, ou seja, não há professor especialista em Educação Especial concursado na Rede Estadual. Registramos que existem professores efetivos localizados por questões relacionadas à sua situação funcional e, mais recentemente, pela Portaria nº 240-R, DOES 10/11/2023, a mesma

que possibilita a localização nos NEAPIE's.

Buscamos, então, a experiência de quem tem professores efetivos da Educação Especial, o município Resiliência, que relatou os bons resultados da atuação desses docentes na continuidade do trabalho com os estudantes atendidos, no estabelecimento de vínculo com eles, com familiares e professores do ensino regular e no acúmulo de conhecimentos adquiridos e compartilhados com os demais regentes.

A formação, as condições de trabalho e a precarização da atuação docente também são questões que precisam urgentemente ser problematizadas, como também precisam de previsão orçamentária específicas (Barbosa; Fumes; 2018, p. 291). Os investimentos realizados por uma rede de ensino em formação continuada resultam em boas práticas, bons resultados e índices educacionais, se este conhecimento permanecer na rede também de forma continuada. O profissional que atua em designação temporária segue a vaga de trabalho que, no momento, for mais vantajosa em relação à localização, condições de trabalho, disponibilidade de carga horária e remuneração.

E, justamente a remuneração que é superior na rede estadual e condições de trabalho, no que se refere ao número de estudantes para atendimento, são critérios de concorrência entre as redes integrantes do Grupo Focal e a rede estadual. Geralmente, os profissionais garantem sua vaga nos municípios, mas ocorrendo a chamada na Rede Estadual, há uma grande chance de opção por ela. Na Tabela 8, organizamos a remuneração dos profissionais que atuam na Educação Especial por município, função e carga horária a partir dos editais do processo seletivo simplificado de cada rede de ensino. Ressaltamos que parametrizamos a remuneração do professor à carga horária semanal de 25h e nível de graduação para que houvesse possibilidade de comparação, porque o município Resiliência só remunera os contratos temporários até este nível.

Tabela 6: Remuneração dos profissionais que atuam na Educação Especial⁴² da Rede Estadual e redes municipais participantes da pesquisa.

PROFIS SIONAL	TRANSFOR MAÇÃO	RESILIÊNCIA	OURO VERDE	DOURADO	REDE ESTADUAL
Professor do AEE* 25h	R\$ 2.273,00	R\$ 2.403,52	R\$ 2.818,10	R\$ 2.451,59	R\$ 3.125,30 e Auxílio Alimentação R\$ 375,00
Professor Especialista	-	-	R\$ 2.818,10	R\$ 2.451,59	-
Cuidador 30h	R\$ 1.475,30	-	-	-	R\$ 1.302,00 Auxílio Alimentação R\$ 225,00
Cuidador 40h	-	R\$ 1.212,00	R\$ 1.155,00 e auxílio alimentação R\$ 120,00	R\$ 1.212,00	R\$ 1.452,00 e Auxílio Alimentação R\$ 600,00
Cuidador 20h	-	-	R\$ 577,50 e auxílio alimentação R\$ 120,00	-	-
Auxiliar de Educação Especial 30h	R\$ 1.542,34	-	--	-	-
Estagiário	-	R\$ 534,45	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos editais de processo seletivo de contratação de profissionais do magistério municipais citados na fonte do quadro 10; em relação ao estagiário informado pelo município; A remuneração da Rede Estadual consta no Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 031/2022 disponível em <https://selecao.es.gov.br/>.

A questão da remuneração nos faz refletir: se a Lei 11.738, de 2008, que institui o piso salarial do magistério é para toda a rede pública, então por que há diferença entre elas? A lei é de 2008, quem fiscaliza se as redes de ensino estão atendendo? O magistério deve ter o plano de carreira, todas as redes de ensino possuem este documento? E ele é de conhecimento de todos os profissionais da educação?

Em se tratando de oferta de políticas públicas e de garantia de direitos, onde percebemos diferenças salariais e de condições de trabalho, trazemos para a discussão o Termo de Ajuste de Gestão (TAG) que todos os municípios e o estado do ES foram convocados a assinar. Antes de expor o que consta no TAG, retomaremos o previsto na LDB 9.394/96 ao estabelecer o âmbito de atuação para a oferta da Educação Básica pelos entes federados:

⁴² O município Ouro Verde denomina acrescenta o termo educacional ao cuidador; o auxílio alimentação da rede estadual é proporcional à carga horária de trabalho.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

VI - **assegurar o ensino fundamental e** oferecer, **com prioridade, o ensino médio** a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei.

[...]

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V - **oferecer a educação infantil** em creches e pré-escolas, **e, com prioridade, o ensino fundamental**, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996, grifo nosso).

O TAG⁴³, como instrumento legal de compromisso público, é uma proposta a ser celebrada entre o Tribunal de Contas do Estado - ES, os Municípios e o governo do Estado do Espírito Santo que tem como objetivos:

[...] a eliminação da concorrência entre as redes da educação básica municipal e estadual; a otimização e o reordenamento das redes da educação municipal e estadual; a definição de critérios mínimos exigidos para a escolha do gestor escolar; e a criação de uma câmara regional de compensação para disponibilização de servidores entre as redes de educação básica.

De acordo com as cláusulas estabelecidas, somente os municípios deverão ser o ente responsável pela oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), devendo ocorrer a municipalização, quando esta etapa for ofertada pela Rede Estadual e que quanto aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) deverá ocorrer um consenso entre o município e o estado para que não haja concorrência nesta oferta.

As escolas localizadas em áreas de assentamento não serão afetadas com o TAG, após articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁴⁴. A assinatura do TAG ocorreu no mês de junho de 2023 pelos municípios adesos, que deverão apresentar uma proposta de trabalho para ser implementada em 2024 e 2025.

O TAG apresenta uma proposta ousada em que se fará o exercício literal do regime de colaboração, também previsto na LDB 9.394/96, além de valer-se do compromisso ético e político dos gestores envolvidos para que efetivamente seja alcançado o desfecho esperado em organização de oferta e resultados pedagógicos. Pois, se

⁴³ Para informações atualizadas: <https://www.tcees.tc.br/tce-es-aprova-proposta-de-termo-de-ajustamento-de-gestao-tag-com-medidas-para-as-redes-de-educacao-do-es/>

⁴⁴ Fonte: <https://www.tcees.tc.br/com-contribuicoes-dos-municipios-e-estado-tce-es-aprova-novo-texto-tag-para-as-redes-de-educacao-capixaba/>

olharmos para as redes municipais, os prédios de suas escolas, o mobiliário, equipamentos e materiais disponibilizados, a organização e o quantitativo de profissionais das secretarias municipais e escolas, condições de trabalho, remuneração, emerge a questão das condições de atendimento. Seria interessante dialogarmos com os representantes do MST para compreender por que razões articularam a sua permanência na rede estadual, apesar dela também não possuir as condições ideais em toda a rede.

Um dos pontos a ser pensado e discutido diante desta “divisão” estabelecida pela LDB 9.394/96, é a política de financiamento que deveria abarcar as peculiaridades de cada etapa da Educação Básica. A educação infantil com infraestrutura das escolas adequada às faixas etárias atendidas, número de estudantes reduzidos por turma, necessidade de auxiliares para as necessidades de higienização, preferência pelo atendimento em tempo integral. O ensino fundamental com maior tempo de duração, responsabilidade com a alfabetização e de conhecimentos estruturantes para as séries posteriores, e o ensino médio, com objetivos propedêuticos e profissionalizantes, e com o maior número de professores com graduação diferente.

Se pensarmos em condições de trabalho e padrão de qualidade, se não iguais, mas muito próximas, não haveria concorrência entre escolas e profissionais, disparidade de resultados, afinal os estudantes são brasileiros, e não deste ou daquele estado ou município.

6.3. Com laudo ou sem laudo, eis a questão!

Infelizmente hoje muita gente.....e um diagnóstico, um relatório na verdade, pedagógico pode ser, não que esteja fazendo por maldade, mas ele pode ser tendencioso, eu tenho medo disso, porque é uma coisa que a criança vai levar para o resto da vida (1º encontro; 47:20 a 47:34; Ouro Verde).

Criança de 4 anos com quatro, cinco CID's (1º encontro; 2:00:57; Transformação).

A gente tem criança no jardim com CID de leitura, no jardim com CID de leitura, deficiente em leitura, como é que você pega uma criança que nem aprendeu a ler e tem deficiência em leitura (1º encontro; 2:00:58 a 2:01:12; Ouro Verde).

Os relatórios pedagógicos de estudantes com indicativo para ser público da Educação Especial e os laudos médicos podem não ser isentos de influências pessoais,

julgamentos, insipiência às variáveis pedagógicas e sociais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Jesus et al (2018) e em sua participação no II Ciclo de Estudos e Debates em Educação Especial ocorrido em 21/06/2023 externa sua preocupação, assim como de outros estudiosos, com a produção da deficiência.

No anseio de encontrar respostas para as dificuldades dos estudantes, que na visão de parte dos professores/escolas tendem a se localizar somente na (in)capacidade do estudante, são elaborados relatórios pedagógicos sugestivos, que indicam características, comportamentos típicos de algum transtorno ou deficiência, que poderá induzir um profissional da área médica a, sem uma análise mais detalhada, concluir por uma deficiência ou transtorno. Isto pode ser resultado de um trabalho solitário do professor, carente de fundamentação teórica e orientação específica sobre esse tipo de avaliação diagnóstica – estudo de caso, que seria mais assertivo se realizado sob o olhar atencioso de mais profissionais, tanto da escola quanto da secretaria.

E os médicos, a partir dos relatos da família e/ou do relatório da escola, numa única consulta, sem mais delongas, emite um laudo com algum CID (Classificação Internacional de Doenças) que está na listagem que garante o AEE e outros benefícios. Em alguns casos, sob forte influência dos responsáveis ou por terem conhecimento de algumas legislações, também prescrevem acompanhamentos profissionais e atendimentos que o estudante deve ter. Vulnerabilidade de diagnósticos constatada por Borges e Costa (2022) em sua pesquisa.

O trabalho de Almeida e Neves (2020) traz alguns apontamentos que nos ajudam a pensar este exponente aumento no número de estudantes diagnosticados, por exemplo, com TEA. De acordo com as autoras, as “[...] mudanças paradigmáticas nos manuais diagnósticos psiquiátricos afetaram a classificação e a nomeação do autismo” (Almeida; Neves; 2020, p.4), que originalmente era identificado como “[...] uma manifestação sintomática pertencente ao quadro da esquizofrenia em criança” (Almeida; Neves; 2020, p.4), chegando atualmente à carreira solo, tornando-se um espectro com “[...] nomenclatura própria, englobando diversas outras manifestações sintomáticas da infância descrita nos manuais psiquiátricos anteriores” (Almeida; Neves; 2020, p.9). Além deste fato, destacam a influência do campo social nessa

popularização e conseqüente aumento de diagnóstico, através de comunidades que reivindicam os mesmos objetivos, “[...] contemporaneamente sobretudo pela via da patologia” (2020, p. 9).

Zucoloto (2007, p. 137) nos auxilia nessa compreensão do aumento do número de diagnósticos pela via da patologia, que faz recair sobre o indivíduo toda a responsabilidade, isentando o contexto histórico, cultural e político:

A patologização da educação consiste em um reducionismo biológico, que é explicar a situação e o destino de indivíduos e grupos através de suas características individuais, desse modo esconde os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar. Como decorrência dessa concepção, é o indivíduo o maior responsável por sua condição de vida e destino, as circunstâncias sociais e políticas teriam influência mínima (Zucoloto, 2007, p. 137).

Neste mesmo viés, Moysés e Collares (2013), trazem a reflexão sobre a “[...] redução da vida a seu substrato biológico [...]” (p.13), que pinça o indivíduo da sociedade e de todas as suas relações culturais, afetivas, laborais, abrindo caminho para a medicalização. As crianças e adolescentes são mais vulneráveis a este processo, especialmente quando articulados com a aprendizagem e comportamento, “[...] campos de maior diversidade e complexidade, constituintes da – e constituídos pela– subjetividade e singularidade; campos em que a avaliação é mais complexa e mais questionada” (Moysés e Collares, 2013, p. 19). Na prática, Duarte et al, relatam como isto ocorre:

Ou seja, quando um aluno demonstra um jeito particular ou um tempo diferente ao lidar com o processo de ensino-aprendizagem, ou se comporta de maneira considerada inesperada ou inadequada por parte de quem avalia, essas particularidades são relacionadas a distúrbios e, muitas vezes, tratadas como doenças, o que vem gerando uma produção excessiva de laudos e receitas médicas, além do crescimento da indústria de diagnósticos e farmacêutica (Duarte et al; 2020, p. 3).

Mas, o que pensar de um laudo com CID de leitura para criança de creche? Convencionamos que laudos médicos são inquestionáveis, mas são também inerráveis? Apesar dos relatos que questionam os diagnósticos, o laudo médico ainda é bilhete de ingresso para o AEE, imprescindível para a escola, ao menos para os estudantes com deficiência e TEA. É seguro ter alguém que assuma o diagnóstico por

um estudante, e mesmo que o Censo Escolar⁴⁵ indique que ele pode ser “um dos documentos comprobatórios”, assim como o Plano de AEE, o Plano Educacional Individualizado (PEI) e a avaliação biopsicossocial, há uma tendência em priorizar o laudo, como respaldo para a indicação da deficiência.

Kranz e Campos (2020) trazem reflexões importantes sobre o laudo como um documento resultado de um processo de diagnóstico, sobre os quais não conhecemos os critérios e concepções que o norteiam, e que detêm a força para determinar como se darão as relações pedagógicas e sociais dentro da escola. Para Bridi (2011), tanto o diagnóstico clínico produzido pela medicina quanto o do campo da psicologia colocam “[...] o foco no sujeito como referência fundamental para a compreensão de suas ‘faltas’”, tendo como eixos organizadores “[...] a ausência de contextualização e o precário lugar destinado às relações como produtoras do sujeito” (Bridi, 2011, p. 40).

Comprovam o que os autores apresentam, o exemplo do laudo com CID de leitura para uma criança não alfabetizada, assim como o acumulado de CID's que a criança vai conquistando a cada profissional diferente com o qual realiza a consulta, porque, em se tratando do sistema público, não há garantia de que o mesmo profissional proceda com o acompanhamento, e a cada consulta acompanhada ou não de “um novo sintoma comportamental”, há chance de que uma nova classificação seja atribuída.

Inferimos que o laudo para o professor e escola neste contexto, indica uma configuração de amparo, “eu quero para não ser responsável por isso, eu preciso ter outro (responsável)” (1º encontro, 2:00:16 – 2:00:19). Para o professor pode representar o documento que justificaria as aprendizagens não alcançadas, o ritmo mais vagaroso do desenvolvimento do estudante perante os colegas, equipe gestora e responsáveis, ou um afago no ego profissional, um acalanto para o “fracasso” das suas tentativas de ensinar o estudante, ou o motivo necessário para ter auxílio de um profissional na sala de aula.

Esta prática pode ser reforçada pela própria escola, vítima do ranqueamento efetivado

⁴⁵ Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2022.

a partir dos resultados das avaliações nacionais de larga escala, pois o laudo é determinante para justificar a trajetória de aprovações ininterruptas para estes estudantes, que resolve o problema do fluxo escolar, mas pode gerar como consequência um comodismo e passividade do professor, uma baixa expectativa em relação ao aluno, uma falta de sentido no trabalho a ser desenvolvido, já que o resultado está previamente definido, então empenhar-se ou não, a princípio, fica indiferente. Kranz e Campos (2020) nos alertam que “Orientar a educação especial pelo conceito clínico-médico, que individualiza e medicaliza a deficiência, constitui um retrocesso em face dos avanços inclusivos mais recentes;” (p.5).

As discussões e incertezas sobre laudo sempre permeiam os ambientes escolares e os gestores das redes: o que vale é o laudo mais recente e conseqüentemente o CID que nele consta? Mas tem que atualizar laudo? Devemos considerar todos os laudos? Quando eu sei que o CID indica que se trata de público do AEE? O laudo pode mudar em decorrência do trabalho pedagógico ou é vitalício? Quem é o profissional apto a diagnosticar altas habilidades ou superdotação, já que não tem CID pois não é doença? Isto tudo, agregado em alguns casos, ao desafio para decifrar o que está escrito no laudo, em decorrência da grafia do profissional.

Em meio a estes questionamentos, foi publicada no DOES em 24/5/2023, a Lei nº 11.828, que dispõe sobre a obrigatoriedade de aceitação do laudo médico, emitido por profissional da rede pública ou particular de saúde, diagnosticando o Transtorno do Espectro Autista - TEA no âmbito do Estado do Espírito Santo que, em seu artigo segundo, estabelece que o laudo médico diagnosticando o TEA terá prazo de validade indeterminado e o documento original não poderá ficar retido pelos serviços públicos de saúde. Esta pauta também tramita em outras instâncias e estados do Brasil.

Apoiar-se num laudo médico ou clínico para determinar que o tipo de atendimento que um estudante deve receber na escola é renunciar à nossa prerrogativa de instituição responsável e com conhecimento para tal. Na tentativa de compreender os motivos pelos quais isso ocorre, Kranz e Campos (2011) trazem a influência do estabelecido na legislação, em específico o inciso I do artigo 4º da Res. CNE/CEB nº 4/2009 que caracteriza a deficiência como “impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”, uma “concepção individual e clínica”, o que, segundo

os autores, predispõe a existência do laudo, incentivando veladamente a sua necessidade.

A Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23/1/2014, que traz a orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, já se tornou um bordão na fala dos profissionais da Educação Especial, para dizer que não precisa de laudo médico, só o relatório pedagógico é suficiente. Mas, quem é responsável por redigir este relatório, o que deve constar nele, o diagnóstico de uma deficiência ou as necessidades educacionais especiais do estudante?

Destacamos da referida nota técnica que não se trata de relatório pedagógico, e sim do Plano de AEE, o documento comprobatório que a escola “[...] institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais” (Brasil, 2014b), elaborado pelo “professor do AEE” com base no estudo de caso, que julgando necessário, “[...] poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE” (Brasil, 2014b). Ao final da nota técnica, ressaltam que:

A elaboração do estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem (Brasil, 2014b).

Por esta orientação, parece-nos que o estudo de caso pode determinar que o estudante tenha deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e, portanto, exigir um diagnóstico clínico pode configurar em discriminação e cerceamento do seu direito, já que reafirmam que a inclusão dos estudantes no censo escolar⁴⁶ deve “[...] alicerçar-se nas orientações contidas no artigo 4º da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, ou seja, estudantes que tenham

⁴⁶ O Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2022 também orienta sobre o laudo médico: Cabe destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos (Brasil, 2022, p. 8).

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2014b).

Mesmo com a possibilidade do plano de AEE ou relatório pedagógico, o movimento que se vê, é a busca pelo laudo médico, são os encaminhamentos, as articulações com outros setores para a obtenção deste documento, para somente posteriormente inseri-lo no censo escolar, afinal é uma grande responsabilidade para os professores/rede, pois envolve recursos financeiros e estigmatização pela atribuição de uma deficiência.

Vamos tentar exemplificar as tensões citadas por Jesus et al (2018) que são vivenciadas pelas escolas. Um estudante apresenta dificuldades acentuadas, os professores questionam e levantam a possibilidade de haver uma deficiência, transtorno, altas habilidades ou superdotação. O estudante é carente (contexto histórico-cultural) não tem como ir ao médico de imediato, a consulta é agendada, mas sem previsão de data, ou nem isto ocorre. Então, a equipe gestora realiza o estudo de caso, faz um relatório pedagógico ou o Plano de AEE e encaminha para a equipe da secretaria de educação com qual indicação: de que ele possui necessidades educacionais especiais ou tem deficiência? Mas, para receber os recursos de financiamento e conseqüentemente o AEE é necessário assinalar uma das opções de deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação disponibilizadas no censo escolar.

Questionamo-nos: qual a relação de uma deficiência com a CID, que classifica doenças? Os cursos de licenciatura ou de especialização preparam os profissionais para realizar estudo de caso e um diagnóstico desta natureza? O estudo de caso e relatório pedagógico podem concluir que um estudante tem deficiência intelectual, TEA ou altas habilidades ou superdotação? Podemos equiparar um estudo de caso e relatório pedagógico ao resultado de um protocolo de definição de deficiência? Para inserir no censo escolar é necessário atribuir uma deficiência, transtorno ou altas habilidades ou superdotação, que fica registrado no sistema, e quem será responsabilizado por esta informação? Caso queiram solicitar o BPC, poderão fazê-lo com base na informação da escola ou terão que apresentar o laudo médico? E se os responsáveis não concordam com o diagnóstico da escola, poderão questionar o resultado da avaliação? Caso seja associada uma deficiência pela escola, que o

médico não confirme, o que prevalecerá?

Essas indagações permeiam as (in)decisões dos profissionais das escolas e das secretarias, deixando-os com receio, mais inseguros em associar uma deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação a estudantes por meio de um dos documentos citados na nota técnica, sem ser o laudo, do que inserir a informação de um laudo que acreditam estar equivocado. Borges e Costa afirmam que “[...] não compete à escola diagnosticar as deficiências ou transtornos” (Borges; Costa; 2022, p. 253-254), então de quem é esta responsabilidade?

Analisamos a LDB 9.394/96, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/09/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o Decreto nº 7.611/2011 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na tentativa de encontrar alguma orientação para essa avaliação dos estudantes e somente na Resolução CNE/CEB 2/2001 identificamos, em seu art. 6º, de forma clara e direta, que é um trabalho dos profissionais da escola com assessoramento do órgão regional, colaboração da família e demais serviços, o que inclui a saúde:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Brasil, 2001b).

A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, orienta que quando é necessária a avaliação da deficiência, seja realizada uma biopsicossocial, de forma e critérios multimodal:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência) (Vide Decreto nº 11.063, de 2022)

- 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 (Brasil, 2015).

Os estudos de Silva e Mendes (2021), intitulado "A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar", trazem como uma das conclusões que "[...] pode-se dizer que a presença de uma equipe interdisciplinar em redes de ensino tem sido apontada pela literatura como uma importante fonte de suporte na construção de escolas mais inclusivas" (Silva; Mendes, 2021, p. 54).

Em termos de composição de equipe multiprofissional, o município Transformação tem a sua constituída de profissionais da área educacional e clínica. Nos demais municípios atuam pedagogo e assistente social (Resiliência), pedagogo e psicólogo (Ouro Verde) e somente pedagogos (Dourado). O trabalho em rede, via atuação de uma equipe multiprofissional, pode:

[...] ampliar os processos de apropriação do conhecimento pelos discentes; garantir maior envolvimento nas ações planejadas e desenvolvidas pelos professores; e oferecer possibilidades de esses profissionais se subjetivarem como também corresponsáveis pelos alunos. Trata-se de uma questão complexa, pois **a rede só faz sentido quando há a participação de todos, e não somente de um grupo que solitariamente tende a se responsabilizar sozinho pelo aluno** (Jesus et. al., 2019, p. 12, grifo nosso).

Entendemos, assim, que o trabalho em equipe, seja para definição da inclusão no AEE ou desenvolvimento do trabalho com os estudantes da Educação Especial, é mais do que a junção de várias especialidades, é necessário que haja interação, diálogo, cumplicidade responsável, independentemente do número de integrantes. No município Ouro Verde, a pedagoga trouxe um relato sobre o trabalho articulado com a psicóloga:

Antes o trabalho era muito assim, psicólogo aqui e a Educação Especial aqui, só se encontrava, por exemplo, a psicóloga foi lá, fez uma análise, encaminhou a criança pro neuro, ah, é da educação especial, aí vem para pedagoga da Educação Especial. Hoje, tudo que a gente vai fazer, nós estamos ali juntas, eu aprendo muito com a **** (Psicóloga) com esse olhar quando a gente vai fazer um atendimento e eu olho, né, para esse olhar ali, do pedagógico e a ****(Psicóloga) para o emocional. Então eu acho que isso é, é, foi muito bom, cresceu muito essa forma nossa de avaliar, porque às vezes numa pequena coisa que eu não, não consigo observar no emocional, ela observa, aí uma outra coisa aqui no pedagógico, às vezes eu falo nossa, ele já sabe essa competência, que isso aqui tá, ela nossa essa, aí depois ela vira, nossa você viu que o olhar dele estava muito dispersivo, não eu falei, porque eu tava focada numa coisa,

então assim, isso foi muito bom. Então hoje a gente vai na escola, raramente a vai sozinha.... (Pedagoga OV).

A atuação de equipe multiprofissional composta por profissionais da área educacional e de outras áreas na Educação Especial merece estudo e para compreensão dos limites e articulações necessárias. em benefício dos estudantes, evitando que outras áreas se sobreponham à Educação, em seu lócus de atuação.

6.4 Educação Especial: Família e o Ministério Público

Porque eu vejo muito essa visão tanto dos pais, eu quero alguma coisa que concretize, na verdade eu quero alguma coisa que concretize, que saia dessa culpa que eu sinto de não estar dando conta do meu filho, então se tiver um laudo, o problema não sou eu, ele é que tem um problema, então a gente tem trabalhado muito isso, esse lugar de culpa com os pais e a escola , isso que a colega traz, ah eu quero para não ser responsável por isso eu preciso ter outro, a gente tem muito problema com diagnóstico errado, a gente não é médico, mas bate o olho e fala, não é esse caminho não, não é por esse lado (1º encontro; 1:59:48 a a 2:00:35; Ouro Verde).

Pois ele foi num médico, consulta *on line*, e pediu lá um auxiliar individual... e já tive que colocar até o advogado da prefeitura Ele me perguntou se eu estava contestando, (*referindo-se ao atestado médico que indicava a necessidade do auxiliar individual*) (2º encontro; 24:14;24:45; Transformação).

O laudo não é um documento requisitado somente pelas escolas, os familiares dos estudantes também os buscam, motivados por uma justificativa para a inquietação, isolamento social, a indisciplina ou a desobediência dos filhos, um documento de valor legal para reivindicar um profissional exclusivo ou para receber algum tipo de benefício.

Podemos acreditar que um dos motivos para os responsáveis buscarem um laudo seja a garantia de que não fracassaram na “criação” do filho, que o comportamento “fora do padrão” é uma condição congênita e não resultante de algum tipo de negligência parental, de forma consciente ou não. Seriam muitas questões a se considerar na configuração familiar atual, que contribuem para este pensamento, como a redução do tempo de convivência familiar, devido ao trabalho dos pais, o que gera um sentimento de culpa, o tempo destinado ao uso da internet pela família, a redução no número de filhos e o estabelecimento de novas prioridades para a vida,

novas configurações familiares, opção religiosa, consequências do isolamento social causado pela pandemia, uma vasta gama de possibilidades, que não detalharemos, mas que, ao nosso ver, exercem influência nesta conjuntura.

Em outros casos, os responsáveis podem ser superprotetores e, por questões de segurança ou mesmo garantia de aprendizagem, desejam uma pessoa para acompanhar o seu filho que é ou não público da Educação Especial, e se utilizam do laudo como documento requisitório que, por vezes, prescreve além da CID, os apoios humanos pedagógicos que a escola deve providenciar. Fica sempre uma interrogação acerca da origem e sob quais argumentos se efetiva a solicitação, se realmente prescrição médica ou atendimento a pedido dos responsáveis.

No entanto, a própria esfera federal ainda tem imprecisões sobre as características e a formação desse profissional (profissionais de apoio), ocasionando a publicação de diferentes notas técnicas e instrumentos legais afins (Barbosa; Fumes, 2018, p. 289), então, cada município se organiza como entende e a partir das condições que estabelece, tendo como consequências um movimento de judicialização de demandas de Educação Especial com este objetivo, amparados em laudos médicos prescritivos de apoios. Esse movimento de judicialização, via Ministério Público, é muito presente no município Transformação.

Procuramos entender a função desta instituição. De acordo com o artigo 127 da Constituição Federal, o MP é a instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (Brasil, 1988). No nosso contexto, ele atua na garantia de direitos que estão sendo suprimidos. Mas, como esta instituição poderia atuar de forma a contribuir com a oferta da Educação Especial?

Buscamos, então, no trabalho de Pedott e Angelucci (2020), que realizaram uma pesquisa das demandas encaminhadas ao Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC), do Ministério Público do Estado de São Paulo, desde a sua criação em 2011 até o final de 2017. O Geduc é um dos grupos especiais de atuação criados pelo MP de São Paulo com o objetivo de “[...] aprimorar a atuação do MP em alguma área de sua função, sobretudo pela eleição de uma/um promotora/r que vai concentrar a

sua atuação de forma que esta não aconteça de maneira difusa” (Pedott; Angelucci, 2020, p.440), que podem ser nas áreas criminal, de Direitos Humanos, educação, eleitoral, pessoa idosa etc. É composto por promotores em articulação com profissionais do Serviço Social e Psicologia.

A pesquisa realizada por Pedott e Angelucci (2020) evidenciou que as queixas encaminhadas ao Geduc são preponderantemente relacionadas à ausência de materiais, trabalhadoras/es especializadas/os e estrutura, e as solicitações são por suportes para permanência em classes comuns de escolas regulares e acessibilidade. A partir da experiência de atuação do Geduc, as autoras Pedott e Angelucci (2020) trazem importantes indicações: seu objetivo é potencializar e contribuir para a efetivação de políticas públicas de educação, de reivindicações de direitos coletivos (demanda) e não de transgressões de direitos exclusivamente individuais (queixa), através de demandas apresentadas de forma espontâneas ou por ações propositivas; promoção da interlocução com os agentes públicos do estado e município e agentes sociais; acompanhamento/monitoramento das situações até que elas estivessem resolvidas - procedimento de acompanhamento de política pública; intervenções como reuniões com profissionais das redes de ensino, visitas às unidades educacionais, audiências públicas, consulta a pesquisadores etc.

O Ministério Público do Estado do Espírito Santo (MPES) apresenta como uma das áreas de atuação o Centro de Apoio Operacional de Implementação das Políticas de Educação (CAOPE), um órgão auxiliar e de apoio às atividades funcionais do MPES, instituído legalmente e com atribuições fixadas pelo Colégio de Procuradores de Justiça. Sua área de atuação é a educação, podendo ser acionados pela sociedade, órgãos de classe, instituições escolares e afins. Destacam sua função de orientação, intermediação, assessoramento aos órgãos da estrutura organizacional do MPES, em especial os órgãos de administração superior, de administração e de execução (Disponível em <https://mpes.mp.br/caope/>).

É publicado mensalmente pelo CAOPE o Boletim Informativo Educação em Foco, que contém as seções de: Notícias, Jurisprudências, Atualidades/pesquisas externas, Promotorias, Destaques – ações do CAOPE e Agenda CAOPE. Na seção Promotorias são apresentados gráficos com o quantitativo de atividades executadas pelas

Promotorias de Justiça com atribuição em matéria de Educação, em atendimento à uma Resolução da Coordenadoria de Pesquisas Judiciárias (Resolução COPJ nº 022/2019), extraído do “QlikView” (painel de indicadores) do MPES.

Analizamos o terceiro gráfico, que consta nos boletins informativos de janeiro a setembro de 2023, intitulado Total de Atividades por Assunto e organizamos na Tabela 9 o quantitativo de assuntos relacionados a Direito à Educação - Educação Especial que traziam na sequência as especificações: Profissionais de Apoio; Institucionalização Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado; Material Didático Especializado, Tecnologias Assistivas e Suporte. Solicitamos via e-mail ao CAOPE em 26/11/2023, esclarecimentos sobre cada especificação e fomos informados que são dados extraídos da ferramenta de acompanhamento interno, com base na atuação das Promotorias de Justiça, mas que para compreensão exata das atividades desenvolvidas, precisam ser verificados junto às Promotorias de Justiça com atribuição em Educação. Tentamos junto a Promotoria de Resiliência esclarecimentos, mas também não obtivemos êxito.

O assunto relacionado a Profissionais de Apoio (que pode ser professor ou cuidador) representa o maior número de atendimentos (Tabela 7), o que corresponde a 79%, comparado às outras solicitações relacionadas à Educação Especial nas demandas do MPES.

Tabela 7 - Total de Atividades relacionadas a Direito à Educação – Educação Especial do MPES:

MÊS	PROFISSIONAIS DE APOIO	INSTITUCIONALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	MATERIAL DIDÁTICO ESPECIALIZADO, TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E SUPORTE
Janeiro	88	23	14
Fevereiro	139	35	24
Março	230	33	19
Abril	201	42	18
Maio	238	41	-
Junho	266	24	38
Julho	231	14	27
Agosto	294	37	43
Setembro	209	39	30
Total	1896	288	213
Percentual	79%	12%	9%

Fonte: Informativo CAOPE Edições 2023 disponível em <https://mpes.mp.br/caope/edicoes-do-informativo-cape/>. Acesso em 26/11/2023.

E, comparativamente aos demais atendimentos que constam nos gráficos dos informativos, teremos a terceira e quarta posição nos meses de janeiro e fevereiro, respectivamente, e a primeira posição nos meses de março a setembro de 2023, portanto, a demanda mais recorrente das Promotorias de Justiça relacionadas a Direito à Educação - Educação Especial.

No município Transformação, as interferências via indicações do MP nos atendimentos ofertados pela Educação Especial, sob a pena de multa diária em determinados casos, além de dispendir do tempo e argumentos dos profissionais do CMAES, acabam influenciando a organização da Educação Especial, indo de encontro com mudanças que a rede de ensino desejaria implementar, como a disponibilização de profissionais de forma exclusiva a todos os estudantes.

O MP é um potencial agente de fomento de políticas públicas, quando ao invés de “respostas imediatistas” promove o diálogo sobre a situação apresentada de forma democrática e participativa com os agentes políticos e sociais, formulando estratégias ancoradas na legislação.

6.5 O enfrentamento às resistências

Nosso município que, sempre com questão a Educação Especial, ele nunca deu prioridade, sempre vem caminhando com passos curtos, então com essa nova gestão deu uma mudada no sistema... (1º encontro; 51:09 a 51:23; Resiliência).

Mas a gente tem aquele professor, aquela pessoa, não vou falar professor, que não está nem aí para a inclusão, não tem esse olhar, não só professor, a gente tem supervisor também que não estão nem aí, que os alunos com deficiência têm muita regalia (1º encontro; 1:32:52 a 1:33:07; Transformação).

É incoerente, ainda, imaginar que há, em algumas escolas, pedagogos e professores que não reconhecem a especificidade do trabalho desenvolvido pela Educação Especial e entendem os atendimentos diferenciados e personalizados como “regalia” para os estudantes do AEE e até para os professores que com eles atuam, como se a condição de deficiência fosse vantajosa e o professor do AEE trabalhasse menos.

Alves e Aguilar (2018) alertam que:

A resistência a mudanças por parte de alguns indivíduos pode comprometer o processo de implementação de uma política ou programa. Quando os indivíduos adotam a postura de flexibilidade face à mudança proposta, a implementação ocorre de maneira consciente e racional (Alves; Aguilar; 2018, p.383).

O conceito de equidade ainda precisa ser difundido para o atendimento a todas as diferenças, mas, especificamente neste caso, para estudantes, público da Educação Especial. O AEE tem justamente um caráter complementar e/ou suplementar, porque deve-se adicionar ou ampliar as oportunidades educacionais para aqueles estudantes que dele necessitam, tornando-se, assim, para eles, completo, possível. Oferecer mais a quem precisa não é ser injusto é, ao contrário, praticar a justiça, é reconhecer os direitos específicos de cada um e atendê-los.

Remetemo-nos à questão da formação novamente, importante estratégia de conscientização e instrumentalização de trabalho para os profissionais em todos os aspectos e com destaque para a Educação Especial. É crível o comportamento de rejeição ao que não conseguimos realizar com segurança, e talvez seja esse o sentimento dos profissionais da educação. Aliado a isto, Oliveira (2004) reconhece que as reformas educacionais trouxeram mudanças significativas para o trabalho dos professores, imputando-lhes a desempenhar funções de psicólogo, assistente social, etc. e vamos além, a ministrar componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estão distantes de sua formação.

Effgen (2017), com seu trabalho sobre os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, pela via do trabalho colaborativo da pesquisadora e da professora especialista com a professora da sala de aula regular, traz importantes reflexões quanto à formação e atuação de professor especialista. A autora é contrária a pacotes de formação prontos e obrigatórios, pois acredita que “[...] uma formação continuada que parte das demandas do contexto educativo se constitui mais encarnada e cercada de sentido para o professor (Effgen, 2017, p.211), o que atribui significado e “utilidade” para o que está sendo estudado, e pode diminuir a resistência às formações e às temáticas em questão.

A escola é um espaço de formação por excelência, pois envolve um coletivo, proporcionado pelos momentos de planejamento, reuniões, conselhos de classe, que apesar de curtos e raros podem se constituir em possibilidades, um movimento de ressignificação dos espaços-tempo do planejamento para a formação docente percebido no trabalho de Jesus et al (2018).

Acreditamos que existe um processo formativo oculto ou implícito nas escolas, onde professores que se permitem ousar e tentar práticas diferenciadas com os estudantes público da Educação Especial, influenciam e encorajam os demais a tentar, nos diálogos informais, nos desabafos de angústia ou no compartilhamento de um bom trabalho realizado. E, explicitamente, espera-se do pedagogo uma postura de articulador, fomentador de boas práticas e formador, características inerentes à sua função, que favoreçam processos inclusivos. Sua posição de liderança e, de certa forma autoridade, dão o tom do processo ensino-aprendizagem na escola.

Permeando todas essas questões estão os direcionamentos e prioridades da rede, as condições de trabalho, que com seus formatos diferenciados exigem esforços em alguns casos, desproporcionais, sendo diferente, se as condições fossem outras. Exigir que determinados comportamentos sejam alterados, dizem respeito à necessidade de que políticas sejam colocadas em prática com condições de execução.

6.6 Comportamentos agressivos, por quê?

As crises que os estudantes estão tendo em sala de aula, crise de bater em professor, bater em cuidador... essa questão de agressão ao profissional, ... são autistas severos e até autistas mesmo que eram tranquilos, que até o ano passado eram crianças que acompanhavam o atendimento, isso que eu não consigo entender, o porquê? (1º encontro; 57:06 a 57:41; Resiliência).

O fator pandêmico para essas crianças (autistas) é muito puxado, poxa eu fiquei dois anos em casa (1º encontro; 59:28 a 59:34; Ouro Verde).

São dois estudantes que realmente estão agredindo tanto os colegas quanto os profissionais, mas à medida que a gente faz a investigação, que nesse caso é a falta de medicação. (1º encontro; 1:09:44 a 1:09:54; Transformação).

Além das especificidades da condição de cada estudante público do AEE, fatores externos como a pandemia da COVID-19, podem ter interferido no seu comportamento, devido ao isolamento social exigido e o distanciamento dos atendimentos presenciais, em praticamente dois anos, 2020 e 2021, de acordo com a hipótese dos participantes. O retorno às aulas presenciais trouxe consigo estudantes com agressividade física dispensada, ora a professores, ora a colegas da turma. A agressividade causa uma tensão nos profissionais e, ainda maior, nos colegas que, ao relatar aos pais, vão redimensionando a situação.

Barbosa; Anjos; Azoni, (2022) apresentam, em sua pesquisa, que buscaram identificar artigos publicados que relatavam os impactos do isolamento causado pelo período de suspensão das aulas, devido à pandemia do novo Coronavírus COVID-19, na aprendizagem de crianças e adolescentes da educação básica, no período de 1 de dezembro de 2019 a 15 de julho de 2020. Dentre as suas conclusões está que no Brasil [...] não há estudos relacionados à aprendizagem com estudantes da educação básica durante a pandemia [...] (p.1) e, após encontrar apenas um artigo que tinha como foco o estudo com estudantes com “necessidades educacionais especiais”, que a produção de pesquisa neste campo é pequena.

Destacamos da tabela 1 que consta no artigo de Barbosa; Anjos; Azoni, (2022), que apresenta as “Consequências na aprendizagem, de acordo com os artigos analisados”, o resumo do único artigo, de Young e Donovan, sobre as consequências do período da pandemia para Estudantes com “necessidades educacionais especiais”:

Estudantes com transtornos mais graves podem ter dificuldades quanto ao atendimento de suas necessidades; agravamento de dificuldades devido ao ambiente familiar; dificuldades em auto-regulação durante a aula; maior uso de tecnologias assistenciais (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022, p. 4/7).

Os impactos do isolamento social causados pela pandemia atingiram todos os estudantes, mas em intensidades diferentes e de diferentes formas. Para os estudantes público da Educação Especial o isolamento os privou de algo que lhes é especialmente muito caro, a convivência e a interação com outros alunos, que o retorno presencial está propiciando, mas ainda permeado pelas sequelas do isolamento.

Compreender a origem desta agressividade nos dará uma indicação das possíveis causas e das possibilidades de trabalho, pois em se tratando de uma readaptação ao ambiente escolar, será transitória, se for o medicamento é chamar a família à responsabilidade, mas caso seja de outra origem, se a causa não for encontrada, o problema poderá perdurar. A observação atenta, diálogos com os responsáveis e com o próprio estudante, acompanhamento da evolução do quadro, auxiliarão na melhor condução da situação, evitando-se o preconceito e o estigma para com estudantes público do AEE e contra a inclusão sejam reforçados, e em alguns casos a segregação camuflada com o envio de atividades para serem realizadas em casa, com amparo de atestado médico ou a evasão.

Há de se repensar a atuação do profissional de apoio/cuidador para além das questões de higiene, alimentação e locomoção, pois há situações em que a garantia da integridade do estudante e ou dos colegas é necessária, seja pela infraestrutura da escola, período de adaptação a ela – um novo ambiente, questões relacionadas aos efeitos colaterais ou adaptação aos medicamentos. A questão da segurança é citada por duas redes de ensino como uma das questões a ser considerada para a concessão de profissional de apoio.

6.7 Profissionais com exclusividade

“Nós estamos com o limite altíssimo de auxiliares, temos um alto índice de estudantes, temos 140 estudantes com laudo, não tinha esse trabalho colaborativo, era só a sala do AEE e os auxiliares, então assim contratou-se muitos auxiliares, nós tentamos reduzir, mas não estamos conseguindo... Quanto mais auxiliares a gente tiver, menos inclusiva é a escola (1º encontro; 1:11:17 a 1:12:35; Transformação).

A questão é, auxiliar, professor auxiliar ou auxiliar de ensino médio (1º encontro; 54:13 a 54:20)...e tem a questão seguinte, a gente tem a tendência do número de alunos só aumentar... o número de alunos público da Educação Especial só vem aumentando, então vai chegar o tempo em que nós vamos ter quantos auxiliares ou professores auxiliares na sala de aula.. e a partir do momento que você criar o cargo não tem como voltar atrás (1º encontro; 54:58 a 55:28; Resiliência).

Ano passado foi o primeiro ano com os professores especialistas, então assim é, não tínhamos... então todos os alunos que aparecia, naquele impulso tinha o professor especialista, o cuidador e aí, encerramos o ano com 50 professores da Educação Especial, então a gente assim, foi muito

né e folha de pagamento, um absurdo (2º Encontro, 6:19 a 7:01; Ouro Verde).

Abordamos, agora, outro impasse, a concessão de profissionais para atuação de forma exclusiva com os estudantes público da Educação Especial, cuja denominação (professor especialista, bidocente, monitor, cuidador, auxiliar, profissional de apoio, estagiário etc.), exigência de formação (graduação, ensino médio), carga horária e salário diferem, mas se igualam como uma incerteza entre as redes.

Não é da compreensão de todos os responsáveis, que a condição de alguns estudantes público da Educação Especial exige o auxílio ou acompanhamento de outros profissionais, de forma permanente ou temporária (até a sua adaptação ou desenvolvimento da autonomia), e de outros não. Por isso, recorrem a laudos médicos que orientam o apoio de outros profissionais ou recorrem ao MP para serem atendidos. Já os professores, a partir do seu ponto de vista das condições de trabalho e visando que estas melhorem, alertam os responsáveis sobre a possibilidade da atuação destes profissionais. Retomemos o maior percentual de demandas do MP disposto na Tabela 7, ou seja, profissionais de apoio.

São várias questões envolvidas na contratação de profissionais para atuar de forma exclusiva com os estudantes público do AEE: ele colaborará para o desenvolvimento e autonomia do estudante? Quem vai definir essa necessidade, a equipe da escola e secretaria de educação, o médico, a justiça ou como resultado de uma avaliação multidisciplinar? Os recursos recebidos *per capita* para estudantes da Educação Especial abarcam esta despesa? Como fazer um monitoramento para avaliar os resultados deste tipo de atendimento? Existem riscos para o processo de inclusão dos estudantes assim atendidos? O auxílio deve ser para o professor da sala, para o estudante ou para os dois? Tem que ser professor ou pode ser um profissional com Ensino Médio?

Nos parece que os gestores da rede, no afã de resolver uma demanda, fazem uma concessão sem uma avaliação, que inaugura um precedente para que outras concessões ocorram. Alguns gestores podem nem concordar, mas herdaram esta prática estabelecida, ficando, de certa forma, desagradável, desgastante e com repercussão negativa politicamente suprimi-la.

Chamamos de prática, porque pode nem estar estabelecida em documento e se constituir como uma política pública. E, convencer um pai de que seu filho com deficiência não necessita mais ou nunca necessitou de um profissional ao seu lado, ou um professor que terá que dar conta, além dos 25, 30 ou até 40 estudantes que tem, da especificidade daquele(s) estudante(s), é uma tarefa complicada, porque lidamos com condições de trabalho, sensação de segurança, de acolhimento e de aprendizagem que, em tese, serão retiradas, o que causa uma indisposição entre os envolvidos.

Sobre a atuação de um professor de apoio, Effgen (2017), a partir da sua pesquisa, entende que a sala de aula regular precisa de apoios, para além do cuidador e da atuação de um estagiário, trata-se de um profissional que possa colaborar pedagogicamente com o professor regente e auxiliar e instituir processos de mediação com os estudantes:

Percebemos que a atuação de um apoio pedagógico constante em sala de aula foi favorecedor de práticas pedagógicas diferenciadas, pois era possível constituir um ambiente com a gestão e a mediação de dois professores. Isso potencializou a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com autismo, mas também dos demais alunos (Effgen, 2017, p.216).

Barbosa e Fumes (2018) também entendem que além dos atendimentos do AEE “[...] a prescrição de um profissional de apoio escolar não responde à heterogeneidade das demandas dos estudantes” (p. 289-290). Acreditam que é necessário, aos professores da sala de aula, o auxílio de “profissionais da educação especial” no trabalho com esses estudantes.

O município Ouro Verde tem o professor especialista como o profissional de apoio de estudantes com TEA que atuam junto com os professores do ensino regular. A experiência de Ouro Verde confirma o que Effgen (2017) nos traz, estudantes, público da Educação Especial, com avanços na aprendizagem:

[...] e essa mãe disse que a filha dela tinha diagnóstico de autismo e não conseguia ler, ela mudou para Ouro Verde tinha dois anos, e esse ano com a professora especialista a filha dela está lendo (1º encontro, 1:30:50 a 1:31:07).

Mas, a questão é que cada rede faz uma “leitura” da legislação quanto à definição de

quem são os profissionais de apoio e suas atribuições e falta de articulação entre os setores da administração pública que responderiam sobre a criação de cargos, sobre os recursos financeiros disponíveis e levantamento de demanda necessária. Parece-nos que cada setor atua numa concepção unilateral, prevalecendo quando possível o critério das vantagens e possibilidades políticas da ação.

Percebemos que as redes estão se organizando quanto à sistematização de dados, que poderão fornecer uma série histórica para subsidiar o planejamento e execução de ações e políticas adequadas às demandas da Educação Especial, pois “Toda atividade institucional requer a produção de documentos e registros para constituição de um histórico” (Alves; Aguilar, 2018, p. 380). Há riscos de que em decorrência da sazonalidade dos profissionais que atuam com a Educação Especial e da ausência de ideia maior de gestão pública esses dados possam se perder. O mesmo pode ocorrer com os documentos que orientam e direcionam o trabalho com a Educação Especial na rede. Apesar de dois municípios possuírem diretrizes, eles não são referência, em sua totalidade, para o trabalho, há ajustes realizados na prática para atendimento a situações não previstas ou que sofreram interferências de outros setores, que estão sendo orientados sob formato circulares ou agindo da mesma forma que a rede estadual.

Possuir direcionamentos sistematizados, em diretrizes ou outra normativa orientadora, tem o objetivo de garantir um gradativo aprimoramento da oferta pensada, pois a partir das experiências e situações que vão ocorrendo e sendo resolvidas, ou não, procedimentos vão se estabelecendo e há um movimento de sedimentação das práticas e de não retrocesso.

Outro ponto a ser debatido, refere-se a um movimento maior de estabelecimento de políticas públicas de Educação Especial que deveria ocorrer entre redes, evitando assim rupturas no trabalho, quando o estudante se transfere ou se matricula entra numa nova etapa da educação básica ofertada por outra rede, que possa vir a prejudicar ou retardar o seu desenvolvimento. Estas diferentes organizações de atendimento e disponibilização de profissionais não é clara inicialmente para os responsáveis, mas, ao tomarem ciência, optam, quando há esta possibilidade, pela rede cujo atendimento melhor lhe auxilia.

Se as políticas não podem continuar a ser pensadas ou planejadas nos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais porque fluem, circulam (Ball, 2011), quem dirá nos limites municipais, onde as informações se disseminam rapidamente.

Observamos nos relatos introdutórios dessa subseção, que a pressão para as redes municipais é mais incisiva, dado o contexto político de proximidade, de acesso, diferente do que ocorre numa rede estadual ou federal. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), por ser uma associação civil, com uma caminhada de cerca de 37 anos, seria um ponto focal para esta articulação e debate entre redes.

Ball e Mainardes sintetizam, com a abrangência devida, o processo político, ao dizerem que

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (Ball; Mainardes, 2011, p.13)

Apesar de que na organização político-administrativa brasileira os municípios se constituem na menor unidade administrativa, mas a maior em possibilidades, pois são eles, o ente federado que está mais perto dos seus cidadãos para avaliar, por em prática e monitorar as políticas públicas e que apontam caminhos para mudanças.

7 MOVIMENTOS EM BUSCA DE POSSIBILIDADES

A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível.

Apesar dos impasses, percebemos que as redes de ensino têm empreendido ações que sinalizam para a sua resolução ou ao menos encontrar caminhos alternativos que permitam a continuidade dos trabalhos. Observamos, assim, que não estão indiferentes, que há engajamento, diálogo, articulação, movimento em busca de possibilidades que resolvam ou ao menos amenizem as questões que têm se imposto como impasses para as redes municipais de ensino. Não faremos tópicos, discorreremos sobre nossas percepções acerca das ações e movimentos desenvolvidos.

Queremos alertar que estas ações não estão presentes em todas as redes de ensino participantes e nem com a mesma intensidade e, ainda, que são atravessadas pela falta de recursos financeiros, rejeição dos profissionais, animosidades, afinal, lidamos com a diversidade de programas de governo, condições, interesses, prioridades e atitudes.

Diante da família dos estudantes, público da Educação Especial que exige um profissional de apoio, acreditando que somente isto auxiliará seu desenvolvimento, a aproximação, orientação, diálogo com os responsáveis pelos estudantes nas escolas, ou em outro ambiente, tem ampliado as possibilidades de atendimento e amenizado conflitos:

Porque os laudos vêm assim é: atendimento individual, de auxiliar individual. Então assim a gente vem conversando muito, nesse um ano de CMAES nós fizemos um momento bacana com as famílias também para a orientação sobre isso, foi muito bacana. Pena que os pais às vezes deixam de participar, porque às vezes é à noite, cansado do dia a dia, a gente entende também. Mas a gente tem feito um trabalho bacana junto com as famílias, para que elas comecem a compreender que não necessariamente a criança precisa desse suporte o tempo todo em sala (Pedagoga T).

A falta de informações e conhecimentos dos responsáveis/familiares sobre a deficiência, sobre as atribuições e trabalho desempenhado pelos profissionais das instituições de ensino, das obrigações do poder público, do estabelecido na legislação, da sua responsabilidade e contrapartida neste processo, gerada em alguns casos pela

vulnerabilidade social da própria família, vão se dissipando com a relação de confiança, acolhimento e parceria estabelecida entre os interessados e responsáveis por estes estudantes, por meio de atendimentos individualizados e, até mesmo, a organização de seminários.

Foi muito bom o momento com as famílias, então a gente pensando nisso e esse ano também, nós fizemos com né, é, fizemos um jantar, né, para as crianças, né, da família autistas, fizemos aqui, foi muito bom também. Então assim, eu pretendo ano que vem, que eu acho que a gente já tá aí nesse, encerrando fazer um projeto de acolhimento para essas famílias, então vai estar uma vez um mês fazendo uma roda de conversa, um encontro com essas famílias, quem está colocando, quais são os desafios, o que é que elas estão precisando, quais são as angústias, e ali a gente ir trabalhando também, porquê não só na escola, muitos precisam também de continuar com a estimulação em casa e tem muitas famílias que têm essa dificuldade, né? (Pedagoga OV).

[...] pontuando reuniões com famílias, o apoio às famílias também está sendo muito importante, porque a gente pega pais, famílias já desesperadas na situação e não saber como conduzir com o filho, por estarem em determinada situação e a gente consegue acolher essas famílias, a gente faz o encaminhamento também dessas famílias pra saúde. Então a gente consegue o atendimento tanto para estudantes quanto para o familiar, então assim tem sido um trabalho muito rico, muito rico mesmo (Pedagoga T).

A adesão de alunos também no contraturno aumentou, que antes era ... (Assistente Social R).

É essa, nós fizemos também um trabalho, uma política assim, bem com as escolas na questão de trazer os nossos alunos para o contraturno. Hoje, quase, nós vamos colocar assim, 70% dos nossos alunos fazem sala de recurso, então é número assim bem favorável (Pedagoga R).

A percepção de que a formação continuada e em serviço é imprescindível para instrumentalizar todos os profissionais das escolas, que atuam direta ou indiretamente com os estudantes público da Educação Especial, suprindo assim lacunas da formação inicial, munindo-os com os conhecimentos das abordagens mais recentes e sensibilizando-os sobre a necessidade de atender também estes estudantes, foi unânime em todas as redes, mesmo que através de parcerias, em horários alternativos e se configurando como momentos que se encerram em si, ela contribui para manter avivada a temática e fortalecer gradativamente este trabalho:

Ah tá, logo no início do ano do ano, assim, quando inicia o ano, a gente, eu mesmo e a Pedagoga D2, toda equipe aqui, a gente prepara um encontro assim de orientação, um encontro de informação, de interação e de troca de experiência com os professores, com os cuidadores também a gente está sempre em contato, nos reunindo, passando informação. E este ano, por

exemplo, a gente teve assim a honra de receber o pessoal do NEAPIE, que veio aqui, fez uma formação pedagógica, foi riquíssima. A gente está sempre pensando em melhorar nessa área da Educação Especial no nosso município (Pedagoga D1).

Um dos pontos mais difíceis para mim é a questão da formação, porque a gente não tem verbas para poder promover isso, então a gente precisa fazer sempre parcerias. Todas as formações que nós fizemos hoje pelo CMAES foi tudo gratuito, com muita conversa e amizade com as pessoas para nos ceder esse momento, entendeu, para fazer essas formações porque a gente não tem (Pedagoga T).

Aí no ano passado eu falei, não, a gente tem que ter também para Educação Especial. E aí nós já estamos no nosso segundo ano de formação continuada para esses profissionais [...] Aham, aqui pela prefeitura e também esse ano nós conseguimos incluir os cuidadores, então eles também vêm, eles participam, porque eles estão na sala de aula também com essas crianças, então eles precisam também é (Pedagoga OV).

Então assim, nós colhemos grandes frutos, porque a gente faz um acompanhamento de perto, a gente orienta, a gente faz formação, a gente assim tem uma caminhada já, porque antes ainda não, não se tinha (Pedagoga R).

Outra ação ressaltada pelos participantes, foram as datas alusivas à Educação Especial no calendário escolar, que anteriormente nem eram de conhecimento e passaram a ser trabalhadas ou ao menos evidenciadas de alguma forma nas escolas. A princípio pode parecer algo superficial, mas consideramos um movimento inicial necessário neste processo, de trazer a Educação Especial para o foco, mesmo que momentaneamente, mas que aos poucos pode se naturalizar extrapolando as datas e interferindo positivamente em comportamentos, atitudes e ações:

Foi instituída a Semana do Autismo e essa, essa questão, de trazer para perto, igual essa semana, nós temos é formação com os professores, então a gente trabalha muito essa questão de perto (Pedagoga R).

[...] fizemos agora o setembro verde, então assim, foi um movimento muito grande nas escolas, todas as escolas se movimentaram, fizeram roda de conversa com os pais, fizeram palestra com as crianças, é, dinâmicas ali, apresentações, fizemos caminhada pelos bairros, [...] A gente estava numa palestra, eu fui numa escola e aí a psicóloga falou assim, ai alguém sabe o que é o setembro verde, alguém já ouviu falar e todo mundo ficou assim que realmente a gente, não ouvia. Então assim eu vi que é sementinha que está sendo plantada, que eu acho que, né, vai crescer (Pedagoga OV).

Mesmo com dificuldade na logística do transporte para as visitas às escolas. no decorrer do ano. para o acompanhamento e orientação, elas estão sendo realizadas e registradas pelas coordenadoras da Educação Especial. Pois quando os

profissionais que atuam nas escolas percebem que existe um suporte que está disposto a orientar, ouvir as angústias e juntos buscar uma alternativa para os atendimentos na Educação Especial, que não estão sozinhos e só sendo demandados, se encorajam a tentar, experimentar atividades e, aos poucos vão incorporando a perspectiva inclusiva desta modalidade. O acompanhamento e orientação, personalizado à condição do estudante, é também um processo formativo muito importante dentro das escolas:

Então nós trouxemos isso também, essas orientações aos professores. A gente vai lá, orienta como que ele tem que atender. Tínhamos um aluno que ele tem dislexia e ele não estava conseguindo evoluir ali, aí eu fui na sala conversei com a professora, ele tem um raciocínio lógico, muito bom. Aí eu fui na sala, orientei a professora. Aí eu falei com ela, olha, faz uma prova oral, [...] Então assim faltavam, essas orientações também, chegar mais junto ali. Então, essa foi, foram uma das ações, de estar mais na escola, orientando o professor, igual a Psicóloga OV falou, conversando com as famílias, a gente vai muitas escolas para atender família, o professor especialista [...] (Pedagoga OV).

Nosso apoio com relação às escolas, sempre que precisa nós estamos lá fazendo as visitas [...] (Pedagoga T).

Então assim, toda semana a gente vai. Então com aproximação, esclarecimento, formação, é, e conhecimento, porque eu acho que o primeiro passo é o conhecimento, né, precisa caminhar em busca do conhecimento pra gente conseguir avançar mais (Pedagoga R).

A partir das narrativas, observamos que este acompanhamento da Educação Especial, em todas as redes de ensino, ocorre no mínimo a partir da atuação de uma dupla. Seja qual for a composição profissional desta dupla, a atuação em conjunto, a possibilidade de diálogo e análise de situações resulta em maior probabilidade de se perceber nuances que sozinho ficaria impossível, fortalecendo assim as intervenções, os diagnósticos e o órgão gestor - a secretaria de educação, que ganha o respeito e consideração dos profissionais que atuam nas escolas, além de monitorar o trabalho e realizar uma autoavaliação, enxergando, assim, onde pode efetuar mudanças em sua política de oferta.

E quando este trabalho extrapola a área educacional e amplia a rede de apoio com outros atendimentos, fortalece a intervenção e potencializa os resultados, porque atua também nas causas de contexto social, de vulnerabilidade e de orientação:

Outro trabalho bem bacana que a gente faz é o intersetorial, não é Pedagoga T, junto com a assistência social e saúde. A gente faz os encaminhamentos para a saúde e a gente sente que o nosso encaminhamento tem um peso quando chega lá, então, assim tem um olhar diferenciado e a gente está fazendo esse trabalho. A gente tem um grupo de trabalho em rede é, onde a gente senta para conversar. É, estamos planejando já momentos para estudo de caso. A assistente social também tem uma ligação direta lá com a assistente social do CRAS e do CREAS, [...]. E é sucesso (Psicopedagoga T).

A gente faz reuniões mensais, saúde, educação, assistência para pontuar as ações que a gente precisa desenvolver e um dos pontos que a gente colocou agora é fazer os estudos de caso dos estudantes que estão aí com vulnerabilidade familiar, família que já que vem de pai e mãe com deficiência e a criança também, que estão assim soltos no município e isto está vai ser um ponto forte também agora, porque a gente vai à rede, vai atender a família, que a família está solta (Pedagoga T).

Acreditamos que este acolhimento em rede ou intersetorial produz um efeito psicológico positivo, animador e de ordem prática, por parte de quem o recebe, porque o encaminhamento é mais direto, mais ágil e menos burocrático e, conseqüentemente, desgastante, assim como para quem oferece, pelo retorno e avanços que esperam serem obtidos.

A articulação intersetorial que Transformação está construindo é um dos objetivos da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, instituída pela Lei nº 14.819, DOU 17/1/2024. Esta lei, se constitui estratégia para a integração e a articulação permanente das áreas de educação, de assistência social (Sistema Único de Assistência Social – SUAS) e de saúde (Programa Saúde na Escola - PSE), para promover ações de prevenção e atenção psicossocial nas escolas, à comunidade escolar (alunos, professores, profissionais que atuam na escola e pais/responsáveis pelos alunos matriculados), implementada em articulação com os profissionais de psicologia e de serviço social previstos na Lei nº 13.935, DOU 12/12/2019 (Brasil, 2024).

Além das secretarias municipais de assistência social e saúde, durante a entrevista foi citado o atendimento do SERDIA como mais uma possibilidade, “A fono tem feito muita falta, mas agora chegou uma fono para SERDIA, não começou ainda, mas eu penso que vai nos, nos dar uma aliviada com relação ao atendimento com a fono, [...]” (Pedagoga T). O SERDIA, de acordo com a Resolução CIB nº236/2022, DOES 8/11/2022, que institui a Política Estadual de cofinanciamento dos Serviços

Especializados em Reabilitação para Pessoa com Deficiência Intelectual e Transtornos do Espectro Autista – SERDIA, no âmbito do Sistema Único de Saúde do Espírito Santo,

[...] são serviços de reabilitação, em modalidade única, constituindo-se em uma estratégia para ampliar a assistência no SUS, territorializar o atendimento à pessoa com deficiência intelectual e TEA, reduzir obstáculos, promover o acesso, humanizar a Atenção à Saúde e otimizar os recursos financeiros e estruturais da Rede de Atenção e Vigilância em Saúde (RAVS) (Espírito Santo, 2022).

Na Portaria 159-R, DOES 21/12/2022 estão estabelecidas as competências dos SERDIA, das quais destacamos a de realização de avaliação diagnóstica por uma equipe interdisciplinar, do atendimento interdisciplinar e intervenção precoce em crianças de 0 a 3 anos, elaboração e revisão semestralmente do Projeto Terapêutico Singular (PTS) de todos os usuários, discussão dos casos e registro das informações em ata e no sistema, emissão de laudos para benefícios sociais, dentre outras (art. 10). Nesta mesma Portaria está estabelecida a infraestrutura mínima para implantação dos SERDIA e a composição mínima da equipe de atendimento, conforme o tipo I, II e III (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta e assistente social).

No DOES são publicadas as resoluções que homologam a implantação dos SERDIA, e localizamos a resolução que autoriza a sua implantação na APAE do município Resiliência, assim como em outros municípios/instituições do Estado (APAE de Muniz Freire DOES 15/12/2023, APAE de Afonso Cláudio, Associação Pestalozzi de Jerônimo Monteiro, Associação Pestalozzi de Atílio Vivácqua publicados no DOES em 13/12/2023). Percebemos a influência destas entidades na formulação desta política para suprir atendimentos clínicos negligenciados, mas também como uma forma de manutenção de vínculo/imagem com e como setor público/prestador de serviços públicos, a partir de um trecho de uma matéria publicada⁴⁷, “Essa é mais uma conquista que resulta da luta contínua da Feapaes-ES, em conjunto com o Governo do Estado, em prol da pessoa com deficiência” (APAE-ES, 13/03/2023).

O município Transformação vislumbra no SERDIA mais uma possibilidade de

⁴⁷ Disponível em <https://www.apaes.org.br/noticias/detalhe/governo-do-es-publica-portaria-que-institui-a-serdia-no-estado>

atendimento clínicos para os estudantes, que virá contribuir com a demanda por atendimentos reprimida que possuem e que os serviços públicos ofertados não dão conta de atender, estando aparentemente alheios ao contexto de influência e produção de texto desta política instituída.

O atendimento intersetorial ou em rede é uma maneira de articulação das políticas públicas ofertadas, permitindo que o Estado, em suas diferentes esferas governamentais, atinja com mais intensidade e de forma orquestrada a quem é de direito. Portanto, não é algo inédito, pois a Política de 2008 orienta os sistemas de ensino a garantir “Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008), assim como o inciso VII da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que prevê para o projeto pedagógico da escola regular a organização de “redes de apoio [...], do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE” (Brasil, 2009), mas por que este serviço está sendo ofertado em instituições privadas?

Reconhecemos a fragilidade das nossas percepções com o que consideramos caminhos percorridos pelos municípios, não temos a pretensão de afirmar que estes sejam os únicos. Como já dissemos, no início deste texto, há atravessamentos que não estão na governabilidade da equipe que atua na Educação Especial e que nos acompanhou nesta pesquisa, pois relataram terem autonomia em seu trabalho, principalmente nas questões pedagógicas que não impliquem em contratação e folha de pagamento. Acreditamos em um processo de compensação entre as ações e que o somatório vá delineando um novo caminho para a Educação Especial. Caminhamos também para nossas reflexões finais, onde apresentamos nossas dificuldades, descobertas, angústias e dúvidas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alice: Chapeleiro, você me acha louca?
Chapeleiro: Louca, louquinha! Mas vou te contar um segredo: as melhores pessoas são.

Chegar às reflexões finais deste trabalho é um momento especial desta escrita. Foi um percurso de estudo, descobertas, análises, reescritas, novas percepções, de insistência em chegar a novos questionamentos, ao invés de conclusões. A responsabilidade em contribuir com as discussões acerca da Educação Especial, em buscar possibilidades, compartilhar experiências, jeitos e caminhos, analisar de forma cuidadosa e respeitosa os dados e informações dos municípios participantes, levando em conta a seriedade de uma pesquisa científica, foram os balizadores desta caminhada. Reiteramos nossa proposta inicial, a de trazer considerações e não, conclusões.

Por meio do ciclo de políticas de Ball compreendemos a dinâmica do processo de constituição das políticas através dos seus contextos, que ocorrem de forma não sequencial, simultânea e interrelacionada. Foi este embasamento teórico e analítico que utilizamos no desenvolvimento do estudo das políticas educacionais da Educação Especial dos municípios que participaram da pesquisa.

Percebemos que o contexto de influência, onde ocorrem as disputas por espaços de voz, pela capacidade de influenciar e preponderar sua ideologia, deve ser ensejado pelos municípios, pois as políticas de Educação Especial implementadas pelas redes de ensino integrantes da pesquisa são originárias de planos de governo influenciados pelas indicações do Ministério Público ou pela forma de organização da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Em uma rede de ensino, a participação pelo Conselho Municipal de Educação na aprovação da organização proposta pela secretaria municipal de educação, de certa forma, garantiu, por meio dos segmentos que o compõem, a participação da comunidade. Abrir espaços para o diálogo, escuta, estudo, diz muito sobre a qualidade e representatividade da política pública a ser instituída.

A Lei nº 14.644/2023⁴⁸ que alterou os princípios do ensino previstos na LDB 9.394/96, concede a estados e municípios o direito de estabelecer a gestão democrática do ensino público, antes possibilitada somente aos sistemas de ensino. A gestão democrática do ensino, exercida por meio da criação e funcionamento de conselhos municipais de educação, como órgãos colegiados, com representatividade, que considerem no desempenho de suas funções o respeito à legislação, à sua realidade e cultura local, poderiam dar sustentação às decisões e ações implementadas pela rede, mesmo que não tenham sistema próprio. Os municípios que já têm instituído o seu sistema de ensino, ou que venham a instituí-lo, usufruiriam da autonomia e traduziriam em suas normas as especificidades não contempladas pelo caráter genérico da legislação nacional. É neste momento que o município utilizaria da sua prerrogativa e legislaria a partir da sua realidade, preenchendo as lacunas e estabelecendo a sua política.

Mas, a criação de conselhos municipais pressupõe a participação de pessoas que combinem o lado cidadão com o profissionalismo de um agente público para atuar num órgão colegiado “a serviço de um direito dos cidadãos” (Cury, 2006), evitando que os conselhos municipais de educação atuem de forma precária, repercutindo em suas decisões e direcionamentos. O estado do Espírito Santo tem municípios com diversidade de características e dimensões, com uma diversidade de saberes, portanto, cada município teria a responsabilidade de formar este conselheiro, pois é do poder público essa atribuição, através da organização, promoção ou articulação com setores que atuem com a referida demanda.

A ausência de instâncias coletivas de diálogo reverbera no contexto de produção de texto, onde o discurso deveria se materializar e tomar forma de texto, o que não ocorre e, assim, a elaboração de textos normativos ou de um documento norteador com potência para transitar entre gestões de governo fica comprometida, não ocorre ou representa apenas a orientação do mantenedor. Acreditamos que ter uma diretriz de Educação Especial ou um documento norteador não deveria ser uma exceção,

⁴⁸ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;

deveria ser um objetivo almejado por todas as redes de ensino.

No município Ouro Verde, em que há uma diretriz com o direcionamento para a organização da oferta da Educação Especial instituída pelo CME, paira uma certa segurança, pois existe uma proposição instituída por uma legislação e aprovada por um órgão normativo, o que intimida o não cumprimento e garante a oferta do AEE com mais equidade, condições de atuação pelos profissionais e monitoramento dos resultados, permitindo que o trabalho vá se constituindo e assentando nas instituições de ensino, para que políticas públicas possam, assim, ser planejadas com menor risco.

Em Transformação, enquanto a diretriz não se consolida como este documento referência para a Educação Especial, as circulares estão cumprindo este papel de documento orientador das questões mais gerais e funcionais do atendimento, por serem de elaboração mais rápida e menos burocrática, o que também a fragiliza. Em ambos os municípios o processo de elaboração não contou diretamente com a participação da comunidade escolar e outros órgãos ou setores interessados, o que sinaliza para uma reflexão e análise dos benefícios de um documento que seja resultado de discussão, diálogo, consenso e, assim, represente o mais próximo possível os anseios e condições idealizadas pelos envolvidos.

Nos municípios Resiliência e Dourado não existe um direcionamento estabelecido, um documento orientador para a organização da oferta da Educação Especial, o atendimento é realizado conforme demanda e disponibilidade de profissionais, implicando em arranjos temporários para atender à situação em questão, sem conquistas no estabelecimento da política de oferta da rede. A cada ano inicia-se uma organização, a partir da situação vigente, dos avanços do ano anterior e dos novos desafios.

Reafirmamos que um movimento de escrita que represente as peculiaridades da rede não pode ser feito entre quatro paredes ou por uma consultoria, pois corre-se o risco de faltar com a clareza necessária aos textos políticos, repetindo as mesmas lacunas

e contradições das legislações maiores, não atendendo às especificidades dos estudantes. Um documento referência, de base e princípios sólidos que concilie direitos, deveres, condições, atendimento as especificidades da rede, só pode ser resultado de trabalho coletivo. Temos que sair da zona de conforto que a ausência de um documento traz!

O contexto da prática, onde a política é (re)interpretada, recriada pela atuação dos profissionais a partir da sua subjetividade e condições da instituição de ensino e, assim produz, além de resultados, efeitos (contexto dos resultados e efeitos), foi apreendido por intermédio do relato das representantes das redes municipais de ensino, que apesar de estarem num cargo de gestão, compartilharam questões que indicam a necessidade de condições mais adequadas de organização e funcionamento. Não podemos, assim, relatar, como efetivamente a política ocorre na prática, as releituras e adequações realizadas pelos profissionais que atuam sob seu jugo, nosso relato é da organização e oferta da Educação Especial pelo prisma das representantes da Secretaria Municipal de Educação.

As redes de ensino participantes da pesquisa estão instituindo o espaço da Educação Especial dentro das secretarias municipais de ensino, impulsionadas pela necessidade de organização da Educação Especial, com o aumento deste público para atendimento, mesmo que as profissionais atuem com atribuições da modalidade agregadas a outras relacionadas à frequência, vulnerabilidade ou programas a que o município aderiu. O padrão entre os municípios, nesta composição, é apenas na figura do pedagogo, ademais, cada rede de ensino organizou a sua equipe, incluindo profissionais da área clínica como psicólogo e fonoaudiólogo, além do assistente social. Encontramos padrão na instabilidade da permanência das funcionárias, que são localizadas ou designadas temporárias. Essa sazonalidade de profissionais que atuam em órgãos de gestão é uma característica forte das instituições públicas em qualquer esfera governamental e tem sua parcela de responsabilidade na descontinuidade das políticas empreendidas.

A efetivação de professores para atuar na Educação Especial das escolas ainda é controversa entre as redes, somente em Resiliência há profissionais efetivos e com

resultados que as encorajaram a ofertar mais vagas no concurso público que ocorreu em 2023. Nos demais municípios os profissionais ainda são contratados temporariamente, incorrendo no risco de descontinuidade dos trabalhos desenvolvidos com os estudantes público da Educação Especial a cada ano, instabilidade durante o ano letivo devido à possibilidade de cessação do contrato, a pedido, para atuação em outra rede de ensino, em que o salário é maior, falta de profissionais para áreas cuja formação não é possibilitada, tão facilmente à distância, principalmente no segundo semestre do ano letivo.

Apesar de conquistas em todas as redes, a organização da oferta da modalidade não alcançou o patamar desejado pelas representantes em todos os municípios. Em três redes de ensino não existe parâmetro do número de estudantes público da Educação Especial para os professores e carga horária, os arranjos são realizados conforme demanda e disponibilidade de carga horária dos professores. A articulação entre os docentes da Educação Especial da escola com os regulares ainda desafia pela carga horária de atuação destes profissionais e ao atendimento em mais de uma escola ou rede de ensino. Além destas questões pedagógicas, há outra de ordem prática que ainda precisa de atendimento pelas redes de ensino, como a garantia de salas de recursos em todas as escolas, uma necessidade imperiosa.

A organização da Educação Especial da Rede Estadual estabelecida anualmente nas diretrizes operacionais para a Educação Especial é uma referência para as redes municipais, um parâmetro para a atuação nos limites da legislação, inclusive para situações ainda não previstas, como o AEE nas escolas em tempo integral. Como não há contraturno, ou ele é bem reduzido nas escolas de tempo integral, o AEE é realizado da mesma forma que na Rede Estadual, no próprio turno de funcionamento, acarretando o processo do contexto ter que adequar-se à política, já que ao ser formulada não o levou em consideração. Nas escolas multisseriadas o atendimento é da mesma forma, pois geralmente funciona somente um turno. As orientações contidas nas diretrizes são reinterpretadas e recontextualizadas dentro dos contextos municipais.

Mediante os impasses que transitam pelas redes de ensino, há movimentos em busca

de possibilidades. A aproximação, diálogo e orientação junto às famílias se configuram num processo formativo que esclarece o objetivo do AEE e ratifica a importância da parceria escola/família para os estudantes público da Educação Especial, possibilitando que questões educacionais sejam resolvidas em âmbito educacional. Momentos formativos foram promovidos com o objetivo de instrumentalizar os profissionais para atuação com o público da Educação Especial e refletir sobre os serviços e recursos ofertados por esta modalidade para compreender que se trata de direito, atendimento com equidade e não privilégio.

Outra ação de relevância é o acompanhamento e assessoramento às escolas no contexto da prática, por meio das visitas, que elimina a atuação e responsabilização solitária do profissional da Educação Especial ou das escolas, e permite que observem os “resultados e efeitos” da sua organização. Este acompanhamento dos estudantes e escolas é um laboratório onde as profissionais que participam vão sistematizando conhecimentos e práticas que possibilitam a avaliação do que está sendo eficiente e do ajustamento que é necessário, exigindo, assim, novas articulações políticas com o gestor municipal. O trabalho em parceria com outras secretarias, como a Saúde e a Assistência Social, pode agilizar atendimentos relacionados aos estudantes, público da Educação Especial, com a atuação em instâncias que lhes são próprias.

Cada passo empreendido pelas redes de ensino, em sua trajetória, é relevante para a caminhada como um todo. A consciência das suas deficiências é uma condição importante na busca por alternativas, pois saber onde se quer, ou melhor, precisa chegar, indica os possíveis caminhos a se seguir. Esta jornada pode ser solitária e se tornar mais demorada, ou acompanhada por outros caminhantes que tenham os mesmos propósitos, pois conhecer a organização e a oferta da Educação Especial das redes de ensino próximas, organizar-se para dialogar, debater, estudar e compartilhar experiências, trará mais segurança e assertividade nas ações empreendidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S.. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e180896, 2020.

ALVES, D. S. DA S.; AGUILAR, L. E.. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiáí: Uma Análise do Processo de Implementação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 373–388, jul. 2018.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona State University, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

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

BARBOSA, A. L. DE A.; ANJOS, A. B. L. DOS .; AZONI, C. A. S.. **Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19**. CoDAS, v. 34, n. 4, p. e20200373, 2022.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. DE L. F.. Educação Especial no Município de Maceió/Alagoas: A Fragilidade das Políticas Públicas. **Cadernos CEDES**, v. 38, n. 106, p. 281–298, set. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BRASIL, F. G.; CAPELLA, A. C. N. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. *Revista Política Hoje*, v. 25, n. 1, p. 71-90, 2016.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BRASIL. PARECER N.º: CNE/CEB 30/2000. Solicita pronunciamento, tendo em vista o Parecer CEB 04/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília/DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação

Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009.

BRASIL. Portaria Nº 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-267-2023-06-21.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/Secadi/DPEE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. NOTA TÉCNICA Nº 24/2013/MEC/SECADI/ DPEE - Data: 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em 08 de abr. de 2024.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 26 ago. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022.**

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL, Lei nº 14.704/2023 de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP-** Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, abr. 2002.

BORGES, A. S. M.; COSTA, M. da P. R. da. O ciclo de políticas de educação especial em um município paulista: Análise no contexto de produção de texto e no contexto de prática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0246–0262, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.14237. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14237>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRIDI, F. R. de S. Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação).

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. XIII Encontro da ABEP, Ouro Preto/MG, nov. 2002. Disponível em: Acesso em: 25 jul. 2022.

CURY, C. R. J. ***Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença***. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.116, pp.245-262. ISSN 0100-1574.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 22, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol22n12006.18721. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721>. Acesso em: 21 jan. 2024.

DARÉ, P. K. **A Definição das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras a partir do Discurso Neoliberal**. 2019. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2019.

DUARTE, B. P. S.; FILHO, J. R.; BASSANI, E.; COUTINHO, M. I. Processos de medicalização da infância: Estudo de caso de um aluno com diagnóstico de tdah / Processes of medicalization of childhood: A case study of a student diagnosed with tdah. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 95549–95561, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n10-55. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/37039>. Acesso em: 7 abr. 2024.

EFFGEN, A. P. S. A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Espírito Santo, p. 240. 2017.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 390/2007**. Reorganiza a estrutura organizacional básica da Secretaria de Estado da Educação - SEDU e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 11 mai. 2007. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEC3902007.html?iden>

tificador=320034003400350033003A004C00. Acesso em: 8 ago. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CIB nº 236/2022**. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 8 nov. 2022. Disponível em:
file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario_oficial_2022-11-08_completo.pdf.

ESPÍRITO SANTO. Portaria 159-R, DOES 21/12/2022. Institui a Política Estadual de Cofinanciamento dos Serviços Especializados em Reabilitação para pessoa com Deficiência Intelectual e Transtornos do Espectro Autista (TEA) - SERDIA no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) no Estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 21 dez. 2022. Disponível em:
file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario_oficial_2022-12-21_completo.pdf.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Educação. **Conselho Estadual de Educação**. Res. CEE nº 3777/2014. Normas para a educação no sistema do estado do Espírito Santo. Disponível em:
[https://cee.es.gov.br/Media/cee/37772014/\(Sum%C3%A1rio%20revisado\)res3777%20%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20normativa%20do%20CEE%20%20Fixa%20normas%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Sistema%20de%20Ensino%20do%20Estado%20do%20ES%202.htm](https://cee.es.gov.br/Media/cee/37772014/(Sum%C3%A1rio%20revisado)res3777%20%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20normativa%20do%20CEE%20%20Fixa%20normas%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Sistema%20de%20Ensino%20do%20Estado%20do%20ES%202.htm). Acesso: em 16 de julho de 2022.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Educação. **Conselho Estadual de Educação**. Res. CEE nº 5.077/2018. Revoga os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES nº 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Disponível em:
<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%205077-2018.pdf> Acesso: em 16 de julho de 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 112-R, de 22 de outubro de 2010**. Regulamenta as atividades da Supervisão Escolar no âmbito da SEDU – Unidade Central e Superintendências Regionais de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 25 out. 2010. Disponível em:
<https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/719#/p:18/e:719?find=Portaria%20n%C3%82%C2%BA%20112R,%20de%2022%20de%20outubro%20de%202010>. Acesso em: 16 jul. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 148-R, de 17/6/2021**. Normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs). Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 18 jun. 2021. Disponível em:
<https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/719#/p:18/e:719?find=Portaria%20n%C3%82%C2%BA%20112R,%20de%2022%20de%20outubro%20de%202020>.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 090-R, de 13/4/2022**. Reestrutura o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação - SREs vinculadas à Secretaria de Estado da Educação - SEDU e dá demais providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 14 abr. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario_oficial_2022-04-14_completo.pdf.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 308-R, de 10/12/2021**. Altera dispositivos da Portaria nº 168-R, de 23 de dezembro de 2020. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 13 dez. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario_oficial_2021-12-13_completo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario_oficial_2021-12-13_completo%20(2).pdf).

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 001-R, de 03/01/2023**. Estabelece normas para a contratação e a atuação de profissional de apoio escolar (cuidador) para estudantes com deficiência e/ ou Transtorno do Espectro Autista, matriculados nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo, em caso de comprovada necessidade. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 01 jan. 2023. Disponível em: file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario_oficial_2023-01-04_completo.pdf.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, Educação Especial: Inclusão e Respeito à Diferença, 2010**. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial, 2023, 3ª versão**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1RHVnbdGoFsenaOFrBWCLCwWAalgvZMb6>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Edital nº 0001/2020 Credenciamento para Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-e-decretos>. Acesso em: 10 dez. 2023

FILHO, U. C.; TORGA, V. L. M. **Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem)**. I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (Ufes), 2011, p. 1-4.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, S. Mufarrej. (2006). A Realidade das Escolas Multisseridas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: **Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade**: desafios e compromissos manifestos. Caxambu: ANPED. CD ROM.

HÖFLING, E. D. M.. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001.

HOLANDA, G. de S.; DE FARIAS, I. M. S. **ESTRATÉGIA DA TRIANGULAÇÃO: UMA INCURSÃO CONCEITUAL**. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 1150-1166, dez. 2020. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8129>>. Acesso em: 21 maio 2023.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev.Esc.Enf. USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001

JESUS, D. M. DE . et al.. Um olhar comparado sobre Políticas de Inclusão nas Escolas de Educação Básica em Cariacica (ES). **Cadernos CEDES**, v. 38, n. 106, p. 315–333, set. 2018.

JESUS, D. M. DE . et al.. Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e190751, 2019.

KRANZ, C. R.; CAMPOS, H. R.. Educação Especial, Psicologia e Políticas Públicas: O Diagnóstico e as Práticas Pedagógicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e218322, 2020.

LACERDA, L. R. C. **Educação de Surdos no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES: A Formação de Professores em Foco**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Espírito Santo, p. 248. 2019.

LIBÂNEO, J. C.. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan. 2016.

LIMA, I. G. de.; GANDIN, L. A. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 35°. 2012, Porto de Galinhas. Anais...Porto de Galinhas, 2012. p. 1-14.

LOUREIRO, C. R. M. J.; SILVA, R. L. da. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Desafios à Formação de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 196-210, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8090. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8090>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/s0101-73302009000100015

MAINARDES, J.; **Entrevista com Stephen J. Ball**: Entrevista com o professor Stephen J. Ball. Olhares, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387–405, set. 2006.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Parecer 500/98 (normativo) Parecer orientador sobre a organização dos Sistemas Municipais de Ensino. Disponível em https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PARECER_CEE_N_500_98.pdf. Acesso em 14 fev. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO A.C.; RAIMUNDO M.P.; Martins B.G. **A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios**. *Psic. Conoc. Soc.* 2019 [acesso em 2023 mai 27]; 9(2):157-172. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4758/475861379008/html/>. Acesso em 02 jun. 2023.

MONTANHA, Lei nº 1.114, de 20 de setembro de 2022. **Cria o Centro Municipal de Atendimento Especializado Sociopsicopedagógico (CMAES) e dá outras providências**. Diário Oficial dos Municípios, Vitória, 21 set. 2022. Disponível em <https://ioes.dio.es.gov.br/dom>. Acesso em 01 mai. 2023.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. In: *Desidades*, ano 1, n. 1, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456>. Acesso em: 30 jul. 2021.

NÓBREGA BOLLMANN, M. G.; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 407–428, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.703. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 2 jul. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, G. M. de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial do Estado do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Espírito Santo, p. 144. 2016.

OLIVEIRA, G. M. de. **Interdependência orçamento público e garantia do Direito à Educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Espírito Santo, p. 240. 2021.

PEDOTT, L. G. O.; ANGELUCCI, C. B.. Análise de Solicitações ao Ministério Público sobre o Direito das Pessoas com Deficiência à Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 437–452, jul. 2020.

PEREIRA, M. V. Espaço Aberto: A escrita acadêmica do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PÚBLIO, P. L. R.; LIMA, P. G.; CAIADO, K. R. M.. Educação Especial no Município de Sorocaba, SP: Os Contextos das Políticas e o Direito à Educação. **Cadernos CEDES**, v. 38, n. 106, p. 335–354, set. 2018.

QUEIROZ, J. G. B. DE A.; GUERREIRO, E. M. B. R.. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 233–248, abr. 2019.

REBELO, A. S., & KASSAR, M. de C. M. (2018). Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 31(63), 907–922.

SANTOS, F. V. S. dos; QUEIROZ, P. P. de. **A normatização do AEE na educação infantil municipal de Niterói**. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e57/ 1–14, 2019. DOI: 10.5902/1984686X32798. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32798>. Acesso em: 21 jun.

2023.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**, 2ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2017.

SCKELL, S. N. Os juristas e o direito em Bourdieu: a conflituosa construção histórica da racionalidade jurídica. **Tempo Social**, v. 28, n 1, 2014.

SILVA, M. A. B.; MENDES, E. G.. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. *Revincluso - Revista de Inclusão & Sociedade* , v. 1, p. 33-56, 2021.

SOUZA, C.. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, n. 16, p. 20–45, jul. 2006.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

VINENTE, S.; GALVANI, M. D. Gestão e Organização da Política de Educação Especial em um município Amazonense de Grande Porte Management And Organization of the Special Education Policy in An Amazon Municipality of Great Porte. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 18, n. 1, p. 72-102, 2019.

ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo , v. 17, n. 1, p. 136-145, abr. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 dez. 2023.

APÊNDICES**APÊNDICE A****PAPEL TIMBRADO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE**

_____, ____ DE _____ 2022.

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada “**Políticas públicas para a Educação Especial: Questões e dilemas na organização da oferta desta modalidade nos municípios jurisdicionados à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia**” de responsabilidade da pesquisadora Sonia Maria Rocon Poeys, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEED (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

Declaro ainda conhecer a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Secretário(a) Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de _____/ ES

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS REPRESENTANTES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

O(a) Senhor(a) _____ do Município de _____, está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Políticas públicas para a Educação Especial: Questões e dilemas na organização da oferta desta modalidade nos municípios jurisdicionados à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia**, sob a responsabilidade de Sonia Maria Rocon Poeys, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

As Redes Municipais de Ensino, são responsáveis pela oferta da Educação Infantil e de forma compartilhada com a Rede Estadual, pelo Ensino Fundamental. Sendo a Educação Especial uma modalidade que perpassa todas as demais, é relevante que as redes tenham clareza e segurança na oferta desta modalidade, atendendo aos preceitos legais, humanos e pedagógicos, garantindo assim o direito dos estudantes público da Educação Especial a uma educação de que os atenda em suas diversidades. Apresenta-se, assim, a justificativa para a realização desta investigação sobre a forma de organização da oferta da Educação Especial pelas redes municipais, promovendo estudo e compartilhamento de experiências através do grupo focal.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a organização da oferta da Educação Especial nos municípios jurisdicionados à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Serão analisados os documentos norteadores ou as práticas sistematizadas pelas redes municipais que compõe a jurisdição da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, os registros das observações a partir de reflexões, estudos, compartilhamento de experiências que ocorrerão no grupo focal com a participação de dois representantes de cada rede, em quatro encontros, acerca do Atendimento Educacional Especializado - AEE: orientações pedagógicas para a educação infantil e ensino fundamental, distribuição da carga horária dos profissionais, duração, espaço e horário, público, atendimento domiciliar, articulação com oferta de instituição privada, articulação com os professores da BNC; Profissionais: profissionais considerados para o suporte do AEE, suas atribuições e a quem se destinam.

Riscos e Desconfortos:

Os riscos nesta pesquisa, podem dirigir-se aos próprios participantes que representarão suas redes, quanto para a própria rede municipal de ensino, de tipos e graus variados. Por envolver a análise de documentos e observação dos relatos e compartilhamento de experiências da oferta da Educação Especial pelas redes de ensino no grupo focal, podem ocorrer animosidades, angústia, impaciência, desagregações, impaciência ou discordâncias entre os participantes que possam causar constrangimento dos envolvidos e exposição de questões relacionadas à gestão da rede. Enquanto pesquisador, agiremos de forma a evitar danos, considerando nossa responsabilidade social com cada pessoa e rede, respeitando suas relações de trabalho e hierarquia, cuidando das palavras e atitudes antes, durante e na socialização da pesquisa, no intuito de atenuar os riscos. Na ocorrência de indisposições, será feita intervenção e dada assistência imediata para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente da pesquisa, sem ônus de qualquer espécie ao participante ou à rede que representa. Será garantida ao participante da pesquisa indenização, através da cobertura material para reparação ao dano causado pela pesquisa.

Benefícios:

Os estudos que serão realizados pelo próprio grupo e/ou com a participação de outros pesquisadores, a troca de experiência entre as redes proporcionada pelo grupo focal, contribuirão para que a rede faça uma avaliação da sua oferta, esclareça dúvidas e adeque a oferta da Educação Especial às exigências legais e pedagógicas, de acordo com sua realidade, além de possibilitar que todo o conhecimento adquirido seja sistematizado num documento norteador para orientar a rede.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

Os dados dos participantes da pesquisa e da rede que representam serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação, e não haverá identificação na escrita dos resultados e análise dos dados, pois os nomes atribuídos serão fictícios. Os dados serão mantidos sob a guarda e responsabilidade do pesquisador por um prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a elaboração de políticas públicas para a oferta da Educação Especial, contribuindo para a discussão de processos democráticos de definição destas políticas, em alinhamento ao estabelecido na legislação que versa sobre a temática.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr(a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr(a) pode contatar a pesquisadora Sonia Maria Rocon Poeys, nos telefones (27) 99966-7011. O(A) Sr(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/ comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar, representando a Rede Municipal pela qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **Políticas públicas para a Educação Especial: Questões e dilemas na organização da oferta desta modalidade nos municípios jurisdicionados à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia**, eu Sonia Maria Rocon Poeys, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3 da Resolução CNS Nº 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE C

Município: _____

- Como era e como é a atual composição da equipe/dos profissionais referência da Educação Especial na rede? Está prevista em organograma estabelecido em alguma normativa?
- De que forma está organizado o AEE? Onde ocorre?
- A inclusão dos estudantes no AEE é realizada com base em quais critérios?
- Quais profissionais são disponibilizados?
- Quais atribuições cada profissional possui e em que local atuam?
- Qual o protocolo para designação dos profissionais para os estudantes?
- Quais os documentos norteadores utilizados pela rede relacionados à Educação Especial?
- Que ações tem empreendido e percebem estarem sendo exitosas nas práticas relacionadas a Educação Especial?