



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA

PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: Um recorte sobre a atuação destes profissionais no município do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO
2023

LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA

PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: Um recorte sobre a atuação destes profissionais no município do Rio de Janeiro.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro.
Coorientador: Prof. Dr. Eric Plaisance

RIO DE JANEIRO
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA 58ª DEFESA DE TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Aos vinte e quatro dias do mês de março de dois mil e vinte três, no prédio do Centro de Ciências Humanas e Sociais, na sala de defesa do PPGEdu, às dez horas, teve início a Defesa de Tese para obtenção do grau de DOUTOR EM EDUCAÇÃO intitulada **“PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: UM RECORTE SOBRE A ATUAÇÃO DESTES PROFISSIONAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.”**, defendida pelo doutorando **Luiz Gustavo Prado de Oliveira**, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Diogenes Pinheiro - orientador (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO), Prof. Dr. Eric Plaisance (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO), Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ), Prof^a. Dr^a. Mônica Maria Farid Rahme (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) e Prof^a. Dr^a. Ediclea Mascarenhas Fernandes (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ). A Tese foi apresentada em sessão pública. Após sua apresentação, o candidato foi arguido pelos membros da Banca Examinadora. Em reunião reservada a Banca Examinadora:

DESTACA A RELEVÂNCIA DO TEMA E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES. BUSCA UM DIÁLOGO ENTRE
A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO E TRAZ DADOS
QUE PODEM SER EXPLORADOS EM FUTURAS
PESQUISAS

A Banca Examinadora atribuiu à Tese o seguinte **PARECER FINAL**:



APROVADA () NÃO APROVADA

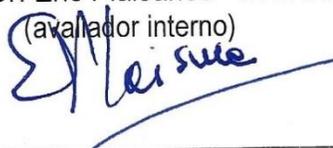
Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Na forma regulamentar, esta ata vai lavrada e assinada pelos membros da Banca Examinadora.



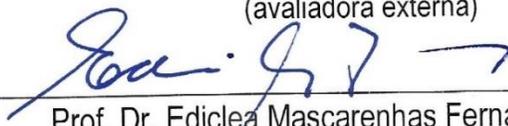
Prof. Dr. Diogenes Pinheiro - UNIRIO
(orientador)

Prof. Dr. Eric Plaisance - UNIRIO
(avaliador interno)



Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno - UFRRJ
(avaliador interna)

Prof^a. Dr^a. Mônica Maria Farid Rahme - UFMG
(avaliadora externa)



Prof. Dr. Ediclea Mascarenhas Fernandes - UERJ
(avaliadora externo)





ATA n_58

Data e Hora de Criação: 07/04/2023 às 09:02:10

Documentos que originaram esse envelope:
-ATA_n_58.pdf (Arquivo PDF) - 2 página(s)



Hashes únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: 26980415701420220c8a780c09800b78a5b1ca5d16500a4c3f194d77ca180

[SHA512]: 00d16494e615e6810a8e24e152e4f190ad1e40c5d38e428a25c3e4687a309964880853e86d55c04e31136506e1a0a70c3e31d58410a88b1d700f144da4f

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



ASSINADO - Diógenes Pinheiro (diogenes.pinheiro@unirio.br)

Data/Hora: 07/04/2023 - 09:22:54, IP: 188.80.115.3, Geolocalização: [-22.962669, -45.169511]

[SHA256]: de28a078b2c98161d14d78b6e93dc31a201d68ea472002d3320d136da14

Diógenes Pinheiro



ASSINADO - erpiclance@gmail.com

Data/Hora: 08/04/2023 - 10:19:26, IP: 201.17.83.38

[SHA256]: 427a00889cc0913a58cd8a3c2857e88d239189081ee4b3f12b1719a835ad



ASSINADO - lepedi-ufrrj@hotmail.com

Data/Hora: 08/04/2023 - 11:47:48, IP: 188.240.190.158, Geolocalização: [-22.915411, -43.882456]

[SHA256]: 20339c3c0db491912dc88a8a28436d493093ede269c2968965aed8de8d01



ASSINADO - monicarahme@hotmail.com

Data/Hora: 08/04/2023 - 02:59:39, IP: 178.138.2.12, Geolocalização: [30.8974084, 36.5951614]

[SHA256]: 54658006d1d6c3aef897a4e0451387783fc1a80d885aefc3c5d6a266



ASSINADO - profcoraedioesuarj@gmail.com

Data/Hora: 07/04/2023 - 09:15:18, IP: 200.149.199.71, Geolocalização: [-22.965384, -43.177704]

[SHA256]: 72625892ba239c18236b5389920d213a8bce7624d20c17432b3a47a265ad

Histórico de eventos registrados neste envelope

08/04/2023 11:47:48 - Envelope finalizado por lepedi-ufrrj@hotmail.com, IP 188.240.190.158

08/04/2023 11:47:48 - Assinatura realizada por lepedi-ufrrj@hotmail.com, IP 188.240.190.158

08/04/2023 11:47:30 - Envelope visualizado por lepedi-ufrrj@hotmail.com, IP 188.240.190.158

08/04/2023 10:19:26 - Assinatura realizada por erpiclance@gmail.com, IP 201.17.83.38

08/04/2023 02:59:39 - Assinatura realizada por monicarahme@hotmail.com, IP 178.138.2.12

07/04/2023 10:14:26 - Envelope visualizado por erpiclance@gmail.com, IP 201.17.83.38

07/04/2023 09:22:54 - Assinatura realizada por diogenes.pinheiro@unirio.br, IP 188.80.115.3

07/04/2023 09:22:41 - Envelope visualizado por diogenes.pinheiro@unirio.br, IP 188.80.115.3

07/04/2023 09:15:18 - Assinatura realizada por profcoraedioesuarj@gmail.com, IP 200.149.199.71

07/04/2023 09:14:32 - Envelope visualizado por profcoraedioesuarj@gmail.com, IP 200.149.199.71

07/04/2023 09:07:24 - Envelope registrado na Blockchain por diogenes.pinheiro@unirio.br, IP 188.80.115.3

07/04/2023 09:07:22 - Envelope encaminhado para assinatura por diogenes.pinheiro@unirio.br, IP 188.80.115.3

07/04/2023 09:02:12 - Envelope criado por diogenes.pinheiro@unirio.br, IP 188.80.115.3



Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

O48 Oliveira, Luiz Gustavo Prado de
PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO - AEE: Um recorte sobre a atuação
destes profissionais no município do Rio de Janeiro
/ Luiz Gustavo Prado de Oliveira. -- Rio de
Janeiro, 2023.
132

Orientador: Diógenes Pinheiro.
Coorientador: Eric Plaisance.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Professores de
Atendimento Educacional Especializado - AEE. 3.
Educação Especial. 4. Políticas Públicas . I.
Pinheiro, Diógenes, orient. II. Plaisance, Eric,
coorient. III. Título.

**A questão da diferença é uma constante do pensamento humano, mas a maneira de resolvê-la é característica deste ou daquele período histórico e deste ou daquele grupo social.
Eric Plaisance (2010)**

CRONOGRAMA DE PRODUÇÃO

Início do Doutorado	04/03/2019
I Qualificação (até o 18° mês)	Realizada no dia 28/02/2021
Período de apreciação do projeto	Entre 17/03/2022 e 11/06/2022
CEP/UNIRIO	
Aplicação do questionário	Entre 15/06/2022 e 15/07/2022
Análise dos dados coletados e devolutivas	Entre 16/07/2022 e 31/07/2022
II Qualificação (até o 36° mês)	14/12/2022
Produção Final e Defesa de Tese	Entre 15/12/2022 e 24/03/2023

Obs: Os resultados desta pesquisa, depois de coletados e analisados, serão apresentados aos participantes via e-mail, somente após a defesa desta Tese, em 03/03/2023.

AGRADECIMENTOS

Em especial, meu agradecimento a minha companheira Ana, força de toda luta nesta caminhada. Aos meus filhos Caio e Bento, forças de toda pureza e amor.

Aos meus pais, Nilton, Darlene e minha irmã Mariana. Lugar onde tudo começou. Início do meu caminhar no mundo.

Agradeço o meu Orientador Diógenes Pinheiro e o meu Coorientador Eric Plaisance, pedras fundamentais na construção deste trabalho.

As queridas amigas e professoras Eliane Ribeiro, Maria Fernanda Nunes, Angela Dias, Lígia Dabul e Patrícia Marques.

Aos queridos amigos e professores Luizinho e Miguel Farah.

Aos queridos colegas do doutorado, que mesmo distante estavam presentes.

Enfim, gostaria de agradecer imensamente todas as pessoas que estiveram envolvidas nesta tese, seja de modo direto ou indireto.

RESUMO

OLIVEIRA, Luiz Gustavo Prado de. PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: Um recorte sobre a atuação destes profissionais no município do Rio de Janeiro. 2023.153 folhas. Tese para obtenção do título de Doutor (Pós Graduação em Educação). Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: Um recorte sobre a atuação destes profissionais no município do Rio de Janeiro.

A presente tese teve como objetivo investigar a atuação dos professores de atendimento especializado (AEE), descrever e analisar as suas ações e especificidades, para assim, compreender suas proximidades e disparidades referentes às leis e diretrizes que os amparam. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico a fim de traçar historicamente as mudanças no campo da educação especial e suas políticas educacionais inclusivas. Já quantitativamente, foi realizada a aplicação de questionário em 10 professores de atendimento educacional especializado – AEE que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Como proposição final, uma análise dos dados quantitativos e qualitativos foi realizado para que assim, proposições e sugestões de ações e práticas possam contribuir para o desenvolvimento e melhoria do papel deste profissional.

Palavras chaves: Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado- AEE, Políticas Públicas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Luiz Gustavo Prado de. 2023. TEACHERS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE – AEE: An excerpt on the performance of these professionals in the city of Rio de Janeiro. 153 folhas. Tese para obtenção do título de Doutor (Pós Graduação em Educação). Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

TEACHERS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE – AEE: An excerpt on the performance of these professionals in the city of Rio de Janeiro

This thesis aimed to investigate the performance of specialized care teachers (AEE), describe and analyze their actions and specificities, in order to understand their proximities and disparities regarding the laws and guidelines that support them. For that, a bibliographic survey was carried out in order to historically trace the changes in the field of special education and its inclusive educational policies. Quantitatively, a questionnaire was applied to 10 teachers of specialized educational services - AEE who work in the Multifunctional Resource Rooms of the municipal network of the city of Rio de Janeiro. As a final proposition, an analysis of quantitative and qualitative data was carried out so that propositions and suggestions for actions and practices could contribute to the development and improvement of this professional's role.

Keyword: Inclusive Education, Specialized Educational Service, Public Policy.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Questionário de Pesquisa

Anexo II - Relação das Unidades Escolares com Salas de Recursos Multifuncionais divididas por Coordenadoria Regional de Educação – CRE

Anexo III – Termo de Consentimento

Anexo IV – Termo de Aprovação de Pesquisa Plataforma Brasil

Anexo V – Termo de Aprovação de Pesquisa do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Educação – SME - RJ

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAT – Centro Educacional Anísio Teixeira
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPSIC – Centro de Estudos em Psicologia e Saúde
CID – Código Internacional de Doença
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIL - Center Independent Living Movement
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COC – Conselho de Classe
COMDEF - Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CORDE – Coordenação Nacional das Pessoas com Deficiência
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CSA - Comunicação Suplementar e/ou Alternativa
ECA -Estatuto das Criança e do Adolescente
EIPP – Educação Infantil e Políticas Públicas
EUA – Estados Unidos da América
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HCFM-USP – Hospital das Clínicas Faculdade de Medicina da Univ. de São Paulo
IBC – Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHA – Instituto Helena Antipoff
ILCs – Independent Living Center
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização não Governamental

OPNE – Observatório Pano Nacional de Educação

PBQP - Programa de Qualidade e Produtividade

PEI – Planejamento Educacional Individualizado

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Continuada

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNS - Pesquisa Nacional de Saúde

PSL – Partido Social Liberal

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RJ – Rio de Janeiro

SDH – Secretaria de Direitos Humanos

SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SMPD – Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência

SNPD – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUS – Sistema Único de Saúde

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TICS - Tecnologias de informação e de comunicação

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPIAS - Union of the physically impaired Against Segregation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1- População de 4 a 17 anos com deficiência.	19
Gráfico 2- População brasileira com deficiência.	25
Gráfico 3- Porcentagem dos alunos com deficiência em classes comuns.	26
Gráfico 4- População de 4 a 17 anos em 2020.	63
Gráfico 5- Percentual de professores da educação básica com pós-graduação <i>latu senso</i> ou <i>strictu senso</i>	68
Gráfico 6	72
Gráfico 7	73
Gráfico 8	74
Gráfico 9	75
Gráfico 10	79
Gráfico 11	79
Gráfico 12	82
Gráfico 13	85
Gráfico 14 Número de Professores de Atendimento Educacional Especializado - SME - RJ	97

FIGURAS

Figura 1- Infraestrutura e condições ofertadas pela Educação Básica.....	27
Figura 2- Tabela relativa a execução orçamentária do MEC – CONSED.....	29
Figura 3- Dotações autorizadas e valores para a Educação Básica.	30
Figura 4- Fechamento das escolas durante a pandemia.	31
Figura 5- Especificações dos itens da sala de recursos Tipo I	51
Figura 6- Especificações dos itens da sala de recursos Tipo II	52
Figura 7- Intervalo de classe de números de estudantes	52
Figura 8- Divisão da Coordenadoria Regional de Educação- RJ	59
Figura 9- Mapa de escolas da cidade do Rio De Janeiro – 2022.....	60
Figura 10- Distribuição dos professores	60
Figura 11- Organograma educação especial	66

TABELAS

Tabela 1- Estudantes da educação especial matriculados na rede regular de ensino - 2021... 63

Tabela 2- Estudantes da educação especial matriculados na rede regular de ensino - 2022... 64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO 1: PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: O PROFISSIONAL QUE TRABALHA COM O CORPO POLÍTICO.	4
1.1 A emergência do corpo político.	4
1.2 Os primórdios da educação especial no Brasil.	11
1.3 Acordos e Declarações Internacionais e os avanços da legislação no Brasil.	14
1.4 Alguns elementos sobre o atual cenário brasileiro.	24
1.5 O governo Bolsonaro: ações de desmonte na educação especial na pandemia de COVID-19.	28
2 CAPÍTULO 2 - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS.	36
2.1 Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE: suas designações e a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.	48
3 CAPÍTULO 3 - PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA OPÇÃO METODOLÓGICA.	54
4 CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE CAMPO E OS ACHADOS DA PESQUISA: LEVANTAMENTO DE FONTES DOCUMENTAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO SOBRE OS PROFESSORES(AS) DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE.	59
4.1 Análise de campo e os achados da pesquisa: o questionário.	71
5 CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.	98
REFERÊNCIAS	104
Anexo I	111
Anexo II	115
Anexo III	126

Anexo IV	128
Anexo V	132

APRESENTAÇÃO

Ainda quando pequeno, por volta dos meus 10 anos de idade, ouvi minha prima Patrícia dizer a minha tia: “*não sei, só Freud explica!*”, elas estavam discutindo algum assunto sério, não me lembro exatamente o que era. Pensei comigo: caramba, esse homem deve ser um gênio, nem sabe do que elas estão falando e consegue explicar o assunto.

Um dia, precisando fazer uma pesquisa da escola, fui até a Biblioteca Municipal da cidade onde eu morava, no interior de Minas Gerais. Fiz o trabalho e quando estava devolvendo o livro perguntei ao bibliotecário: “*tem alguma coisa aí do tal de Freud?*” Ele riu, dizendo que tinha muita coisa, mas que era difícil para a minha idade. Sugeriu outros livros, que achava importante eu ler antes. Desses, só me lembro de dois, os que eu realmente li por inteiro: O mundo de Sofia e O dia do Coringa, de Jostein Gaarder.

Dali em diante, toda vez que voltava à biblioteca, buscava a sessão de psicologia e ficava lá, namorando os livros, lia a orelha de um, abria o outro em uma página aleatória e, nesta brincadeira, com 16 anos de idade resolvi que queria fazer psicologia. Claro que eu não tinha a dimensão do era ser um psicólogo, mas queria ajudar as pessoas.

Em 2005, ingressei no curso de graduação em psicologia na PUC – Poços de Caldas/MG. Neste período me envolvi com muitos projetos sociais: participei do Projeto Rondon Regional (em 2006, e repeti a experiência em 2007 e 2010), e fui voluntário e monitor do Projeto de Extensão *Era Uma Vez no Hospital* (de 2006 até 2009).

Em maio de 2011, sem experiência alguma na área da educação especial, iniciei o trabalho como psicólogo na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, uma seara totalmente nova, exigindo que eu estudasse diariamente.

Nesta instituição realizei inúmeras atividades, incluindo o acompanhamento de alunos com os mais variados tipos de deficiências, síndromes e transtornos, atendendo e promovendo reunião com os pais e familiares. Ali também criei o Grupo de Pais e Familiares Ativos, projeto envolvendo os participantes na leitura de políticas públicas e participação em assembleias e sessões com o poder público.

Fui o responsável pelo acompanhamento psicológico dos primeiros estudantes da APAE de Borda da Mata (MG) a fazerem parte do Programa Trabalho, Emprego e Renda (Inclusão no Mercado de Trabalho). Tive a iniciativa inédita de criar, em conjunto com uma escola municipal, o PEI – Plano de Ensino Individualizado, incluindo dois estudantes do Fundamental I, com necessidades especiais, em escola regular.

Criei ali o Projeto Cine APAE, evento que acontecia na praça pública da cidade, cujo principal objetivo era atingir diferentes grupos sociais, abordando a temática das diferenças múltiplas e psicopatologias, a partir do audiovisual. Ainda nesta ocasião, criei o Movimento Napoleão Pinel, que sacramentou o dia 18 de maio, como data para a discussão sobre a Luta Antimanicomial e a saúde mental nas escolas.

Em 2011, iniciei um curso de Pós-Graduação em Neuropsicologia no Centro de Estudos do CEPSIC – HCFM-USP, em São Paulo, finalizado no ano seguinte. Como projeto de conclusão do curso, redigi o artigo: Dificuldade escolar e o diagnóstico diferencial em um caso de depressão infantil¹, discorrendo sobre um estudo de caso, e publicado posteriormente.

Mudando-me para o Rio de Janeiro em 2014, ingressei-me na Equipe de Professores Mediadores no Centro Educacional Anísio Teixeira – CEAT, com o objetivo de atuar diretamente com estudantes em situação de inclusão escolar.

À época, a equipe contava com 8 (oito) professores mediadores com formações acadêmicas distintas. Ainda nas primeiras reuniões com a equipe e direção da escola, pude notar que tal função não contava ainda com um Projeto Político Pedagógico escrito e elaborado, podendo guiar e orientar os profissionais da escola e seus familiares. Cabe salientar que a referida escola tem um histórico importante na educação particular do Rio de Janeiro e uma admirável trajetória no quesito inclusão escolar.

Outros três grandes desafios ali encontrados, para além da ausência de um projeto, foram a falta de institucionalização e sistematização de reuniões entre equipes docentes com a equipe de professores mediadores no calendário escolar, o raso envolvimento de parte do corpo docente (professore(a)s especialistas) com os estudantes em situação de inclusão e a falta de formação e capacitação dos próprios professores mediadores para desenvolver tal trabalho.

É importante dizer que dentre esses desafios, dois deles foram em boa parte transpostos: a sistematização oficial dos encontros entre docentes e mediadores, que naturalmente culminou na maior adesão de professores especialistas ao trabalho de inclusão.

Quanto ao projeto político pedagógico, este começou a ser confeccionado a várias mãos, porém a falta de consenso entre os membros da equipe e o início da pandemia impediram a conclusão do documento, que viria alavancar certamente a formação e capacitação dos mediadores. Permaneci neste trabalho até o início do ano letivo de 2021.

1 OLIVEIRA, L. G. P.; SOUZA, J. B.; BALDIVIA, B. Dificuldade escolar e o diagnóstico diferencial em um caso de depressão infantil. *in* Neuropsicologia na Infância e Adolescência por: Ana Luiza Costa Zaninotto, Mara Cristina Souza De Lucia. – São Paulo: Coletivo Editora/CEPSIC, 2017. 296 p.

Também em 2014 ingressei como bolsista CAPES no curso de Mestrado em Políticas, História e Cultura em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e me tornei pesquisador do EIPP – Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Políticas Públicas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Fernanda Nunes.

Neste período, o grupo de pesquisa se debruçava na leitura do relatório produzido anteriormente (2010 – 2012), com apoio do CNPq, sobre o atendimento infantil nas Unidades do Proinfância nos sistemas municipais de ensino e nas Secretarias Municipais de Educação - SME na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Também já colocava em prática a segunda parte da pesquisa intitulada *Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos*², com apoio da Faperj (2013 – 2014), sobre a investigação das práticas e organização do espaço e tempo com as crianças matriculadas no Proinfância.

Fazendo uma junção com as questões profissionais vividas no CEAT e em consonância com o que se apresentava nos estudos e debates do EIPP, redigi minha dissertação de mestrado intitulada *A Mediação na Educação Infantil: o caso das Unidades do Proinfância no Rio de Janeiro*, defendida em 2016, cujo tema principal era o questionamento sobre a existência do trabalho do professor mediador na esfera municipal, quando se trata do atendimento de crianças de 0 a 6 anos.

A partir da investigação do trabalho do mediador nessas recém-criadas unidades de educação pré-escolar, para essa dissertação foram utilizados métodos quantitativos (questionário aplicado em 3 (três) unidades do Proinfância, sendo uma delas na Microrregião do Vale do Paraíba e Fluminense, a segunda na região Metropolitana e a terceira unidade na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro), e a esses questionários foram conjugados outros materiais como análises de periódicos, artigos, teses, leitura de dissertações e livros próprias do método qualitativo.

Como resultado, naquele dado momento, tendo em vista o levantamento bibliográfico, pode-se registrar o olhar do Estado voltado para a criação e o desenvolvimento de diretrizes que asseguram o acesso público de crianças na educação especial em qualquer segmento educacional, principalmente quando se trata dos anos iniciais da escolaridade.

Por outro lado, constatou-se uma certa insensibilidade e a necessidade de um amparo teórico-metodológico mais aprofundado para a questão da educação especial, tendo em vista a

2 Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0a 6 anos. Maria Fernanda Rezende Nunes (coordenação)... [et al.]. Rio de Janeiro, 2015.

ausência de capacitação dos professores nas unidades escolares, reforçando o despreparo institucional e profissional que deixa cada vez mais distante o ideário da inclusão e igualdade de direitos.

Ao me deparar com os achados desta pesquisa, pude notar que a política de educação especial e a ação pedagógica voltadas para alunos com necessidades especiais ainda se encontram enfraquecidas e longe de acontecer efetivamente. Como prova disso, pode-se mencionar a “terceirização” de planejamentos políticos pedagógicos que contemplem o estudante da educação especial, o baixo número de inserções dessas crianças nas creches e pré-escola, sem prioridade na fila para matrícula, sem a contabilização da dupla matrícula e principalmente a falta de profissionais capacitados.

Durante os três anos transcorridos após o mestrado, participei de inúmeros congressos tais como a Anped e Rodas de Debates, sempre priorizando a temática da educação especial e a inclusão. Assim, em 2019 pude ingressar no programa de Doutorado, com o objetivo de investigar a atuação do professor de Atendimento Educacional Especializado na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro – RJ.

Atuei no terceiro setor, fazendo parte de uma ONG, o Instituto Apontar (2021/2022), onde coordenei a equipe de psicologia. Em parceria com a SME, o referido instituto recebe no contraturno escolar estudantes com traços de altas habilidades de escolas públicas para o que se chama de enriquecimento curricular.

Nesta ONG, coordenei o Programa A+, que conta com 11 salas, uma em cada Coordenadoria Regional de Educação, as CREs do município do Rio de Janeiro. Este trabalho também é realizado com estudantes com traços de altas habilidades no contraturno escolar.

Minha principal pergunta, então, a mola-mestra que orienta minha atual pesquisa é detectar como se configura a prática dos professore(a)s de Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Acompanhando a minha questão principal, outras interrogações surgiram: as Políticas Públicas de Inclusão e as práticas cotidianas destes profissionais andam em consonância ou são trilhos paralelos que correm separadamente? A despeito dos avanços legais, que cenários enfrentam estes profissionais?

Buscando aproximar-me de meu objeto de estudo de forma mais embasada, utilizei o método qualitativo (análises de periódicos, artigos, teses, dissertações e livros), incluindo a pesquisa de campo, como método quantitativo, que conta com um questionário fechado aplicado a um grupo de 11 Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro.

O meio de abordagem e aplicação do questionário deu-se pelo Google Forms, ou seja, viabilizou-se de forma remota. Para tal, o presente projeto teve a aprovação da Plataforma Brasil – Comitê de ética em saúde, do IHA, e do setor de Pesquisas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Segundo Freitas (2002), as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas somente a partir de simples operacionalização de algumas variáveis, mas se orientam para o entendimento e compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Não se inventa uma situação para que esta seja pesquisada, pelo contrário, vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Acredito que com esta tese de doutorado eu possa contribuir para a reflexão, manutenção e melhoria das Políticas Públicas em Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva em âmbito nacional, que desde o ano de 2019 vem sofrendo recorrentes ataques, especificamente durante a gestão do Governo Jair Bolsonaro. Já em âmbito municipal, a realização desta pesquisa a respeito da educação especial na SME -RJ visa provocar a repercussão de novos dados e olhares quanto à necessidade de produção de pesquisas relativas ao tema, que ainda se encontram incipientes frente às grandes lacunas existentes nesse campo.

Esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas busca trazer reflexões e respostas para as perguntas aqui levantadas, conseqüentemente gerando outros questionamentos e dúvidas para que o campo de investigação se amplie ainda mais, provocando o surgimento de novos olhares e novas indagações na esteira das Políticas Públicas em Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O capítulo 1, denominado O PROFISSIONAL QUE TRABALHA COM O CORPO POLÍTICO, apresenta um recorte cronológico sobre (1.1) *A emergência do corpo político*, tema que antecede aos outros capítulos, pois se entende que as observações e estudos sobre a mente e o corpo humano disfuncionais são, desde a antiguidade, os fios condutores que ressaltam as diversas formas de entendimento e significação do corpo e mente humana no decorrer da história. Estas representações, cunhadas por estudiosos à época através de conceitos e teorias, atravessaram décadas e, de certo modo, nos ajudam a entender o pensamento contemporâneo a este respeito. Tais teorias exerceram e ainda exercem, mesmo que subjetivamente, forte influência no modus operandis das diversas áreas de pesquisas e criação de políticas públicas que englobam as pessoas com os mais diversos tipos de deficiência, síndromes, transtornos etc. Aqui, em especial, dá-se ênfase às políticas públicas educacionais.

Em seguida, no item (1.2), *Os Primórdios da educação especial no Brasil*, narro o início do movimento da educação especial no Brasil que surge simultâneo à valorização da infância e à universalização da educação infantil como caminho para o progresso de uma nação onde o acesso à educação era restrito aos mais abastados. Ainda neste item coloco em evidência marcos importantes da constituição brasileira, os quais realçam as mentalidades vigentes em diferentes períodos, e o papel dos intelectuais que trouxeram suas contribuições nesse campo.

No item seguinte (1.3), *Acordos e Declarações Internacionais e os avanços da legislação no Brasil*, enfatizo o eco dos marcos políticos internacionais que priorizaram a defesa e promoção da infância, os quais fizeram do Brasil um país signatário na busca de melhorias e criação de leis mais igualitárias. Essas tendências fomentaram as ações políticas que vieram embasar o movimento da inclusão nas escolas regulares.

Ainda no primeiro capítulo, em seu item (1.4) denominado *Alguns elementos sobre o atual cenário brasileiro*, apresento os números apontados por órgãos de pesquisa a respeito do contingente populacional brasileiro com algum tipo de deficiência, como também trago os avanços na educação inclusiva no Brasil até os dias de hoje, e as metas a serem cumpridas. Neste item, estão arrolados alguns relatos a respeito das dificuldades governamentais em mensurar e investigar o andamento e cumprimento de tais metas estabelecidas para a educação especial, apontando a ausência de equipes e/ou planejamento para a realização dessa tarefa.

Já no último item (1.5), intitulado *O governo Bolsonaro: ações de desmonte na educação especial na pandemia do COVID-19*, lanço luz ao descaso na condução do Ministério da Educação – MEC no decorrer do período pandêmico, lançando o Brasil à condição de párea mundial, quando aparece com um dos piores índices e números da educação no contexto mundial. Outro apontamento neste texto é o quase inexistente orçamento destinado à pasta da educação e conseqüentemente da educação especial. Por fim, realço as tentativas de retrocesso aos sistemas segregatórios educacionais, historicizando os mais de 30 anos de luta e conquistas da educação especial no Brasil.

No capítulo 2, enfatizando AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS, relato a minha história e suas nuances como mediador, ou seja, como profissional de atendimento educacional especializado em uma escola privada da cidade do Rio de Janeiro. Em seguida explano sobre momentos da trajetória e da construção das políticas públicas brasileiras que fizeram, ao longo da história, surgir o profissional de Atendimento Educacional Especializado –AEE, e aponto para as designações de leis e diretrizes que fomentam o processo trilhado nessa área da educação.

Já no item (2.1), intitulado *O Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE*, abordo as diretrizes, leis e ações que fomentam e oficializam o trabalho deste profissional dentro das instituições escolares, mais precisamente nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM. Outro ponto erigido no texto diz respeito à exigência de materiais técnicos e teóricos que servem ao profissional atuante em tal função, tendo em vista o leque de síndromes, transtornos e deficiências, além de suas extensas definições, segundo os documentos oficiais. Também são apontados os afazeres e responsabilidades do profissional que atua no processo de inclusão dos estudantes, cuja tarefa passa também pela adaptação dos materiais escolares, essencialização dos conteúdos pedagógicos e a indicação de materiais para a montagem das salas de recursos.

No capítulo 3, PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL - AEE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA OPÇÃO METODOLÓGICA, destaco a metodologia escolhida para a realização do presente trabalho, numa associação do método qualitativo (leituras e estudos de pesquisas, artigos científicos e periódicos) ao quantitativo (com a aplicação de questionário³ fechado na pesquisa de campo).

Como **Objetivo Geral** desta pesquisa saliento os reflexos da implementação das Políticas Públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil contemporâneo. Quanto aos **Objetivos Específicos**, trabalho na investigação e análise das

3 Anexo I – Questionário utilizado para coleta de dados.

especificidades dos professores de Atendimento Educacional Especializado – A.E.E no município da cidade do Rio de Janeiro.

No subitem (3.1), *Professores(as) de atendimento educacional especializado no município da cidade do Rio de Janeiro: o contexto da pesquisa*, descrevo e analiso criticamente a estrutura apresentada pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, considerada a maior da América Latina, e seu principal órgão condutor da Educação Especial, o Instituto Helena Antipoff, num levantamento sobre o número de sala de recursos, o núcleo de professores de AEE, a estrutura das equipes, dos planejamentos futuros, dentre outros itens. Também neste subitem saliento a apropriação e condução dos gestores municipais acerca das leis de educação inclusiva e seus reflexos em sala de aula.

No capítulo 4, ANÁLISE DE CAMPO E OS ACHADOS DA PESQUISA, apresento as perguntas contidas no questionário enviado aos 10 (dez) professores de AEE, assim como as respostas dadas e analiso suas falas, item a item, em constante diálogo com as políticas públicas de inclusão municipal e federal. Procuro trazer uma análise crítica construtiva a respeito desse material, abrindo caminho para outras dúvidas e questionamentos, na busca de futuras reflexões e aprimoramentos desta profissão e da estrutura que a ampara.

O capítulo 5, CONSIDERAÇÕES FINAIS, traz uma análise reflexiva de todo o levantamento bibliográfico realizado ao longo da tese em curso, em conjunto com as respostas e provocações encontradas em campo, como também os apontamentos para possíveis resoluções de problemas e, quem sabe, novos caminhos para futuras pesquisas.

1 CAPÍTULO 1: PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: O PROFISSIONAL QUE TRABALHA COM O CORPO POLÍTICO

1.1 A emergência do corpo político

Concebe-se que as pessoas que sofrem uma ou outra deficiência reivindiquem um olhar que não as reduza à sua deficiência. Elas também querem ser reconhecidas por suas outras características, corporais (homem ou mulher, cor dos olhos ou dos cabelos etc., e ainda por suas capacidades culturais e relacionais, suas qualidades profissionais. (PLAISANCE, E. 2010)

Esta tese, realizada ao longo de quatro anos, debruça-se sobre os processos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, palco da pesquisa de campo, cujo foco principal é o surgimento, os afazeres e o perfil da atividade laboral do professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE, ator contemporâneo de grande importância no cenário educacional brasileiro.

Para tanto, faz-se necessário, mesmo que brevemente, explicitar os contextos a respeito de temas que embasaram de modo direto ou indireto a aparição destes professores especialistas na educação inclusiva. Ou seja, antes de adentrar o contexto e peculiaridades do trabalho desses profissionais da educação, é preciso percorrer o fio histórico que nos conduz à origem dessa função.

Deste modo, salta aos olhos a importância de discutir anteriormente a que sujeitos serviu a educação especial e em detrimento de que conjuntura ela se configura. Quem são os sujeitos contemplados com a sua ação? O que eles “têm” ou “possuem” para que sejam chamados de especiais?

As diversas formas de representação e observação do corpo e da mente humana podem ser consideradas uma das de maiores fascinações do próprio ser humano ao longo dos séculos, antes mesmo do período antropocêntrico⁴. A falta de conhecimento sobre os “corpos misteriosos” e a mente, entre os povos antigos, fez com que as buscas pelo conhecimento se dessem das mais variadas maneiras, desencadeando o desenvolvimento de diversas ciências e técnicas, como a arte, a química, a medicina, a arquitetura, dentre outras.

4 Segundo Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa – Michaelis: Antropocentrismo / an·tro·po·cen·tris·mo / sm / FILOS, REL Sistema filosófico ou crença religiosa que considera o homem como o fato central ou mais significativo do Universo ou, ainda, como objetivo último de toda a realidade.

Charles Gardou (2006) explicita que “o encontro com o outro, em situação de deficiência, pode contribuir para abrir os nossos olhos e conduzir-nos a discernir para além da singularidade, por vezes extrema, os universos da humanidade.” E foi neste sentido que, durante séculos, o corpo humano – sem dualismo cartesiano - passou, e ainda hoje passa, por mudanças nas atribuições de significações, que vão desde as representações divinas e sagradas, o corpo perfeito em suas medidas, até a sua própria secularização que deu origem às ciências, com o predomínio da anatomia, da biologia, separando definitivamente o homem da “matéria de Deus” e o aproximando do controle da medicina.

Plaisance endossa esta integridade biológica dizendo que:

“implicavam a distinção ético-religiosa entre o divino e o mal. As práticas de eliminação do disforme eram justificadas religiosamente. Mas existiram outras práticas, não mais em termos de eliminação física, mas em termos de afastamento, de banimento. As hospitalizações, durante os séculos clássicos na Europa, misturavam os inválidos, os indigentes, os pobres, em suma, todas as formas de assistidos”. (PLAISANCE, 2010. p. 23).

Neste sentido, os estudos de Michel Foucault (1981) apontam que os hospitais europeus, antes do século XVIII, eram vistos como uma instituição de assistência aos pobres, aleijados e um local de separação e exclusão de pessoas portadoras de doenças físicas e mentais. Ainda de acordo este mesmo autor, os hospitais eram vistos como morredouros, pois não tinham um caráter de cura e recuperação dos internos.

Em 1903, no Brasil, foi criado o Hospício Colônia, situado na cidade de Barbacena, no interior de Minas Gerais, onde a falta de critério médico levava à padronização de diagnósticos médicos, sendo o destino de desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoolistas, mendigos, negros, pobres, insanos e todos os tipos de pessoas indesejadas socialmente. (ARBEX, 2012, p. 25).

Segundo Tunes (2011), com o desenvolvimento e aprimoramento da medicina, da neurologia e de pesquisas científicas no século XIX, a concepção de deficiência toma outros rumos, o fundo sobrenatural perde lugar para o científico e, assim, o louco ou o aleijado começam a serem vistos como alguém que necessita de tratamento médico e não mais de cura divina. Desta maneira, a recém-inaugurada visão organicista do deficiente faz com que este comece a ser classificado e diferenciado como doente mental ou deficiente intelectual.

Nesta mesma época, a psicologia tem seu interesse voltado para este campo, e

Representada por Alfred Binet, a psicologia, então, interessa-se pelo diagnóstico psicológico da deficiência mental. Para Binet, deveria haver uma substituição do diagnóstico médico pelo diagnóstico psicológico, já que não considerava o método da

medicina ideal para a avaliação da deficiência mental. Essa ideia posteriormente foi utilizada para classificar os deficientes em diversas categorias, como por exemplo, deficiência mental leve, moderada e grave. (THUNES, 2011. p. 101).

Campos (2012) completa essa ideia quando diz que Binet passou a se dedicar por estudos de campo, tendo preferência pela introspecção, questionários, relatos de observação no ambiente natural e entrevistas, cujo principal foco eram os estudos dos processos psicológicos superiores, ou seja, o raciocínio, a linguagem, a imaginação e a consciência. Assim, perante resultados de testes e observações, as diferenças entre as funções superiores e os processos psicológicos explicariam as diferenças individuais.

A evolução do conhecimento sobre o próprio corpo e mente foi acompanhada do aumento dos registros sistemáticos sobre sua disposição, organização e funcionamento que deram origem aos nomes e pareceres técnicos, como também ao que hoje podemos chamar de cristalizações de conceitos, nomeações e estigmatizações, dicotomias como por exemplo as noções de perfeição e imperfeição, corpo saudável e corpo doente/deficiente, belo e feio, dentre outras.

A partir da metade do século XIX e início do século XX, o corpo humano inserido na cultura ganha tom de democratização, ou seja, de corpo público, de corpo sociocultural. O processo de industrialização faz com que os corpos se tornem objetos de força manual, impondo outra relação com a sociedade que se torna produtiva, técnica e produtora de conhecimento.

Segundo Maroun e Vieira (2008),

“ao mesmo tempo em que a humanidade vai avançando na construção do conhecimento, percebemos uma mudança na relação dos indivíduos com o seu corpo e na transformação dele pela interação histórica e dialética que se vai processando. Nessa perspectiva, talvez possamos falar de um corpo transformado (um corpo contemporâneo) que abarca e imprime as transformações de uma transição social, que ainda está por completar-se, por estar constituindo a realidade atual e por ser fruto de um processo dialético”. (MAROUN E VIEIRA, 2008, p. 171)

Deleuze (2010) exprime que, com a emergência da contemporaneidade, os sujeitos se tornam cada vez mais residuais e divisíveis, e o corpo social perde a sua homogeneidade a partir da construção de novos discursos. Portanto, o corpo não é uma elaboração individual, mas sim uma junção de vivências sociais que envolvem as relações com os outros dentro de um coletivo envolto em valores culturais, manifestando-se de formas diferentes de acordo com sua época e período histórico. Neste sentido, Santin (1995) aponta que “o corpo faz parte de um sistema simbólico que sustenta toda a ordem social”. De acordo com o autor,

“Não se pode deixar de mencionar a presença do tema do corpo na filosofia desde a Fenomenologia husserliana. As correntes existencialistas, em particular Heidegger e Sartre, abriram espaços para que o corpo se tornasse uma condição fundamental de ser homem. Portanto coube a Merleau-Ponty trazer para a filosofia a abordagem mais significativa da corporeidade como maneira específica da presença do homem no mundo. Michel Foucault, por sua vez, desmascarou os mecanismos de disciplinarização e de utilização dos corpos pelos poderes das instituições sociais. O corpo foi apresentado como um objeto de poder político. Daí a importância do controle do discurso médico como parte do discurso político”. (SANTIN, 1995. p. 41).

Este ser humano disforme, acometido de pecados, “torto”, faltoso e repugnante, que chama a atenção aos olhos de quem o vê, criando curiosidade e, ao mesmo tempo, fascínio e medo, aos poucos deixa de pertencer somente à categoria “do mistério” e começa a engendrar o discurso médico-psiquiátrico. Ou seja, surge o discurso calcado na racionalidade da ciência, que vem endossar o surgimento das ideias de ordem e punição para os corpos estigmatizados, fortalecendo os movimentos manicomiais e os hospitais psiquiátricos.

A palavra estigma refere-se, segundo os gregos, a sinais corporais que indicavam o “status” moral do sujeito, fosse ele para o bem e para o mau. Segundo Goffman (2008), os gregos atribuíam os estigmas sempre às características sociológicas, pois um indivíduo deveria ser facilmente reconhecido nas relações sociais quotidianas por suas marcas corporais, para que as outras pessoas se afastassem dele, “destruindo assim as possibilidades de notar seus outros atributos e focar somente nas características diferentes, que de antemão não haviam previsto ou não estavam preparadas para ver”. De acordo com Goffman, existem três tipos de estigmas, nitidamente diferentes:

“em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo estas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualidade, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família”. (GOFFMAN, 2008. p. 14).

Este mesmo autor, em seu livro denominado Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada⁵, refere-se à sociedade como uma instituição que estabelece meios de categorizar as pessoas e seus atributos que podem ser ou não comuns e/ou naturais dentro de

⁵ Este livro foi lançado em 1963, momento marcante e de muita afirmação do movimento feminista, da revolução sexual, do body-arte, do movimento hippie, dentre outros movimentos que utilizavam o corpo como forma de expressão, principalmente nos EUA e na Europa Ocidental. Já no Brasil, tinha-se o início da Ditadura Militar, momento de repressão e punição dos corpos “transgressores”, “libertários” e “rebeldes”.

determinadas categorias, divididas por Goffman em três etapas: Identidade Social, Identidade Social Virtual e Identidade Social Real.

A Identidade Social permite prever em um primeiro momento alguns dos atributos que a pessoa à nossa frente apresenta, como a sua ocupação principal, o grau de honestidade a ela conferida etc. São preconceções de expectativas normativas que preenchemos ou não. Quanto à Identidade Social Virtual, estas são imputações de expectativas normativas que fazemos do sujeito que está a nossa frente. É uma série de afirmativas subjetivas que elaboramos, dada a sua inserção em um contexto social – étnico, financeiro e formação acadêmica, por exemplo. A Identidade Social Real diz-se àquilo que o sujeito que se nos apresenta possui ou prova possuir.

Neste sentido, sobre as novas experiências sociais e culturais do corpo e mente do sujeito contemporâneo, dentro da tônica da produção em massa e da “tecnologização” do corpo e de suas relações no século XX, como, por exemplo, o cinema e o aprimoramento da fotografia no século XIX, o autor W. Benjamin (2012) assim descreve de forma crítica em seu artigo *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*: “na época de Homero, a humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos: agora, ela se transforma em espetáculo para si mesmo. Sua autoalienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem”. Cabe refletir que o autor aponta sua crítica tanto para a arte quanto para o uso dos corpos e suas representações imagéticas dentro do movimento de produção cultural. Costa (2004) expõe que:

(...) a imagem do corpo seria, em última instância, linguisticamente organizada, de modo reflexivo ou pré-reflexivo, consciente ou inconsciente, [...] ela faria parte do processo autoperceptivo do eu interpessoal, em comunicação afetiva ou cognitiva com outro sujeito, do eu expandido, ancorado na memória e na antecipação, e do eu conceitual, que é a autoconsciência reflexiva formada por ideias socioculturais à disposição dos sujeitos. (COSTA. 2004 p. 59-60 apud Butterworth, 1998:88-89).

De acordo com Lamha (2011), na contemporaneidade as minorias excluídas e imperfeitas, compostas por feministas, hippies, gays, punks e skinheads, fazem parte da formação dos novos atores sociais da diferença, o que antes era atribuído somente aos “monstros”.

Neste momento de contestação social – pós-Segunda Guerra Mundial - há uma inversão de valores sobre os corpos silenciados, excluídos e alijados. Ao invés de ficarem escondidos dos “olhos da sociedade” preconceituosa e conservadora, estes corpos deveriam ser expostos, circular entre os demais, deveriam chocar, provocar e principalmente questionar os conceitos impostos.

Plaisance (2010) aponta o século XX como o advento da “readaptação” que surge com mais força, principalmente no pós-guerra (1914-1918), como conjunto de medidas visando proteger os mutilados, na tentativa de readaptá-lo ou integrá-lo no todo social. Deste modo, a isotopia biológica (normal/anormal) é substituída pela isotopia social, passando a termos de integrabilidade.

Assim, na segunda metade do século XX, ganha força o Movimento das Pessoas com Deficiência na luta por garantias de direitos sociais e melhores condições de vida. (Diniz 2012; Barnes 1999; Abberley 1987; Bornman 2004). Contestando as afirmações e deliberações da medicina – área em que ainda dominavam os estudos neste segmento – o movimento questionava, principalmente, o modelo médico da deficiência, como, por exemplo, a teoria da falta, do corpo incompleto, ou seja, do corpo biologizado. Outra vertente deste embate era tensionar e ampliar a discussão da deficiência enquanto questão político-social, algo inovador à época.

De acordo com Diniz (2012), na década de 70, nos Estados Unidos e no Reino Unido, os estudos sobre deficiência sofreram uma revolução, ou seja, de um campo inteiramente confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência física e as deficiências múltiplas passam a compor também o campo das humanidades, das ciências sociais.

Ainda segundo a mesma autora, a virada conceitual foi a transformação do conceito de deficiência em uma ideia mais ampla e complexa, não só reconhecendo o corpo com lesão, mas denunciando a opressão da estrutura social que este corpo sofre, diante das barreiras sociais, arquitetônicas e morais.

Na Inglaterra (1974), nasce o grande movimento denominado Union of the physically impaired Against Segregation (UPIAS), com base em conceitos do materialismo histórico. Esta iniciativa à época foi capitaneado por quatro sociólogos intelectuais: Paul Hunt, Michel Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein.

Dentre as inúmeras questões urgentes a serem tratadas, a UPIAS tinha como uma de suas prioridades a mudança no vocabulário destinado ao público com deficiência, não por uma questão estética, mas sim com a intenção de politizá-lo, ou seja, de retirar gramaticalmente e subjetivamente do sujeito deficiente a “culpa” imputada pelo discurso médico, aplicando-o ao contexto social.

Concomitante a isso, Diniz (2012) elucida que:

“Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência: para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência”. (DINIZ, 2012. p. 24).

A militância das pessoas com deficiência cresce na Inglaterra, a UPIAS passa a acolher cada vez mais participantes, e a urgência neste momento se torna outra. Fez-se necessário o registro das vivências e experiências de vida das pessoas com deficiências, de modo sistemático, a fim de transformar estas narrativas em base teórica, para que sua divulgação adentrasse outros universos, como por exemplo o mundo acadêmico e as revistas científicas, grande veículo de informação à época.

Este movimento deu origem a cursos universitários, responsáveis pela democratização e pluralidade dos ambientes de ensino superior, como também aos primeiros documentos sociopolíticos, os quais se tornaram marcos políticos na garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Ainda na década de 70 e na esteira da criação dos movimentos militantes, temos nos EUA, mais especificamente na Universidade de Berkeley, Califórnia, o Berkeley Center Independent Living Movement – CIL, capitaneado por Ed Roberts, um estudante com deficiência que teve seus direitos negados ao ingressar na universidade. Este foi um dos movimentos pioneiros na luta pela vida independente e direitos dos deficientes, gerando muitos frutos, tais como: a Lei de Reabilitação (1973), a Lei dos Americanos com deficiência (1990), as diretrizes de acessibilidade e acolhimento na Universidade de Berkeley e uma rede de aproximadamente 400 ILCs – Independent Living Center.

Em um breve parêntese, é importante contextualizar que neste período histórico os EUA viviam o pós-guerra do Vietnã (1975), período em que os movimentos pelos Direitos Civis eram a principal pauta política. As manifestações dos movimentos pelas pessoas com deficiência ganharam as ruas de Nova York e Washington e tinham lideranças como: Judith Heumann, Denise Sherer Jacobson e James Lebrecht, os quais participaram de uma ocupação histórica em um prédio federal, culminando na maciça cobertura da mídia e conseqüentemente na emissão de regulamentos do governo americano para a proteção das pessoas com deficiência.

Na década de 1980, a OMS lança a classificação de deficiência, organizada em três níveis – insuficiência, incapacidade e a deficiência. A proposta era elaborar um documento com uma linguagem comum entre os especialistas e uniformizar critérios avaliativos. Porém, tal

documento não foi “aprovado” pelos ativistas, pois representava um retrocesso ao modelo social de deficiência, aproximando-se do modelo biomédico, sendo imposto mais uma vez. Esta decisão foi responsável por mais de 30 anos de lutas, encontros, discussões e embates políticos que se arrastaram até o início dos anos 2000.

Em 2001, a OMS lança a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, retirando a discussão dos domínios da Classificação Internacional de Doenças – CID e estabelecendo um esquema descentralizando exclusivamente a deficiência.

Em linhas gerais, a CIF (2004) é dividida em duas partes: Parte 1. Funcionalidade e Incapacidade (a) Funções do Corpo e Estruturas do Corpo (b) Atividades e Participação, e Parte 2. Fatores Contextuais (c) Fatores Ambientais (d) Fatores Pessoais. Cabe salientar que a CIF não é um identificador de inaptidões, nem um classificador de deficiências, mas tem como objetivo listar, classificar e antecipar fatores ambientais que podem ser impeditivos para pessoas com deficiência.

Neste sentido, faço aqui um parêntese:

“mesmo hoje, em que nossas representações parecem ter evoluído significativamente, a nossa sociedade continua a fazer da deficiência um estigma, ou seja, uma fonte insidiosa de desvalorização e de rejeição. Uma grande parte da vida social da pessoa em situação de deficiência consiste em lutar contra esta marca de infâmia que lhe é imposta: aliás, fala-se menos de “deficiência” que de “deficiente” como se fosse da essência do homem “ser um deficiente”, em vez de “ter uma deficiência”. (LE BRETON, 1992, p. 297 *apud* GARDOU 2006).

Tendo em vista este apanhado histórico mundial, que expõe marcas, traços e cristalizações do *modus operandi* de se pensar a pessoa com deficiência, síndrome, transtorno etc, que fatalmente influenciou e influencia diretamente o imaginário cultural, social e as políticas públicas brasileiras contemporâneas, e especificamente as políticas públicas de educação, faz-se necessário abordar e explicitar, num recorte histórico, os caminhos trilhados pela educação especial no Brasil.

1.2 Os primórdios da educação especial no Brasil

É importante salientar que a educação especial brasileira sempre esteve a cargo de instituições especializadas, algumas delas com trajetórias centenárias e de qualidade inquestionável, e se configuraram como verdadeiros centros de excelência ao longo dos séculos, embora não acessível a todos que necessitassem de seu atendimento.

A primeira instituição voltada para a escolarização de pessoas deficientes surgiu na época do Brasil Império (1822-1889) e tem uma história interessante que nos liga à França, particularmente ao Real Instituto dos Meninos Cegos, de Paris, onde estudou José Alvares de Azevedo (1834-1854), filho de uma rica família brasileira, cego de nascença. O jovem foi estudar na França aos 10 anos e, ao retornar ao Brasil, difunde aqui o sistema Braille de leitura, criado pelo educador francês Louis Braille, em 1825. Aos 16 anos, José Alvares torna-se o primeiro e mais jovem professor deficiente de Braille de que se tem notícia e sua militância em prol da educação de cegos chegou ao Imperador D. Pedro II, que aderiu à ideia da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em setembro de 1854, poucos meses depois da morte do jovem por tuberculose, com apenas aos 20 anos. Posteriormente, a instituição foi renomeada e hoje se chama Instituto Benjamim Constant, com atuação destacada no campo da educação de cegos e com parcerias para a formação de professores em escolas públicas (Almeida, 2014). Em 1857, foi criado, também no Rio de Janeiro, então a capital do Império, o Instituto dos Surdos-Mudos, denominado INES – Instituto Nacional da Educação de Surdos, com atuação também destacada ainda hoje, formando muitos professores de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Essas importantes instituições nasceram no século XIX, no bojo de uma sociedade escravocrata na qual ainda se encontravam ausentes os princípios básicos de cidadania. Falar em inclusão naquela época seria um contrassenso; porém, a crescente visibilidade da existência de pessoas com deficiência e a criação de algum tipo de educação formal constituíram-se, inegavelmente, em avanços que desenharam os contornos iniciais do campo de inclusão de pessoas deficientes, ainda que sob a forma de um atendimento segregado. A partir da Abolição da Escravatura (1888) e da Proclamação da República (1889), desenvolve-se aos poucos um novo ambiente intelectual no país, que passa a se mirar nas sociedades europeias em busca de um novo modelo de sociedade moderna, sendo um período marcado pela importação de ideias e formas de escolarização, embora o país ainda dependesse fortemente dos colégios religiosos e militares como quase as únicas alternativas de boas escolas.

Para se pensar o lugar da educação especial, é importante situar o atendimento às pessoas com deficiência dentro do quadro mais geral de constituição do sistema educacional e das mentalidades vigentes em cada período. Em uma sociedade como a brasileira, marcada pela terrível mácula da escravidão, que legou um racismo estrutural ainda hoje muito presente, as pressões por escolarização da população eram bastante rarefeitas e somente na década de 1930, no primeiro surto de industrialização do país, é que a luta por uma educação pública, laica e de qualidade entrou na nossa agenda pública.

A partir do lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por um conjunto expressivo de intelectuais, tendo à frente Anísio Teixeira (1900-1971), que posteriormente viria a ser responsável pela construção de boa parte do arcabouço institucional do sistema educacional da educação básica ao ensino superior, o Brasil inicia sua trajetória pela educação pública de qualidade. Em 1959, Anísio Teixeira lança um livro fundamental, intitulado “Educação não é Privilégio”, um marco teórico na construção do conceito de “Direito à Educação”, considerado um dos requisitos para uma cidadania moderna.

Este intelectual brilhante e militante apaixonado pela causa da escola pública de qualidade vislumbrava a possibilidade de a educação moldar uma nova sociedade, menos desigual. Perseguido pela ditadura militar (1964-1985), foi assassinado em 1971, em um acidente suspeito em um elevador, hoje considerado pela Comissão da Verdade como mais um crime do período da repressão política.

Na década de 1930, técnicas modernas começam a ser utilizadas no atendimento das deficiências mentais, para além do histórico de maus tratos dos manicômios e hospícios. Entre 1900 e 1930, o médico psiquiatra Juliano Moreira (1872-1933), negro e pioneiro na introdução das disciplinas de psiquiatria nos cursos de medicina, dirigiu o Hospício Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, abolindo os choques elétricos e confinamento de pacientes e introduzindo tratamentos humanizados. Ao lado disso, na posição de um intelectual negro, promoveu pesquisas mostrando a falsidade na associação entre raça, miscigenação racial e doenças mentais, tese racista prevalente à época.

No ano de 1932, a psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974), depois de uma sólida formação psiquiátrica na França e Suíça, atua na Rússia, mas, sendo forçada a se exilar por questões políticas, vem ao Brasil participar de um plano educacional no estado de Minas Gerais. Junto a um grupo de religiosos, médicos psiquiatras, educadores e intelectuais, cria a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, com o objetivo “proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental” (CAMPOS, 2012). Outro grande movimento institucional para a educação de pessoas com necessidades especiais ganha força nesta época, surgindo em 1954, na cidade do Rio de Janeiro – RJ: a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. A maior visibilidade de pessoas em distintas situações de deficiência confere maior legitimidade social à luta das famílias pelo direito à educação de seus filhos, o que vai se refletir na incorporação desses sujeitos às diretrizes da educação nacional, elaboradas a partir desse período. Desde a década de 1960, todas as leis e diretrizes da educação nacional citam a importância do atendimento educacional das pessoas com deficiência, embora houvesse poucas ações concretas para

regulamentar e implementar quaisquer ações efetivas, cabendo, prioritariamente, a instituições privadas esse atendimento.

Somente com o fim da ditadura militar (1964-1985) e durante o processo de redemocratização do país, o tema da inclusão começa a ganhar relevo. Um marco fundamental para a sistematização do trabalho de inclusão nas escolas foi a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, trazendo a marca das forças políticas que lutaram contra a ditadura e buscando desenhar uma sociedade em que a lógica prevalecente fosse a do “direito a ter direitos”, slogan da luta social daquele período. Foi nesse período que se deu a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), de atendimento universal e, nesse cenário de renovação, ocorreram também grandes avanços no debate sobre educação especial na perspectiva inclusiva.

Como bem lembra Kassar (2011:50), o período de disseminação do discurso sobre educação inclusiva coincide com o momento em que o país adota políticas no sentido de efetivar a universalização do ensino fundamental, meta que somente será atendida no final da década de 1990. A inclusão de estudantes deficientes no sistema regular começa a se efetivar a partir do final da década de 1990, experimentando um grande impulso em termos de legislação e regulamentações na década de 2000 em diante e seguindo bem de perto as perspectivas internacionais sobre o tema.

Esse breve sobrevoo pela história da construção do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais no país nos mostra um quadro no qual a expertise no atendimento especializado se concentrou, basicamente, em instituições privadas ou instituições públicas de atendimento especializado. É muito recente a visibilidade de estudantes com deficiência na rede escolar pública e, portanto, sua presença ainda não foi internalizada como o exercício de um direito que lhes deve ser garantido.

Dessa forma, os sujeitos ouvidos nessa pesquisa são, em grande medida, novos sujeitos na educação brasileira, que surgem e se institucionalizam a partir da expansão de perspectivas cada vez mais inclusivas, processo este que influenciou o reatamento, no Brasil, de diretrizes emanadas de organismos internacionais e das grandes conferências internacionais que foram pautando também aqui avanços neste campo educacional.

1.3 Acordos e Declarações Internacionais e os avanços da legislação no Brasil

Por um longo período de sua história, a educação especial no Brasil seguia um trilha paralelo ao sistema regular de ensino. Algumas instituições ainda carregavam o histórico de

maus tratos e segregação social, a exemplo do que acontecia no campo manicomial. Por outro lado, o país buscava incorporar modelos e práticas educativas advindos de pesquisas e modelos internacionais. Mendes (2006) destaca que a educação especial foi aos poucos construída nesse sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação entre escolas especiais e escolas regulares (Mazzotta, 2001; Bueno, 1991; Kassar, 1999).

Diniz e Vasconcelos (2004) ressaltam que o movimento de se considerarem crianças e adolescentes como sujeitos de direitos foi alavancado principalmente devido à mobilização de setores da sociedade e, assim, algumas conquistas importantes foram sendo alcançadas, como as atividades do Fundo das Nações Unidas – UNICEF - em defesa da criança em 1947, a Declaração dos Direitos das Crianças em 1959, o ano Internacional da Criança em 1979 e a Convenção dos Direitos das Crianças em 1989 demarcaram de forma definitiva esse novo olhar para a educação dos até então excluídos.

De acordo com Magalhães (2011), na década de 1970 surge na Europa um movimento de integração, visando a que as pessoas com deficiência tivessem condições semelhantes às oferecidas a qualquer integrante da sociedade. O objetivo era colocar crianças com dificuldades de aprendizagem, deficiência e síndromes em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa “normal”. Cabe aqui enfatizar que a visão de integração tinha como pressuposto uma tentativa de normalização dos sujeitos escolarizados, nos seus valores e posturas, sem ressaltar os valores singulares de cada aluno integrado.

No ano de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, foi lançada uma das mais influentes declarações na área de necessidades educativas especiais, tendo como pauta principal o movimento de “escola para todos”, visando às pessoas com deficiência, nômades, mulheres, povos de fronteiras e indígenas.

Também com o objetivo de traçar os Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, a Declaração de Salamanca teve como um de seus slogans as *"Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Superdotação"*. Na ocasião se produziu um documento que responsabiliza os Estados a assegurarem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional.

Alguns pontos deste documento são particularmente relevantes para a nossa discussão, particularmente a abordagem sobre o recrutamento e treinamento de educadores, aspectos que o governo brasileiro se comprometeu a colocar em prática nos anos seguintes. Ainda sobre o atendimento educacional especializado, a Declaração de Salamanca aponta que:

- 38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. [...]
- 39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.
- 41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.
- 43. O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas.
- 44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam assegurados.
- 45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.
- 46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. [...] (SALAMANCA, 1994)

Cabe explicitar que, diferentemente da Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) trouxe em seu bojo um maior aprofundamento sobre a importância da formação do professor de atendimento educacional especializado, pois nota-se, ao ler o documento supracitado, que as indicações são diversas: mas há forte ênfase na ideia de a formação desse professor ter início na graduação, prolongando-se numa formação continuada, envolvendo escolas e universidades como instituições responsáveis pela formação e capacitação destes profissionais, seja de modo presencial ou a distância.

Para além da formação, as designações registradas no documento citado ressaltam o uso de ferramentas técnicas, tais como: utilização de tecnologia, adaptação de conteúdos, colaboração entre especialista e pais, dentre outras estratégias. Em conjunto com a Declaração de 1994, surge a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, a qual aponta como

princípio fundamental o acolhimento de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, linguísticas, intelectuais, emocionais, sociais, em espaço escolar.

Em suma, a Declaração de Salamanca reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos, tal como se lê na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e renovou a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990 (Jomtien – Tailândia), de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

Bueno (2004) apud Painaud e Kohout-Diaz (2019), sobre a Declaração de Salamanca, refere-se às transmutações do texto traduzido em português e, ao que indica, duas versões foram produzidas, sendo a primeira mais fiel ao texto original a desenvolvida pela Coordenação Nacional de Integração das Pessoas com Deficiência (CORDE). Já a segunda versão contém distorções que colocam em cheque a orientação de tal declaração, como por exemplo a troca das expressões “necessidades educativas especiais” para “educação especial”.

Ainda de acordo com Painaud e Kohout-Diaz (2019), o segundo texto produzido foi reduzido a 17 páginas, enquanto o texto original possui 47 páginas e neste corte conceitos relativos à educação em favor da inclusão foram ocultados. Estas mesmas autoras apontam que “voluntárias ou involuntárias, essas distorções alertam para a vasta mutação de significados, na qual o movimento de implementação do projeto inclusivo no Brasil está inscrito.”

Em conjunto com a Declaração de 1994, surge, no Brasil, a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, a qual aponta como princípio fundamental o acolhimento de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, linguísticas, intelectuais, emocionais, sociais, em espaço escolar. Assim, crianças com deficiência, transtornos, síndromes e crianças com altas habilidades, crianças que vivem na rua e as que trabalham, crianças advindas de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizadas deveriam ser acolhidas (BRASIL, 2006. p. 96).

Outros documentos que fomentam a educação especial e inclusão de crianças especiais na educação formal foram lançados pelo Ministério da Educação - MEC e pela Secretaria Nacional de Educação Especial, tais como: a LDB – Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2000), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL e SEEC, 2007).

É importante explicitar que a expressão “necessidades educativas especiais” foi proposta na Grã-Bretanha, no Relatório Warnock⁶ (1978), pois se entendia que o termo deficiência apresentava somente atributos médicos e incapacitantes e não dizia nada a respeito das condições educacionais do sujeito.

Com intuito de divulgar amplamente os direitos e benefícios de pessoas com deficiência e conscientizar sociedade e instituições, o Governo Federal cria, em 2013, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. A cartilha que contém este plano contempla e ressalta o planejamento do governo brasileiro com as prerrogativas e convenções da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, ratificada em nosso país com equivalência de emenda constitucional. (Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência: SDH-PR/SNPD, pag. 07, 2013). Ainda sobre a criação de instrumentos para garantir o êxito da educação no Brasil, foi lançado o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 – 2024/ lei número 13.005, de 25 de junho de 2014, com um total de 20 metas a serem atingidas até o ano de 2024.

Em um recorte deste documento, lanço luz mais especificamente sobre a Meta 4, que versa sobre os direitos e o acesso à educação e tem como objetivo universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Diante desses dados, nota-se que tendo em vista as leis e diretrizes que visam a uma educação mais igualitária, cresce o movimento da Educação Inclusiva com perspectiva na Educação Especial no Brasil. Com um olhar positivo sobre o sujeito, mesmo diante suas dificuldades, passou-se a crer que a educação poderia diferenciar e influenciar no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Desatando a crença de sujeito limitado, passa-se a acreditar que uma pessoa tem inúmeras possibilidades e a educação exerce um papel crucial para que essas habilidades sejam concretizadas.

Atualmente podemos observar números exponenciais relativos à Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial. Este movimento crescente se dá como reflexo das políticas nacionais de inclusão, as quais têm sido implementadas mesmo diante de enormes desafios.

⁶ <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Abaixo o Gráfico 1 refere-se ao gráfico retirado do site do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o qual ilustra dados quantitativos das Políticas Educacionais, entre os anos de 2009-2017, voltadas para as pessoas com deficiências, síndromes, transtornos e altas habilidades.

Gráfico 1- População de 4 a 17 anos com deficiência.

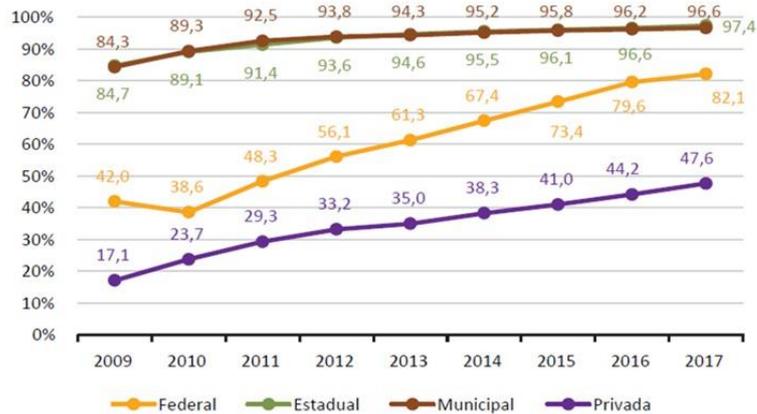


GRÁFICO 7 Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da educação básica, por dependência administrativa – Brasil – 2009-2017

Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2009-2017). Acessado em 07/01/2019.

Outros dados mais recentes estão disponibilizados nos microdados do Censo Escolar 2018; atualmente encontram-se matriculadas em escolas regulares 1.014.661 alunos de 4 e 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entre os anos de 2014 e 2018, houve um aumento de quase 8% referente às matrículas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo o Censo da Educação Básica/INEP/MEC, neste mesmo período de 2014 a 2018, houve um aumento de 5,2%, ou seja, existem 92,2% de alunos em situação de inclusão matriculados em salas de aulas comuns.

Já o Observatório de Metas do PNE (OPNE), aponta que:

“[...] não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não buscam informações suficientes que permitam identificar como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse é mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação”. (Site: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>. Acessado em 20/07/2022.)

Ressalto que, como parte da Meta 4 do PNE de 2014, tem-se em adendo, mais 19 itens que se somam às ações a serem tomadas, referentes à Educação Especial, que vão do item 4.1 ao item 4.19. Destes 19 itens, segundo o OPNE, apenas dois deles – 4.3 Condições de permanência e 4.6 Espaço físico, materiais e transporte - contam com Indicadores de Estratégia, ou seja, números que dão um panorama atual de cada situação. Em tempo, cabe lembrar que estes dados são atualizados a partir de dados públicos de cada município/estado e não através de divulgações oficiais do MEC.

Independentemente das discrepâncias entre dados ou da falta deles, para mensurarmos a real situação qualitativa e quantitativa da Meta 4 – PNE 2014, a verdade é que, na prática, a maioria das escolas regulares vem sofrendo grandes mudanças em suas estruturas arquitetônicas e em seus planejamentos pedagógicos.

Esse crescimento é reflexo da construção de um ideário voltado para a inclusão que fomenta uma ação política do governo federal para a implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade arquitetônica e pedagógica, e formação continuada de professores da educação especial.

Portanto, é importante ressaltar que essas reformas educacionais no Brasil iniciam-se com interferências e indicações oriundas de agências multilaterais internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM). Outro organismo que teve influência na reforma educacional foi a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) (SILVA E ABREU, 2008).

A CEPAL, bem como as demais agências anteriormente citadas, afirmam uma necessidade de adequação escolar ao processo de reestruturação produtiva de cada Federação, ou seja, a uma estética capitalista. Desta forma, o Estado brasileiro se esforçou mais fortemente para atender às metas estabelecidas por estes organismos, a partir do Programa de Qualidade e Produtividade (PBQP).

Deste modo, diante dos dados aqui anteriormente referidos, no que tange à criação de leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência e sobre os atuais dados de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, em situação de inclusão nas escolas regulares, entende-se que assim se fortalece a dicotomia que envolve essas ações político-pedagógicas.

Ao surgirem os grandes marcos educacionais (leis, diretrizes etc), que garantem o acesso das pessoas com deficiência às escolas regulares, as escolas se veem obrigadas a se repensar, fazendo um movimento de abertura para tentar se adequar às novas demandas.

Essa tardia e lenta inserção tem mudado a rotina dessas instituições escolares e palavras como mudanças, adaptações, capacitações, reformas estruturais, rampas, corrimão, elevadores, banheiros adaptados, professores de atendimento educacional especializado e avaliações, dentre outros termos, têm surgido como questões emergenciais. Deste modo, faz-se necessário uma adequação e efetividade entre as políticas de educação inclusiva e sua implementação, pois aqueles sujeitos que tiveram em suas trajetórias as marcas da exclusão e da segregação agora são amparados por leis e têm os seus direitos educacionais garantidos, exigindo a produção de práticas pedagógicas mais eficazes e acolhedoras no meio escolar.

Por outro lado, porém, o que se vê no Brasil, após tais anuências de indicadores oriundos destas agências internacionais, é a incorporação de um sistema produtivo de educação no país. Entende-se que houve a aceitação de propostas mercadológicas na educação, cuja finalidade seria então voltar-se para o “aprender a fazer”, ou seja, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, segundo relatório Delors da UNESCO.

Painaud e Kohout-Diaz (2019),

nesse contexto, resulta uma recomposição identitária de papéis institucionais, às vezes acompanhada de um desmoronamento de responsabilidades, com prejuízo para os Estados-nação, fortemente desacreditados e enfraquecidos nesse processo. Uma primeira observação que ilustra esse argumento se refere à intensificação do intercâmbio internacional, que se encontra na origem da reconfiguração dos atores, dos objetivos e dos papéis atribuídos à escola: trata-se da entrada no mundo escolar dos princípios norteadores do mercado liberal. Os “sintomas” dessas lógicas de mercado internacional podem ser identificados nas noções de eficiência ou desempenho, por exemplo. (PAINAUD; KOHOUT-DIAZ, 2019, p. 47)

De acordo com Patto (2005, p. 9), na medida em que essa nova ordem se esclarece, a escola passa a ser lugar propício para a desigualdade social, produzida pelo capitalismo, e o objetivo primeiro da escola, ou seja, a igualdade nas relações acaba sendo substituída pelo foco nas diferenças individuais de capacidade.

Neste sentido, Freitas (2019) ressalta que há a globalização de uma “geocultura meritocrática excludente” em detrimento da “geocultura da inclusão social”, que caminha sob o grande guarda-chuva da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que impôs como padrão de avaliação o instrumento de avaliação educacional, o PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes.

Ainda de acordo com este mesmo autor,

pela geocultura da meritocracia, ensina-se à juventude que o acesso aos direitos econômicos (melhores empregos, etc.) depende do “mérito” (ideia que será transferida em seguida para o acesso aos direitos sociais, políticos) e, através disso, constrói-se

uma sociedade cuja estratificação social, produto da desigualdade socioeconômica, passa a ser explicada pela estratificação meritocrática: a desigualdade dever-se-ia ao “mérito” que cada um acumula – sendo cada um responsável por si mesmo e não dependente do Estado. (FREITAS, L. O PISA, 2019)

Analisando esse processo de enlace entre preparação para a mão de obra e educação, pode-se dizer que é nesse movimento que se dá a produção e evidenciação do fracasso escolar, principalmente das pessoas em situação de inclusão escolar, pois, em um falso sistema democrático educacional, os que não se enquadram e não se adaptam são colocados à margem do processo escolar, vistos como “perdedores” e “incapazes”.

Nesse quadro, entende-se que o sistema educacional se apoia em instrumentos - diagnósticos médicos (psiquiátricos, neurológicos e neuropsicológicos) e medicalizações - os quais podem ter dupla funcionalidade, ou seja, podem servir como ferramentas de exclusão ou mecanismos que possam apoiar e promover o processo inclusivo.

Deste modo, a patologização dos problemas educacionais – através dos diagnósticos e/ou medicalização - pode servir como justificativa incontestável de exclusão de uma grande massa de alunos, sejam eles deficientes ou pobres e, conseqüentemente, alimentar a grande indústria dos testes psicométricos e a farmacêutica.

Segundo Meira (2012);

O discurso da conexão entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola, apresenta-se de forma cada vez mais frequente no cotidiano das escolas e dos serviços públicos e particulares de saúde para os quais se encaminham grandes contingentes de alunos com queixas escolares. (MEIRA, 2012, p 136)

Parafraseando Bourdieu (1997), o processo de “exclusão do interior” garante a manutenção da exclusão dos mais pobres e dos *deficientes* se apresentando como uma das formas contemporâneas de produção da miséria e exclusão social. Retomando Meira (2012):

Entretanto, ocorre uma diferença fundamental: essa eliminação é adiada, já que se mantém na escola os excluídos potenciais. Para esses “marginalizados por dentro”, a escola permanece como uma espécie de “terra prometida” ou uma miragem que se mantém sempre presente no horizonte, mas que recua à medida que tentam se aproximar dela. (MEIRA, 2012, p. 140).

Por outro lado, com os olhares voltados para o bom andamento dos processos inclusivos e suas práticas pedagógicas, é importante ressaltar que todo diagnóstico realizado de maneira precoce e por profissionais capacitados tende a ter efeito positivo ao longo da vida do sujeito, em relação à sua qualidade de vida e necessidades, sejam elas educacionais ou sociais. Deste modo, o diagnóstico pode apontar para a necessidade da criação de estratégias e novas

possibilidades de desenvolvimento pedagógicos apoiados em métodos e tecnologias, as quais possam promover os estudantes em situação de inclusão escolar.

Diante destas questões político-pedagógicas que acabam se opondo, surgem as demandas de implementação das leis de inclusão, levando-nos a apreender que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de se confrontarem as práticas discriminatórias e de se criarem alternativas para superá-las, pois não se pode mais retroceder diante do papel importante da educação inclusiva no debate das sociedades atuais.

Seguindo referenciais apontados por órgãos internacionais dos Direitos Humanos e órgãos federais de Educação, na construção de sistemas educacionais inclusivos, os planejamentos pedagógicos passam a ser repensados, impondo uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes sejam atendidos de acordo com suas necessidades e dificuldades.

Sobre estas particularidades e cautelas a serem tomadas no processo de abertura das escolas para alunos advindos da educação especial, Freitas (2005, p.122) aponta que:

a Inclusão Escolar está para além do direito e do cumprimento da lei que ordena que todas as crianças estejam na escola. Quando pensamos na entrada de alguma criança numa escola, não é só porque ela precisa ser socializada, nem tampouco só porque precisa manter as “ilhas de inteligências” preservadas. Certamente é mais que isso. Pensamos na escola como lugar subjetivamente das crianças que, por algum motivo encontraram um obstáculo no processo de subjetivação. (FREITAS, 2005, p. 122)

Portanto, é necessário que criemos alternativas e maneiras humanizadas para que possamos diminuir as diferenças criadas pelas próprias políticas de inclusão e, assim, fazer do espaço escolar um local de acolhimento e de ação dos sujeitos. Segundo Kramer (*apud* NUNES E KRAMER, 2013), é necessário assumir a educação como resposta social responsável e agir contra todo tipo de preconceito, negação, exclusão ou eliminação de uma criança, um jovem ou um adulto, por suas ideias, sua deficiência, sua etnia, sua religião, sua nacionalidade, sua opção política, sua idade, seu gênero ou sua orientação sexual.

Ademais, deve-se levar em consideração que o objetivo final da inclusão escolar e da educação especial não é a busca de igualdade no tratamento de alunos ou de turmas homogêneas, já que se sabe: a desigualdade nasce das igualdades. A busca pela igualdade deve caminhar na garantia do espaço escolar inclusivo para que nessa trilha os mais diversos estudantes possam agir, criar, fazer, participar, ou seja, tornar-se, enfim, sujeito social pleno.

Neste sentido, a fim de dar continuidade às ideias já expostas e, com o intuito de suscitar discussões e reflexões que possam, de algum modo, trazer à baila novas modalidades de

políticas educacionais inclusivas, trazemos o recente quadro da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil.

Para tanto, o próximo subcapítulo buscar responder a algumas perguntas tais como: Qual o quantitativo de estudantes em situação de inclusão no sistema educacional regular atual? Que órgãos do governo monitoram as metas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Quais os atuais dados e balanços apresentados por tais órgãos reguladores? Existem análises qualitativas do processo inclusivo? Quais os investimentos financeiros realizados pela federação nos últimos anos na área da inclusão?

1.4 Alguns elementos sobre o atual cenário brasileiro

Se nos últimos 30 anos, o Brasil caminhou cada vez mais em direção a uma educação pública inclusiva, com a maior presença de estudantes em situação de inclusão nas salas de aula regulares e/ou sendo atendidos em salas de recursos multifuncionais, assistimos, e temos lutado contra, a tantos retrocessos nesse campo nos últimos anos. Sobretudo a partir da crise política e institucional brasileira de 2016, que depôs, por meio de um golpe parlamentar, jurídico e midiático, a presidenta eleita Dilma Rousseff, primeira mulher a chegar à presidência da República, a educação inclusiva está em perigo no Brasil. Essa situação agravou-se no governo do ultradireitista Jair Bolsonaro (2019), que somada à pandemia do Covid-19 (2020) atingiu fortemente a educação brasileira e seus estudantes, principalmente os estudantes em situação de inclusão escolar.

Segundo o Censo (2010), 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população, declararam ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus), ou possuir deficiência mental / intelectual. Na Gráfico 2 segue o gráfico sobre a População Brasileira com Deficiência no Brasil – IBGE 2010.

Gráfico 2- População brasileira com deficiência.

Fonte: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cinthia-ministerio-da-saude>

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde – PNS7 de 2019:

17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade (8,4% dessa população) tinham alguma das deficiências investigadas, e cerca de 8,5 milhões (24,8%) de idosos estavam nessa condição.

Na população do país com 2 anos ou mais de idade, 3,4% (ou 6,978 milhões) tinham deficiência visual; 1,1% (ou 2,3 milhões) tinham deficiência auditiva e 1,2% (ou 2,5 milhões) tinham deficiência mental. Entre as pessoas de 5 a 40 anos de idade que tinham deficiência auditiva, 22,4% conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Cerca de 3,8% (7,8 milhões) das pessoas de 2 anos ou mais tinham deficiência física nos membros inferiores e 2,7% (5,5 milhões), nos membros superiores.

[...] Na população de 18 anos ou mais de idade com deficiência, 67,6% eram pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, enquanto entre as pessoas desse grupo etário sem nenhuma das deficiências investigadas, apenas 30,9% tinham esse nível de escolaridade. (IBGE, 2019)

Ainda de acordo com o IBGE, dentre os principais desafios e expectativas para o Censo 2020, estão:

- 1) Incluir questões que abarquem o conceito de Deficiência da Lei brasileira de Inclusão - LBI.
- 2) Manter questões relativas à deficiência e outras relativas ao perfil sociodemográfico (acesso a escola, renda e outras, diretamente relacionadas a participação social e inclusão).
- 3) Buscar instrumento que considere a funcionalidade da pessoa com deficiência.

Trazendo estes números da população brasileira com algum tipo de deficiência,, o Observatório do Plano Nacional de Educação – OPNE (2013)⁹, sobre a Meta 4 do PNE –

⁷<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-um-tipo-de-deficiencia>

⁸ Cabe salientar que o Censo 2020 não aconteceu, segundo o Governo Brasileiro, por falta de verba. Portanto, será realizado no ano de 2022, a partir de 01 de agosto.

⁹ Observatório do Plano Nacional de Educação – OPNE (2021), coordenado pelo movimento Todos Pela Educação, monitora, a partir de dados públicos, o cumprimento do Plano Nacional de Educação. Acesso em: <https://www.pne.org.br/observatorio/#quem-somos-nos>

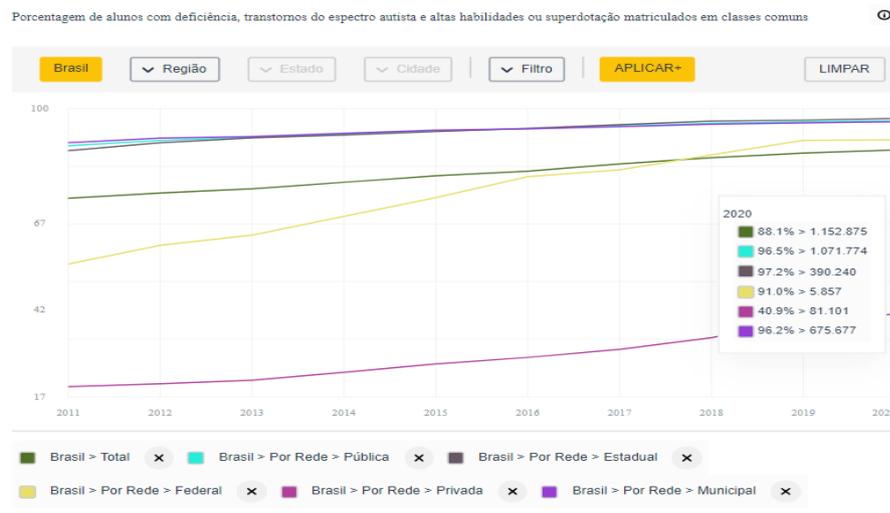
Educação Especial/Inclusiva, aponta que, ainda no ano de 2022 não se conseguiu averiguar resultados parciais para mensurar os dados referentes aos objetivos das Metas:

1 – Matricular todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e ofertar atendimento educacional especializado para todos esses alunos – preferencialmente em escolas comuns.

2 – Garantir todo o sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, OPNE, 2013)

O indicador porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns até o ano 2020 aponta 1.152.875 estudantes no total. Observa-se que não existe a classificação destes números por idade escolar, como por exemplo: de 04 a 17 anos – idade entre a Educação Infantil e o Ensino Médio. O Gráfico 3 Segue gráfico sobre a Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns.

Gráfico 3- Porcentagem dos alunos com deficiência em classes comuns.



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar

De acordo com o Anuário da Educação Básica¹⁰, em 2020, apenas 28,3% das escolas na zona urbana possuíam sala de recursos multifuncionais, já na Zona Rural este número cai para 15,7%, Sobre banheiros adaptados, apenas 63,3% das escolas na zona urbana tinham esta

¹⁰ <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/>

adequação e na zona rural o número não passa de 31,2%. Ainda sobre acessibilidade arquitetônica, 72,6% das escolas na zona urbana possuíam dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e na zona rural este número baixava para 52,2%. Na Figura 1 é possível observar a infraestrutura e condições de oferta em escolas da Educação Básica com estudantes que possuem deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2010 e 2020.

Figura 1- Infraestrutura e condições ofertadas pela Educação Básica.

Infraestrutura

Condições de oferta em escolas da Educação Básica com estudantes que possuem deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2010 e 2020

	Localidade	2010	2020
% de escolas com sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Total	12,5	28,3
	Urbana	15,4	31,9
	Rural	3,1	15,7
% de escolas com banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Total	25,4	56,1
	Urbana	30,9	63,3
	Rural	7,3	31,2
% de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Total	22,2	68,0
	Urbana	27,0	72,6
	Rural	6,4	52,2

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Notas: 4 e 13.

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

Outros pontos que se podem observar no OPNE são os Indicadores de Estratégia, de modo a se cumprir a universalização de toda a Meta 4 até o ano de 2024. Assim, destacam-se os itens 4.4 - Acesso e o item 4.14 – Indicadores de Qualidade.

Para ambos, encontra-se como resultado até o dado momento:

4.4 - Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

Não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia.

4.14 - Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia.
(BRASIL, Observatório do Plano Nacional de Educação, 2013)

Faz-se importante lançar luz às lacunas abertas a respeito da ausência dos dados da Meta 4 – Educação Especial / Inclusiva, principalmente no site Oficial do Ministério da Educação, quando se tem apenas dois anos para o término da vigência do PNE – 2014/2024. A falta de monitoramento governamental para o cumprimento ou não destas metas justifica, por si só, e provoca a necessidade de investigações e pesquisas acadêmicas como esta tese de doutorado.

É necessário que se conheçam os dados da realidade, para que assim se possa apontar caminhos para o bom andamento da educação inclusiva no Brasil. Deste modo, no próximo subitem apresenta-se o quadro da educação especial que foi pintado nos últimos quatro anos.

1.5 O governo Bolsonaro: ações de desmonte na educação especial na pandemia de COVID-19.

Como início em 01 de janeiro de 2019, o mandato do ex-Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (PSL) apresentou oficialmente como Ministro da Educação o colombiano naturalizado brasileiro, Ricardo Vélez Rodrigues. Perto de completar cinco meses, Vélez deixa o cargo após uma série de polêmicas, como por exemplo a possibilidade da suspensão de avaliação da alfabetização por dois anos, e a criação de uma “comissão de caçadores” de questões no Enem que pudessem envolver apologia à esquerda.

O Ministério da Educação foi assumido, então, por Abraham Weintraub, cujo primeiro ato de mandato promete acabar com as bolsas de pós-graduação, privatizar as universidades públicas e, de modo falacioso, colocou o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) na posição de grande problema nacional, uma ferida fiscal. Após alguns meses no cargo e imerso em crises, Weintraub é afastado do cargo e um terceiro ministro da educação, Carlos Decotelli, é escolhido para o cargo, mas sequer toma posse.

Após a vacância no quadro da educação, em julho de 2020, quem ocupa a função de ministro é o pastor Milton Ribeiro. Apesar de um perfil mais discreto que seus antecessores, Milton não era consenso sequer entre os evangélicos.

Em entrevista à TV Brasil, o pastor, à frente da pasta do MEC, disse que *“crianças com deficiência não podem estudar na mesma sala que os demais, pois atrapalham a sala de aula”*. Disse ainda que, *“parte das crianças com deficiências são incapazes de acompanhar o restante da turma e que o governo, através de estratégia que vai contra o “movimento do inclusivismo”,*

está criando salas especiais para que estas crianças possam receber o tratamento que merecem e precisam”, ou seja, isoladas das classes comuns.

Envolto a rumores de corrupção, envolvendo vendas de influências políticas, suborno e troca de favores entre pastores, Milton Ribeiro foi preso e deixou o cargo em junho de 2022, embora o MEC tenha ficado sob o seu comando durante o maior período em que fomos atingidos pela pandemia da Covid-19.

Dá-se destaque, a seguir, na Figura 2 ao planejamento orçamentário realizado pelo MEC no decorrer dos anos de 2019 e 2020, segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED.

Figura 2- Tabela relativa a execução orçamentária do MEC – CONSED.

EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA DO MEC		consed																																	
<p>No que se refere a valores efetivamente pagos em cada exercício, observa-se que:</p> <p>1 - Após crescimento até 2015, a tendência é de contínua redução.</p> <p>2 - Embora a execução orçamentária tenha três etapas (empenho, liquidação e pagamento) utilizam-se nesse quadro os valores pagos, que são aqueles efetivamente entregues no exercício.</p> <p>3 - Em 2020, ano em que se instalou a pandemia, o montante de valores pagos foi inferior ao observado em 2013.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Dotação Inicial +Créditos e Remanejamentos</th> <th>Valores Pagos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>118.989.968.223</td> <td>93.175.373.124</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>139.156.081.187</td> <td>102.103.263.755</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>142.566.297.948</td> <td>107.915.271.370</td> </tr> <tr> <td>2014</td> <td>147.426.555.537</td> <td>116.200.888.541</td> </tr> <tr> <td>2015</td> <td>150.173.575.014</td> <td>117.817.283.482</td> </tr> <tr> <td>2016</td> <td>131.191.472.094</td> <td>112.226.633.533</td> </tr> <tr> <td>2017</td> <td>129.088.069.402</td> <td>112.488.808.512</td> </tr> <tr> <td>2018</td> <td>126.210.100.325</td> <td>111.021.940.489</td> </tr> <tr> <td>2019</td> <td>135.673.892.647</td> <td>110.208.561.040</td> </tr> <tr> <td>2020</td> <td>124.810.869.796</td> <td>103.937.105.180</td> </tr> </tbody> </table>	Ano	Dotação Inicial +Créditos e Remanejamentos	Valores Pagos	2011	118.989.968.223	93.175.373.124	2012	139.156.081.187	102.103.263.755	2013	142.566.297.948	107.915.271.370	2014	147.426.555.537	116.200.888.541	2015	150.173.575.014	117.817.283.482	2016	131.191.472.094	112.226.633.533	2017	129.088.069.402	112.488.808.512	2018	126.210.100.325	111.021.940.489	2019	135.673.892.647	110.208.561.040	2020	124.810.869.796	103.937.105.180	<p><small>*MEC – Dotação Orçamentária Autorizada e Valores Pagos no Exercício (atualizados pelo IPCA de dez/2020) Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da STN/Tesouro Gerencial; Câmara dos Deputados – Consultoria de Orçamento</small></p>
	Ano	Dotação Inicial +Créditos e Remanejamentos	Valores Pagos																																
	2011	118.989.968.223	93.175.373.124																																
	2012	139.156.081.187	102.103.263.755																																
	2013	142.566.297.948	107.915.271.370																																
	2014	147.426.555.537	116.200.888.541																																
	2015	150.173.575.014	117.817.283.482																																
	2016	131.191.472.094	112.226.633.533																																
	2017	129.088.069.402	112.488.808.512																																
	2018	126.210.100.325	111.021.940.489																																
2019	135.673.892.647	110.208.561.040																																	
2020	124.810.869.796	103.937.105.180																																	

Fonte: acesso em: file:///C:/Users/gupra/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Consed%20-%20Orçamento%20do%20MEC%20em%20tempo%20de%20pandemia%20RR_A%C3%87%C3%95ES%20QUE%20DEIXARAM%20DE%20EXISTIR.pdf

Outro dado importante, apontado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED sobre o orçamento do Governo Federal, durante este período pandêmico, pode ser observado nas linhas destacadas em amarelo, na Figura 3 sobre dotações autorizadas e valores pagos por ação voltada para a Educação Básica (em valores correntes) por ação 2019-2020.

Figura 3- Dotações autorizadas e valores para a Educação Básica.

Ministério da Educação – Dotações Autorizadas e Valores Pagos por Ação voltada para a Educação Básica (em valores correntes) por Ação – 2019 – 2020 (continuação)

Ação	2019		2020	
	Dot. Autoriz.	Valores Pagos	Dot. Autoriz.	Valores Pagos
Capacitação Form. Inicial Continuada Ed. Básica	68.200.000	35.293.272	73.546.678	31.437.729
Livros–Materiais Didáticos Pedagógicos – PNLD	2.166.246.541	865.370.262	1.942.761.613	1.026.678.722
Censo Escolar da Educação Básica	11.131.200	4.284.514	6.496.913	2.095.954
Exames e Avaliações da Educação Básica	1.060.304.072	618.782.948	872.828.938	215.122.543
Funcionamento Inst. Federais Ed. Básica	129.441.288	68.321.985	127.322.504	45.422.855
Alfabetização, Elev. Escolar. Qualific. Profiss. EJA	24.622.147	0	7.596.215	0
Concessão Bolsas e Auxílios para EJA	1.000.000	69.700	0	0
Gestão Articulação com Sistemas de Ensino	1.700.000	566.889	-	-
Iniciativas Diversidade, Dir. Humanos, Inclusão	700.000	0	-	-

Fonte: STN/Tesouro Gerencial; Câmara dos Deputados

Seis ações (destacadas em lilás) tiveram suas dotações reduzidas de 2019 para 2020. Não houve valores pagos para ações em EJA em 2020. As duas últimas ações (destacadas em amarelo) deixaram de existir no orçamento de 2020.

Fonte: acesso em: file:///C:/Users/gupra/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Consed%20-%20Orçamento%20do%20MEC%20em%20tempo%20de%20pandemia%20RR_A%C3%87%C3%95ES%20QUE%20DEIXARAM%20DE%20EXISTIR.pdf

Cabe salientar que as ações apontadas acima como negligenciadas, tais como Iniciativas de Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão, são de responsabilidade da Semespe - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, a qual tem por atribuição:

planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos.

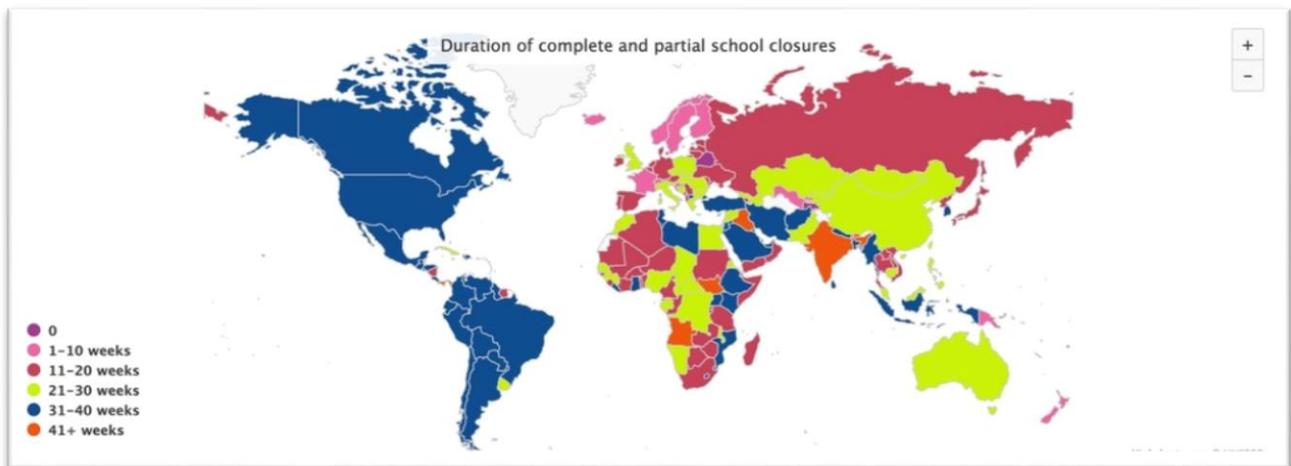
É da sua competência também desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos. (BRASIL, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>)

Os problemas causados pelo fechamento das escolas e pela precária e incipiente hibridização de parte do ano letivo de 2020 são apenas um pedaço da ponta de um imenso iceberg que cresceu a galope enquanto a pandemia avançava. Em março de 2021, a um ano do início da pandemia, o Brasil foi considerado um dos epicentros do caos mundial em número de mortos pela Covid, igualando-se aos EUA.

Segundo dados da Unesco (2020), o Brasil está entre os países com o maior tempo de escolas fechadas durante a pandemia, somando-se mais de 40 semanas. No mundo todo, o

cancelamento das aulas presenciais atingiu mais 90% dos alunos. A Figura 4 ilustra a duração do fechamento total e parcial de escolas durante a pandemia da COVID-19 de março 2020 – outubro 2021.

Figura 4- Fechamento das escolas durante a pandemia.



Fonte: UNESCO Acesso em: <https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/partial-school-closures-vizualizations/partial-school-closures-dashboard/>

Frente a este quadro e em busca de soluções e de alinhamento ideológico com os princípios de reparação e equidade da Unesco (2020), o Ministério da Educação – MEC (2020) lançou o parecer do Conselho Nacional de Educação – Portaria n° 356 de 20 de março de 2020. Deste documento oficial consta o seguinte:

As orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais, para reorganização dos calendários escolares, neste momento, devem ser consideradas como sugestões. Nessa hora, a inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas. Deve ser levado em consideração o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia. Importante registrar que o disposto neste parecer também se aplica às escolas brasileiras que funcionam no exterior. Ao mesmo tempo cabe reiterar o disposto na LDB, e em diversas normas do CNE, sobre a necessidade de que as soluções a serem encontradas pelos sistemas e redes de ensino sejam realizadas em regime de colaboração, uma vez que muitas destas soluções envolverão ações conjuntas de todos os atores do sistema educacional local e nacional. Para que se possa ter um olhar para as oportunidades trazidas pela dificuldade do momento, recomenda-se um esforço dos gestores educacionais no sentido de que sejam criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino on-line, na medida do possível, que sirvam de referência não apenas para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em períodos de normalidade quanto em momentos de emergência como este. Cumpre reiterar que este parecer deverá ser desdobrado em normas específicas a serem editadas pelos órgãos normativos de cada sistema de ensino no âmbito de sua autonomia. (Ministério da Educação. Portaria n° 356 de 20 de março de 2020.)

Deste modo, cabem as perguntas: de que forma as *sugestões*, apresentadas de modo aligeirado, conseguiriam dar solução aos milhares de problemas causados pelo fechamento das escolas? Que apoios financeiros e tecnológicos, as escolas receberam para que pudessem ter autonomia na resolução de seus problemas? A crise nas escolas, diante da nova realidade trazida pela pandemia, acentuariam as diferenças de classes sociais e de acesso à educação? Todos os alunos e professores têm acesso à tecnologia e à rede banda larga? Como dar conta da enorme diversidade de realidades educacionais? A respeito da Educação Especial, quais as medidas a serem tomadas no retorno às aulas presenciais?

“A queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível”. (UNESCO, 2020).

Com o intuito de rastrear e criar um quadro sobre a atual situação dos docentes da Rede Estadual de Educação de São Paulo, uma pesquisa foi criada pela Universidade de São Paulo – USP, levando em consideração diferentes indicadores, incluindo aspectos ligados à saúde mental e ao pedagógico, além de trazer uma visão do futuro da atuação docente e da educação, pós-pandemia. A aplicação deste questionário se deu quando os professores já estavam afastados presencialmente da escola e estavam passando por uma formação ofertada pelo Centro de Mídia do estado de São Paulo, sendo que 19.221 professore(a)s participaram da pesquisa¹¹.

Sobre as categorias elencadas e as respostas colhidas, trago abaixo um breve recorte desses resultados (*grifo nosso*):

Sentimentos e saúde mental na pandemia:

Medo, tristeza, ansiedade, angústia e incerteza são os principais sentimentos associados à pandemia (somando 48,1% das respostas).

Cerca de 53% se consideram muito ou totalmente vulneráveis a contrair o vírus causador da covid-19.

Apesar dos desafios trazidos pessoal e profissionalmente pela pandemia, 63% afirmam manter boa saúde mental e 72% afirmam não sentir necessidade de apoio especializado.

Sobre atuação docente e o pós-pandemia:

Há predominância da insegurança com relação à atuação nesse novo modelo (cerca de 51% das respostas).

Cerca de 80% e 68% afirmam, respectivamente, que sua atuação como docente e a educação em sentido mais amplo vão mudar para melhor no período pós-pandemia.

Apesar do quadro positivo relacionado à aptidão e apoio formativo, 85% dos respondentes têm a percepção de que os estudantes aprendem menos ou muito menos

¹¹ Educação e pandemia: desafios e perspectivas – Jornal da USP

via educação mediada por tecnologia. (GRANDISIOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI S., 2020).

Debaixo do enorme guarda-chuva da educação brasileira está a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os estudantes em situação de inclusão. Não obstante, essa política pública, que tem como uma de suas principais características “resgatar” os sujeitos que se encontram à margem do processo educacional, também foi duramente atingida pelos estragos trazidos pela covid-19.

Deste modo, frente às problemáticas já inerentes à educação inclusiva, somando-se ao dado da pesquisa em que 85% dos professores apontam a diminuição na aprendizagem dos alunos com a modalidade remota, cabe perguntar: o que ensinar e como ensinar a distância, para um aluno em situação de inclusão? Como ensinar através de um computador uma criança com um quadro severo de TDAH? Como trabalhar com estudantes autistas seus dilemas e dificuldades sociais? Como acolher dignamente uma criança em sofrimento psíquico? Os professores de atendimento educacional especializado receberam algum treinamento para poderem realizar o acompanhamento de modo on-line?

E foi justamente na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que o retrocesso se deu, para além do inexistente investimento financeiro. Costurado e arquitetado desde o final de 2018 (ainda no governo Temer), o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 – atualmente revogado - foi aprovado à época pelo Presidente da República, que ignorou os mais de 30 anos de luta e história da Educação Especial no Brasil, como também não tomou conhecimento da importância do Plano Nacional de Educação - PNE 2014.

A “nova” política segregacionista de Educação Especial aponta que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, Decreto nº 10.502, 2020).

Destaca-se o slogan: *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, que servirá de base para iniciar os apontamentos que envolvem este novo plano.

A palavra *Equitativa* acena para um possível senso de justiça igualitária, de adaptação do sistema em que se busque a igualdade. Mas, cabe ressaltar, é nessa busca que nascem as diferenças, ou seja, é a tentativa de homogeneização que pode levar o aluno em situação de inclusão a uma situação de destaque, neste caso, um destaque negativo e infeliz, pois, ao não

alcançar a igualdade com seus pares, certamente se sentirá rebaixado a uma posição de inferioridade.

Sobre a insígnia da palavra *Inclusiva*, nos cabe a pergunta: o que é inclusão para este governo? O próprio documento já nos aponta o sentido do termo aos olhos desta gestão. Em seu artigo 2º, inciso IV, existe a exaltação do retorno às Escolas Especiais, apontando que estas instituições de ensino são “planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos”. Muito se sabe sobre os relatos da dura realidade enfrentada por estas instituições – sem generalizações – que, por vezes, servem de depósito para alunos com deficiência, síndromes ou transtornos. É o antigo modelo da exclusão social, ainda em voga.

É neste momento que a nova política abre precedente para a escolha. Não nos esqueçamos das falsas liberdades de escolhas que as tecnologias positivas de poder passam para a sociedade. A escolha de matrícula na escola regular ou na escola especial está ligada ao conceito de voucher; é uma ideia mercantil, defendida aguerridamente pelo Ministro da Economia Paulo Guedes, em Davos, no Fórum Econômico Mundial.

Este apartheid da educação tem como um dos objetivos a falência do ensino público, ou seja, o desmonte dos direitos sociais em detrimento da privatização do ensino no Brasil, e certamente o que esta nova política propõe é desresponsabilizar o Estado e passar recursos destinados à educação para a iniciativa privada.

A terceira bandeira levantada por esses últimos gestores da educação no Brasil é a expressão *Ao longo da vida*. Esta já vem com a cognominação de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, tendo arraigado em seu sentido o empreendedorismo. E é nesse processo que une educação à preparação para a mão de obra que se dá a produção e evidenciação do fracasso escolar, principalmente das pessoas em estado de inclusão escolar, pois, em um falso sistema democrático educacional, os que não se enquadram e não se adaptam a ele são colocados à margem, vistos como “perdedores” e “incapazes”. Seria o que Meira (2012) chama de “marginalizados por dentro”, para os quais a escola permanece como uma espécie de “terra prometida” ou uma miragem que se mantém sempre presente no horizonte, mas que recua à medida que se tenta dela aproximar-se.

A mudança do slogan *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Governo Lula – 2008) para *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, vai para além de uma mudança do jogo de palavras. Segundo Bourdieu (2015), existe uma sutileza, muitas vezes quase

imperceptível nestes jogos de linguagem. E, neste caso, associa-se à linguagem a questão do valor da produção, da concorrência, ou seja, o valor de mercado. É o que o autor chama de *a economia das trocas simbólicas*.

Mészáros (2008. p. 45) aponta que “ao internalizar as onipresentes pressões externas, adotamos perspectivas globais da sociedade mercantilizada, [...] e que apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrar-nos dessa grave e paralisante situação”.

É necessário que criemos alternativas e maneiras humanizadas para que possamos diminuir as diferenças geradas pelas próprias políticas de inclusão e, assim, fazer do espaço escolar um local de acolhimento e de ação dos sujeitos. A busca pela igualdade deve caminhar na garantia do espaço escolar inclusivo para que, nessa trilha, os mais diversos alunos possam agir, criar, fazer, participar, ou seja, tornar-se, enfim, sujeitos sociais plenos.

Por fim, é notório, dentro desta “nova” política, que a palavra Inclusão pode encaminhar o estudante incluído na escola regular para a escola especial, num caminho sinuoso que tem como pano de fundo a orientação para o modelo clínico e não para o pedagógico. Esta atitude não só desqualifica todo o trajeto da educação especial desde os seus primórdios, como autoriza as instituições especiais a se responsabilizarem pela formação de profissionais, ou seja, podendo criar cursos e eventos que capacitem pessoas para atuar na área. Sem adequações e estrutura, estes cursos podem se tornar aprendizados empíricos e tácitos.

Porém, mesmo diante de tal tentativa de retrogradar a história e as ações da educação especial no Brasil, nesta tese que busca ser um espaço de resistência, se faz importante reconhecer e retratar os louros do movimento inclusivo na educação. Para tanto, no capítulo a seguir, ressalto o principal ator desta pesquisa: o professor de Atendimento Educacional Especializado – A.E.E, seu surgimento no processo histórico, suas designações e atribuições profissionais de acordo com os decretos oficiais do governo brasileiro.

2 CAPÍTULO 2 - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (Paulo Freire, 2005. p. 78)

No capítulo anterior vimos que as leis brasileiras de inclusão escolar tiveram exponencial crescimento no início dos anos 90, democratizando o acesso dos considerados à margem do sistema público de ensino. Deste modo, cabe aqui neste capítulo trazer um recorte de quem são os profissionais de educação que atendem aos estudantes em situação de inclusão no sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, quais as leis e diretrizes que amparam tal profissão.

Tendo em vista que a preocupação fundamental deste trabalho é levantar questões sobre o perfil e o trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado- AEE, cabe mostrar, em breves pinceladas, o quadro atual com que esse profissional se depara no país, tanto em termos de oferta quanto em relação às condições de trabalho.

Importante também destacar os recuos que incidiram sobre esse campo da educação nos últimos anos, colocando em curso movimentações políticas de forças ligadas à privatização da educação especial, tendo como pano de fundo o questionamento da legitimidade das escolas públicas regulares como local privilegiado para o atendimento de estudantes em situação de inclusão.

De antemão, faço um aparte para discutir o emprego da palavra *atendimento* na nomeação do principal ator deste trabalho, ou seja, o professor de *Atendimento* Educacional Especializado – AEE.

Vê-se que a palavra *atendimento* ainda se encontra arraigada - mesmo que de modo subjetivo - a verbetes e conceitos clínicos, ou seja, ao atendimento médico e hospitalar. Outro conceito que se instala sobre a palavra *atendimento* é o viés mercadológico e econômico do *atendimento ao cliente*, como exposto no dicionário Michaelis¹²: atendimento 1. Ato ou efeito de atender; 2. Forma pela qual determinados serviços são prestados ao público; 3. Local em que o público é recebido, recepção. Deste modo, ao discorrer sobre esta tese, continuarei utilizando

¹² <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/atendimento/>

a palavra atendimento, já que, uma vez institucionalizado oficialmente em declarações e citações de autores este termo, aqui não se tem plena concordância com tal alcunha.

Antes de adentrar os registros que contam o caminho trilhado pelo professor de AEE no Brasil, gostaria de contar a minha história enquanto professor mediador, ou profissional responsável pelo processo de inclusão educacional de estudantes.

Como mencionado anteriormente na introdução deste trabalho, em 2014, ingressei na Equipe de Professores Mediadores no Centro Educacional Anísio Teixeira – CEAT, com o objetivo de atuar diretamente com estudantes em situação de inclusão escolar, onde permaneci até o início do ano letivo de 2021.

O primeiro ponto deste movimento inclusivo na referida escola diz respeito ao modo de contratação do profissional mediador realizado pelo CEAT, o qual ao ingressar na unidade se torna parte do quadro de funcionários, participando da folha de pagamento. Esta legalidade contratual faz toda a diferença no trabalho pedagógico inclusivo a ser realizado pelo mediador.

Este processo não acontece em boa parte das escolas privadas da cidade do Rio de Janeiro, onde o mediador é contratado pela família do estudante em situação de inclusão. Isso significa uma cisão entre o professor e os demais colegas e uma indicação a respeito de como o trabalho será desenvolvido, já que ele não faz parte do quadro de funcionários, mas se torna um adereço, mantendo vínculo somente com o estudante e seus familiares.

Trago aqui uma breve observação sobre o vínculo empregatício entre mediador, escola e família. Feijó e Fernandes (2009) ressaltam o resultado após pesquisa realizada:

foi possível diagnosticar que muitas são as leis que garantem uma educação de qualidade para todos, o que falta é controle social. Existem muitas leis que garantem o direito à educação, mas que não são exigidas pelos pais. E, muito pelo contrário, os mesmos pais que defendem a inclusão têm agido contra ela, mesmo que inconscientemente. Ao pagar profissionais terceirizados, sem carteira assinada, que não se encaixam em nenhum perfil profissional amparado por lei, estão sendo coniventes com a exclusão. (FEIJÓ; FERNANDES. 2009, p. 1.912)

Retomando a descrição de minha trajetória, à época a equipe de inclusão contava com oito professores mediadores, sendo eles de formações acadêmicas distintas, tais como suas origens na equipe. Parte destes mediadores havia sido profissionais da própria escola, e outrora atuaram em áreas diferentes. Alguns eram originários da educação infantil; outros, professores auxiliares e auxiliares de coordenação e, por algum motivo, foram remanejados e desviados de suas funções para que pudessem compor aquela equipe.

Isso dava à equipe uma característica única, já em algumas vezes a atuação desses profissionais apresentavam marcas de suas funções anteriores, tanto em sala de aula como na

sala de recursos. Havia também alguns mediadores meio perdidos, sem orientação quanto a sua atuação e sem conhecimento de causa. Internamente, muitas vezes a sensação que se tinha era de uma equipe formada por “sobras” das outras equipes pedagógicas.

Ainda nas primeiras reuniões que participei com a equipe e direção da escola, pude notar que tal função não tinha um Projeto Político Pedagógico escrito e elaborado que pudesse guiar e orientar os profissionais da escola quanto a suas atuações. A ausência de um projeto destinado ao acompanhamento de estudantes em situação de inclusão trazia uma série de consequências ao trabalho dos mediadores, duramente sentidas no cotidiano escolar.

Num primeiro momento, as reuniões realizadas somente entre a equipe de mediadores e direção escolar ocasionavam uma divisão, uma espécie de segregação entre estes profissionais e o restante do corpo docente, ou seja, não se criava uma unidade de atuação e (re)conhecimento do trabalho empenhado.

Como mediador, eu participava dos conselhos de classe – COC – quatro vezes ao ano, sempre ao término de cada bimestre. Este ambiente era o local propício para que as coordenações presentes e os professores especialistas pudessem ouvir os relatos sobre os estudantes em situação de inclusão, seus desempenhos acadêmicos, os avanços em suas relações sociais e, conseqüentemente, as dificuldades e barreiras que transpúnhamos diariamente no ofício de mediador.

As discussões geradas nestes momentos eram ricas, pois muitas vezes havia enfim uma aproximação de todos os atores envolvidos no processo de inclusão, o que facilitava ações e planejamentos futuros a respeito do trabalho. Porém, em outros momentos, ainda nas mesmas ocasiões, ficava claro o distanciamento de parte do corpo docente e da equipe de direção e o núcleo de inclusão.

Outro grande desafio enfrentado pela equipe foi a formação e a capacitação para o trabalho de inclusão de alguns mediadores. Apenas com o curso de graduação em seus currículos, ou com cursos pontuais e breves sobre inclusão escolar, muitos destes professores mediadores aprendiam o ofício na prática cotidiana e com seus pares. À época, eu era o único profissional de mediação inserido em um curso de pós-graduação nessa área.

Com o passar do tempo, algumas propostas foram acatadas pela direção e coordenação da escola, e houve investimento em palestras que pudessem formar e informar as diferentes equipes sobre inclusão escolar, seus desafios e nuances; na capacitação dos professores mediadores em cursos mais completos; no maior tempo de fala e exposição de materiais nas reuniões de professores que acontecia uma vez ao mês etc. É importante dizer que alguns destes desafios foram transpostos, a duras custas, tal como a sistematização oficial dos encontros entre

docentes e mediadores, que naturalmente culminou na maior adesão de professores especialistas ao trabalho de inclusão.

Quanto ao projeto político pedagógico, este começou a ser confeccionado a várias mãos, porém a falta de consenso e a entrada da pandemia deram fim à construção de um documento final. Já a formação e capacitação dos mediadores ainda era insuficiente.

Minha tarefa como mediador sofreu grandes variações no que diz respeito às características de minhas atribuições. A depender da complexidade do caso do estudante em situação de inclusão, o acompanhamento anual se dava de forma quase individual entre estudante-mediador, fosse na sala de aula regular ou na sala de recursos. Já o trabalho com estudantes incluídos que demandassem menos, ou seja, tivessem um menor comprometimento no desenvolvimento acadêmico, o trabalho de acompanhamento era realizado com um número maior de sujeitos.

Sem o trabalho da sala de recursos no contraturno escolar, como professor- mediador eu deveria ter a sensibilidade de retirar o estudante em situação de inclusão da sala de aula regular, em momentos em que a matéria lecionada estivesse num patamar acima de sua capacidade de entendimento, e levá-lo para a sala de recursos, onde ele iria se deparar com o mesmo conteúdo, porém adaptado e apresentado de uma maneira diferente e em um tempo diferente. O acompanhamento destes estudantes na sala de recursos no mesmo período escolar é uma das características que diferenciam o trabalho do professor mediador daquele que é desenvolvido pelo professor de AEE, o qual atua na sala de recursos apenas no contraturno escolar.

Esta experiência acumulada ao longo do tempo possibilitou-me vivenciar os processos inclusivos em uma escola particular e conseqüentemente fazer parte de um período histórico deste movimento educacional, cujo contexto trago a seguir em linhas gerais.

A Lei de Educação Especial de 1961 (nº 4.024/61), segundo Rebelo (2013), vem materializar os acompanhamentos que já ocorriam desde a época do Império através do Instituto Benjamin Constant – IBC (1854), Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (1857) e posteriormente estes acompanhamentos se deram através da Pestalozzi (1932) e das Associações de pais e amigos dos excepcionais – APAES (1954).

Esta mesma Lei (nº 4.024/61), em seu artigo 89, ressalta que:

toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, Lei nº 4.024, 1961.)

Cabe ressaltar que estas instituições acompanhavam as pessoas mais comprometidas¹³, paralelamente ao sistema regular, enquanto as classes especiais nas escolas públicas acompanhavam os menos comprometidos. Deste modo, abre-se uma prerrogativa para o início de um caminho histórico e equidistante entre as modalidades da educação regular e a educação especial.

Este mesmo documento, LDBEN (1961), também aponta para a oportunidade de o aluno com deficiência frequentar a escola pública regular, no que for possível e quando houver condições. Cabe dizer que esta lei abriu precedentes para que outros tantos alunos fossem segregados. Pois, à época, os incentivos fiscais recaíam tanto sobre o sistema público quanto sobre o público-privado.

Na esteira do atendimento educacional especializado, a Constituição de 1988, em seu Art. 208, refere que o Estado deve garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de *preferência*¹⁴ na rede regular de ensino. Mais uma vez, temos um documento federal que abre brechas para a existência de um sistema paralelo, um sistema ambíguo, pois aponta para a possibilidade de escolha entre o atendimento educacional especial no sistema regular ou o atendimento especial no sistema público-privado. Parte-se do princípio, deste modo, de que as famílias conhecem integralmente a capacidade de ambas as realidades, podendo escolher - em seu sentido mercadológico - que serviço prestado lhe atenderia melhor.

Cabe lembrar que, à época, acontecia no país a transição de um governo militar para o regime democrático, o Brasil enfrentava uma crise financeira e criava a sua nova Constituição. Fomentada pela criação da Comissão Nacional da Criança e Constituinte, uma junção entre os Ministérios da Saúde e Educação, junto à Previdência e Assistência Social, da Justiça, do Trabalho e do Planejamento - ação interministerial e com ampla participação da sociedade civil, os movimentos em defesa das crianças e adolescentes tomam corpo e fomentam a redação de três artigos da Constituição (1988), defendendo e reconhecendo os direitos desse segmento importante na sociedade. Este conjunto de esforços culmina também, dois anos depois, na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990).

¹³ Tunes (2011) narra que, com o aprimoramento da medicina, da neurologia e de pesquisas científicas no século XIX, a visão de deficiência toma outros rumos, o aspecto sobrenatural perde lugar para o científico e, assim, o louco ou o aleijado começam a ser vistos como alguém que necessita de tratamento médico e não mais de cura divina. Desta maneira, a recém-inaugurada visão organicista do deficiente faz com que este comece a ser classificado e diferenciado como doente mental ou deficiente intelectual.

¹⁴ De acordo com o dicionário Aurélio (1975), a palavra *preferência* - 1. Ato ou Efeito de preferir. 2. Predileção. 3. Manifestação de grau ou distinção. 4. Anteposição, precedência, primazia. 5. *JUR.* Vantagem que a lei assegura a certos direitos.

O ECA também se refere ao direito do “atendimento especializado” na área da educação (art.54) e da saúde. Tomando o caminho da Constituição de 88, o referido documento aponta em seu inciso 3º que o atendimento educacional voltado aos portadores de deficiência deve ser ofertado *preferencialmente* na rede regular de ensino.

Já em âmbito internacional, com o intuito de garantir a educação como um direito inalienável e universal, no ano de 1990, em Jomtien – Tailândia, as grandes nações mundiais se uniram para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Neste momento histórico, muitos países, inclusive o Brasil, tinham grandes dívidas internacionais e estagnavam investimentos financeiros internos em diversas políticas, entre elas as políticas de educação. Aos países signatários deste novo acordo mundial, além das promessas de modificações em leis e legislações, a fim de sanar seus problemas internos, ficaram os acordos de apoio ao enfrentamento necessário e melhor desenvolvimento educacional da nação.

Participar destes princípios internacionais, de um modo geral, é reconhecer que a educação é uma ferramenta de mudança social para um mundo melhor, mais desenvolvido eticamente e digno. O documento do qual o Brasil se torna signatário indica que:

Artigo 3º, inciso 5º. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Artigo 5º. As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. (Tailândia, Conferência mundial sobre educação para todos, 1990)

Nota-se, que apesar de ter indicações para medidas de garantia de aprendizagem e igualdade de acesso à educação de *portadores de necessidades especiais* (termo utilizado à época), tanto quanto uma variedade de métodos de ensino, não se encontra no documento especificações mais completas sobre o atendimento educacional especializado e suas singularidades.

A partir dos documentos surgidos no início dos 1990, nota-se o começo de um movimento irreversível dentro da educação brasileira, na perspectiva da educação inclusiva. Neste sentido, temos a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB, em seu Capítulo V - Da Educação Especial.

No artigo 58 da LDB, mantém-se o conceito do atendimento educacional especializado como sendo *preferencialmente* oferecido na rede regular de ensino, para educandos *portadores de necessidades especiais*. Como também, em seu *parágrafo único*, oficializa que: “o poder

público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.”

Já no Art. 59 da LDB pode-se ler que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996)

Mesmo que indiretamente imputando sobre as unidades de ensino a responsabilidade de toda a implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é possível notar uma maior proximidade das designações deste documento oficial com a Declaração de Salamanca. Aqui, dá-se destaque ao inciso III, o qual ressalta que professores com especialização adequada em nível médio ou superior devem estar preparados para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Mas algumas perguntas ainda pairam: quais são os programas de formação e capacitação destes professores para atenderem ao referido público? Como deveria se dar esta formação? Quais as responsabilidades dos Estados e Municípios sobre estes profissionais? Existe oferta de formação continuada? Como se dá a capacitação de gestores pedagógicos? Sinalizo que estas perguntas se tornaram a mola-mestra e impulsionadora desta pesquisa, as quais, através de pesquisa de campo, tentarei responder mais adiante.

Retomando o universo das políticas públicas, o Governo Federal, com o intuito de tornar público e universal o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, lança, em 20 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.298 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este decreto vem reafirmar os direitos já expostos em publicações oficiais anteriores, tais como os inscritos na Constituição de 88.

É possível notar que o documento citado ainda tem uma abordagem biologizante na composição de seu texto no qual se lê, por exemplo, no seu Art. 3º:

- I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II - Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
- III - Incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, Decreto nº 3.298, 1999).

Em um breve parêntese, cabe aqui uma reflexão sobre a subjetividade da linguagem deste documento que oficializa e define deficiência e as variações dessa definição. Deleuze, sobre a perda da homogeneidade dos corpos, ressalta que o corpo não é uma elaboração individual de cada pessoa e sim uma junção de vivências sociais que envolvem as relações com os outros, dentro de um coletivo envolto em valores culturais que se manifestam de formas diferentes, de acordo com sua época e período histórico.

Retomando o Decreto nº 3.298 (1999), seção II, Art. 24, mais uma vez vemos que a obrigação do acolhimento educacional e do atendimento educacional especial recai sobre as escolas, porém não se tem conhecimento de ações que possam fomentar e preparar as instituições para tais papéis:

- I - A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- IV - A oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- VI - § 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.
- Art. 27. § 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa portadora de deficiência. (BRASIL, DECRETO Nº 3.298, 1999).

Reconhece-se que, de um lado o Estado, a partir de diretrizes e segmentos internacionais, volta seu olhar para a educação especial e a transpõe para o ensino regular, criando documentos e leis que amparem esta manobra, assegurando o acesso de crianças especiais a qualquer segmento educacional. Por outro lado, observa-se a ausência de amparo teórico-metodológico mais profundo diante dos problemas anteriores e posteriores a estas

mudanças, pois a falta de capacitação nas escolas e principalmente a dos professores reforça o despreparo institucional e profissional, deixando cada vez mais distante o ideário de inclusão e igualdade de direitos.

Bridi (2011) complementa a questão, dizendo que é neste contexto, o da formação, que surgem o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com estes alunos, considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Em 2001, com o intuito de aprofundar as ações vividas pelas unidades escolares e pelos professores, diante de um movimento crescente e irreversível da educação especial na rede regular de ensino, o Governo lança as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento foi lançado de modo a conclamar todas as esferas políticas da educação a trabalharem de modo integrado, para que a educação especial fosse realmente implementada transversalmente nos Estados e Municípios.

Deste modo, a proposta desenhada no documento traça uma série de indicações e caminhos a serem trilhados pelas instituições. No seu capítulo 2, item 4, há uma proposta de organização no atendimento educacional especializado na rede regular de ensino:

4. A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório.

4.1 – Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

a) professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

d) serviços de apoio pedagógico especializado, realizado: na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

4.2 - Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções:

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (BRASIL, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001)

No sentido de formar e habilitar os professores e gestores educacionais para o trabalho com os estudantes em situação de inclusão, em 2003 é lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Esta ação teve como pano de fundo a disseminação e democratização dos conhecimentos e ações a respeito dos mais variados tipos de atenção e atendimentos destinados à Educação Especial.

Para tanto, multiplicadores dos 26 Estados, Distrito Federal e 106 municípios-polo foram escolhidos para colocar em prática a estratégia de abrangência destas informações. Assim, foi realizado em Brasília o I Seminário de Formação de Gestores e Educadores, quando foi apresentado o documento orientador “A inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil: como multiplicar esse direito”, elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) junto com a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE). (BRASIL, 2008).

Para a escolha das localidades foi feito um levantamento, levando-se em consideração municípios centrais que abrangessem o maior número de municípios vizinhos em sua circunferência e o fácil acesso aos polos de capacitação. Foram envolvidos no total 1.896 municípios, sendo distribuídos da seguinte forma: 27 municípios-polo da região Norte e Distrito Federal, 20 da região Sul, 23 da região Centro-Oeste, 30 da região Nordeste e 25 da região Sudeste. No Estado do Rio de Janeiro, 16 municípios foram selecionados, dentre eles o município do Rio de Janeiro, considerado município-polo. (BRASIL, 2003, p. 29).

Com o Projeto Plurianual de Implementação da Educação Inclusiva nos Municípios brasileiros (2003-2006) o documento indica três linhas de ação:

1ª Linha de ação: dedica-se a estabelecer a fundamentação filosófica, política e técnico-científica da opção pela transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo.

2ª Linha de ação: destina-se à difusão do conhecimento sobre a educação inclusiva. Aqui se encontram contempladas três categorias de ação: campanha institucional nacional, capacitação continuada e disponibilização e produção de recursos didáticos;

3ª Linha de ação: dedica-se à disseminação da política de educação inclusiva para os municípios brasileiros, através de um processo de multiplicação piramidal. Para isso, investe em três categorias de ação: implantação de sistemas educacionais inclusivos, nos municípios-polo; multiplicação da implantação para os demais municípios; e avaliação do processo.

O documento orientador, datado de 2005, aponta que “em 2004, cada município-polo realizou um curso de formação de gestores e educadores para a sua rede de ensino e outro para os municípios de sua área de abrangência, totalizando a participação de 23 mil educadores”. Também em 2005, o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do

Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade contou com a participação de dois representantes de cada secretaria estadual e municipal de educação.

Segundo menciona este mesmo documento, “a inclusão social e educacional torna-se uma diretriz que busca aprofundar o processo de formação de gestores e educadores visando, até 2006, alcançar a meta, neste Programa, de participação de 83,5% dos municípios brasileiros”. (BRASIL, 2005, p. 10).

Ainda no ano de 2004, como material de base para a formação destes profissionais e gestores da educação, temos o documento Formação Docente Educar na Diversidade, considerado de grande importância na implementação do projeto brasileiro de formação de professores e professoras preparado(a)s para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus estudantes.

Ainda se tratando deste mesmo documento, o seu item VI – Da formação de Gestores e Educadores, explicita:

- a) A formação dos gestores e educadores dos municípios-polo, que integram o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, se realiza a partir dos Seminários Nacionais de Formação de Gestores e Educadores e da sua disseminação nos municípios-polo e nas respectivas áreas de abrangência.
- c) O II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa terá duração de 40h e certificado emitido pela SEESP/MEC.
- d) Os projetos dos Cursos de Formação de Gestores e Educadores deverão ser elaborados conforme orientações previstas no formulário (anexo II).
- e) Os projetos dos Cursos de Formação de Gestores e Educadores deverão ser enviados para o MEC/SEESP, conforme cronograma de execução e sua realização deverá acontecer após o parecer técnico da SEESP.
- f) O Curso de Formação de Gestores e Educadores dos municípios-polo e da área de abrangência deverá acontecer em uma única ação.
- g) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores serão destinados aos professores que atuam nas classes comuns do ensino regular, educadores que atuam no apoio educacional especializado, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação.
- h) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores do município polo com os municípios da abrangência terão carga horária de 40 (quarenta) horas e a certificação aos cursistas deverá ser emitida pela secretaria de educação do município-polo.
- i) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores serão coordenados pelos profissionais dos municípios-polos designados pelos Secretários de Educação.
- j) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores deverão ser ministrados por profissionais com currículos que comprovem trabalhos desenvolvidos na área.
- k) Os professores instrutores dos cursos deverão abordar as temáticas a partir da concepção do Programa, que se fundamenta nas bases filosóficas da educação inclusiva. (Formação Docente Educar na Diversidade, 2004, p. 12.)

Percebe-se, ao realizarmos a leitura destas orientações, que os Gestores e Educadores deveriam ser capacitados por profissionais que comprovassem trabalhos desenvolvidos na prática, o que não necessariamente demonstra ser um requisito para que este seja um sujeito formador de outros profissionais. Ficam claras as ações governamentais de formação,

capacitação e de tentativa de expansão de uma modalidade transversal na educação, a educação especial, mesmo que ainda de maneira incipiente.

Chancelando todo este caminhar da educação especial associado à educação regular, em 2006 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), incentivando a disseminação de informações para a sensibilização da sociedade, visando à garantia de acessibilidade para pessoas com deficiência. Esta política pública é uma tentativa de consolidar um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa ao exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.

Na esteira de documentos lançados sobre as diretrizes e manejos das escolas frente à demanda da educação da inclusão escolar, no ano de 2006 é lançado um documento referente à **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)**: espaço para atendimento especializado. Para este espaço definiu-se, segundo documento oficial, que:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. (BRASIL, 2006, p. 15) (grifo nosso).

Kassar e Rebelo (2011), sobre o atendimento na sala de recursos multifuncionais, apontam para “o fato de que, antes mesmo de se definir o atendimento educacional especializado, este já estava disposto nas salas de recursos multifuncionais. [...] Define-se, aí, atendimento educacional especializado como apoio, complementação e suplementação”.

As diretrizes práticas da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, instituídas a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva do MEC em 2008, refere-se que esta sala viria a contemplar não apenas o professor de AEE, como também a oferta de equipamentos, instrumentos e materiais pedagógicos adaptados, tendo como intuito aproximar e articular as propostas de ensino especial com as do ensino regular.

O decreto nº 7.611, de 2011, aponta que a multifuncionalidade desse espaço é atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada aluno, e não uma abordagem coletiva para cada tipo de deficiência.

Nota-se a individualização das ações com foco nas singularidades de aprendizagem, apresentada no texto do artigo Art. 5º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - Aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - Implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; (BRASIL, 2011). (Grifo nosso).

2.1 Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE: suas designações e a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

Quanto às especificidades do Professor de AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, destaca-se:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Faço aqui um parêntese para ressaltar as diferenças de designações para este profissional da sala de recursos nas documentações oficiais do MEC.

Diferentemente do documento citado acima, de 2009, o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais de 2010 aponta que o professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial. As atribuições do professor de AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
 - Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
 - Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
 - Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
 - Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; 8
 - Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
 - Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
 - Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.
- (BRASIL, 2010, p. 08).

Com base nestes apontamentos, independentemente da falta de sincronia entre os documentos oficiais que ressaltam os afazeres pedagógicos do Professor de AEE, podemos notar que as atribuições e responsabilidades destinadas a estes profissionais são extensas e complexas. Segundo Pertile e Rossetto (2006), a responsabilização que é imputada a esse profissional não tem como foco apenas o ensino, mas também as várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele.

Neste sentido, o mesmo professor, segundo o programa da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, pode trabalhar em diversas áreas, mesmo que cada uma tenha seu conteúdo específico.

Antes de discorrer sobre tal profissional e suas atribuições, gostaria de dar destaque à palavra *público-alvo*, a qual aparece nos dois documentos oficiais (2009 2010) já citados. Segundo dicionário Michaelis, a palavra público-alvo¹⁵ refere-se a: *segmentação de mercado à qual todo esforço é dirigido, para o consumo de determinado produto.*

¹⁵ <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/p%C3%BAblico-alvo/>

Outras designações atribuídas ao termo são de cunho mercadológico, como por exemplo: “grupo de pessoas com características em comum e que compartilham do mesmo interesse pelos produtos ou serviços que uma empresa tem a oferecer” ou “o público-alvo se refere a uma parcela da sociedade para a qual um modelo de negócio direciona esforços e ações de marketing e de vendas”¹⁶.

Deste modo, para além do significado mercantilizado atribuído ao termo, destaco o artigo 5º do Decreto 7.611 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, atribuindo ao termo outro sentido:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com *deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, Decreto Nº 7.611, 2011).

Assim, é de se questionar a possibilidade de exclusão de outros públicos, quando se define um público-alvo para tal ação educacional. Assim, estudantes com dificuldades de aprendizagem, ou estudantes em sofrimento emocional, deveriam também estar em situação de inclusão? Aponto que sigo utilizando o termo ao longo desta pesquisa, ressaltando a necessidade de revisão e readequação dessa nomenclatura pelos órgãos responsáveis.

Ainda quanto à formação continuada em Educação Especial de professores do atendimento educacional especializado e profissionais da Educação Básica, com base no Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016, tem-se na Seção III do referido documento: Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

VI - Estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; (BRASIL, 2016).

Dentre os conteúdos a serem trabalhados na SRM, estão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; recursos e estratégias para o ensino da Língua Portuguesa aos alunos com alteração

¹⁶ Retirado da internet em 25/01/2023:

https://br.search.yahoo.com/search;_ylt=AwrFRzE3A9Fj0vEKApzz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzQEdnRpZAMEc2VjA3JlbC11YXN0?p=o+que+significa+p%C3%BAblico+alvo&type=E210BR105G91649&ei=UTF-8&fr2=p%3As%2Cv%3Aw%2Cm%3Aat-e%2Cct%3Auni&fr=mcafee

auditiva; materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens, criados/produzidos pelo professor do AEE; o sistema Braille; orientação e mobilidade; uso de bengala; tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis: ponteiras de cabeça, acionadores, mouses, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, dentre outros; materiais táteis (desenhos, mapas, gráficos); uso do Sorobã (ábaco); materiais didático-pedagógicos acessíveis: transcrição de material em tinta para o Braille, audiolivro, texto digital acessível, dentre outras estratégias; uso de recursos ópticos e não ópticos; Textos escritos com caracteres ampliados, materiais com contraste visual; comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA); alfabeto digital Braille tátil, tadoma; recursos de acessibilidade: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas produzidos/adquiridos pelo professor de AEE.

Para tanto, o professor de AEE solicita a aquisição e a adequação de mobiliário ou de materiais, endereçados aos alunos da educação especial.

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010), existem as SRM do Tipo I e do Tipo II. Abaixo, na figura 5 segue o detalhamento de cada uma delas.

Figura 5- Especificações dos itens da sala de recursos Tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme se vê a seguir na Figura 6:

Figura 6- Especificações dos itens da sala de recursos Tipo II

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192

A Resolução nº 15 de 07 de outubro de 202017, dispõe:

sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível.

Art. 7º O montante a ser destinado a cada escola indicada na relação referida no art. 1º desta Resolução, na proporção de 80% de capital e 20% de custeio, será calculado tomando como parâmetros os intervalos de classe de número de estudantes matriculados na unidade educacional extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, e os correspondentes valores, conforme a tabela de referência abaixo:(BRASIL, 2020).

Figura 7- Intervalo de classe de números de estudantes

Intervalo de Classe de Número de Estudantes	Valor do Repasse (R\$)
Até 30 alunos	20.000,00
31 a 80 alunos	32.000,00
Acima de 80 alunos	45.000,00

Fonte: Ministério Da Educação Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação conselho deliberativo – 2020.

Cabe ressaltar que é na competência municipal que a Política Nacional de Educação Especial ganha materialidade. Para tanto, é no âmbito dos Conselhos Municipais de Educação que leis reguladoras da funcionalidade das escolas públicas e privadas são criadas.

17 <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/conta-pdde-estrutura-1/media-conta-pdde-estrutura/Resoluon15de07deoutubrode2020.ProgramaSaladeRecursosMultifuncionais.pdf>

Merece um estudo à parte as diferentes formas através das quais os municípios deliberam sobre o Professor de Atendimento Educacional Especializado, sendo o Município da cidade do Rio de Janeiro o nosso interesse para a atual pesquisa.

Ao longo da leitura do item 2.1, pode-se perceber uma extensa lista de deveres deste profissional em questão, e, deste modo, ficam as perguntas: como se dá o trabalho deste profissional da educação especial? Qual a sua formação para atuar com tal público específico? Quais as singularidades desta profissão? O poder público oferece formação continuada, diante de tantas exigências?

O capítulo a seguir indica a opção metodológica escolhida para a realização do campo desta pesquisa, traz as nuances e particularidades do campo escolhido, as quais modelam e delimitam as ações e movimentos do professor de AEE.

3 CAPÍTULO 3 - PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA OPÇÃO METODOLÓGICA.

A ciência não está interessada nas palavras em si. E nem as utiliza apenas para embelezar as frases ou para lhes dar toques emocionais. A ciência rejeita, com espúria, qualquer forma de psitacismo, isto é, da utilização de palavras sem ideias correspondentes. Mas, pelo contrário, como as palavras devem servir sempre de meios para revelar um pensamento e/ou para mostrar algo na realidade, a atenção da ciência se localiza, de modo especial, no significado e no referente que a palavra pretende indicar. (RUDIO, 1986, p. 23).

Dando ênfase ao **Objetivo Geral** desta pesquisa: tona-se necessário ressaltar os reflexos da implementação das Políticas Públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil contemporâneo. Para tanto, coube avaliar as lutas e conquistas nos mais de 30 anos destas políticas públicas e suas tentativas de desmontes do ex-governo (2019-2022).

Frente aos **Objetivos Específicos**: tem-se como papel central nesta tese, investigar e analisar - através de questionário - as especificidades do Professor de Atendimento Educacional Especializado – A.E.E no município da cidade do Rio de Janeiro, o seu surgimento histórico-social, como também: descrever o contexto atual destes professores e nuances da sua formação. Para que assim, se possa contribuir para um maior desenvolvimento e melhoria no papel desta profissão, como também apontar as necessidades e urgências de maiores respaldos e apoios das políticas educacionais a este profissional que surge.

Melucci (1998) explicita que a natureza externa e a nossa mesma natureza biológica se tornam objeto de intervenção social. A natureza à qual o autor se refere, está relacionada a cultura, e que esta por sua vez, é atingida de modo crescente pelos fatores biológicos e ambientais.

De acordo com Vygotsky (2011, p. 864), a cultura é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos induz diretamente ao plano social do desenvolvimento.

A capacidade dos atores sociais e culturais de construir o sentido da ação dentro das suas relações, se refere à ação social enquanto pontos de vistas qualitativos, as quais permitem partilhar a produção de significados. Deste modo, entende-se que a ação vem como uma construção intersubjetiva e não apenas como simples comportamento.

Dentro disso, a pesquisa se torna uma possibilidade de interpretar a ação como palavra, como linguagem e junto de símbolos que os atores produzem nas suas relações, e é também

uma prática de observação que coloca em relação a ação, a linguagem e vida cotidiana dos sujeitos.

Em “Introdução a uma sociologia reflexiva”, Bourdieu aponta que construir um objeto científico é, sobretudo, romper com o senso comum, com aquelas representações partilhadas não só no nível das relações mais simplórias da vida dos indivíduos e dos grupos sociais, mas igualmente daquelas que já se inscreveram nas normas, nas regras, corpos, discursos, enfim, no interior das diferentes instituições e organizações. (BOURDIEU, 1989, p. 34).

Para Melucci (1998), o corpo se torna um objeto de atenção, o componente emocional entre a natureza e a cultura, tendo um papel sempre mais importante na experiência dos sujeitos e como objeto de estudo.

Ainda de acordo com este mesmo autor, um ponto importante sobre o método utilizado na pesquisa não é a produção de conhecimentos absolutos e sim interpretações plausíveis de uma prática e/ou ação, trata-se de relatos e narrações as quais abrem conceitos ao invés de fechá-los.

Desta forma, o interesse pela pesquisa parte do reconhecimento que, antes de tudo, estamos trabalhando com o campo de práticas sociais. Práticas de pesquisa, porque a pesquisa e os seus aspectos operativos são as práticas de um corpo especializado, aquele dos pesquisadores profissionais; existem, pois, as práticas de numerosos atores coletivos, grupos, movimentos, instituições que, se transformaram em novos objetos de estudo e estimularam a elaboração de novos instrumentos de pesquisa. (MELUCCI 1998, pag.12)

Rudio (1986) alerta que toda pesquisa científica começa pela formulação de um problema e tem por objetivo buscar a solução do mesmo. O problema é uma questão proposta para ser discutida e resolvida pelas regras de outros meios que se dispõe.

A formulação deste problema escolhido para ser pesquisado, nos diz de certo modo operacional, quais são as dificuldades que nos defrontamos e que pretendemos resolver ou apontar caminhos para uma possível solução. Rudio (1986), aponta que o objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico e inconfundível.

Neste sentido, esta tese vai ao encontro das nuances e características das ações e práticas cotidianas do Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que atua mais especificamente na Rede Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro – RJ. Para tanto, optou-se por utilizar o método quantitativo e qualitativo para formulação e coleta de

dados através de questionário¹⁸ fechado na pesquisa de campo, somado a leituras e estudos de pesquisas, artigos científicos e periódicos.

Segundo Brüggemann e Parpinelli (2008. p. 564),

a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo produz a triangulação metodológica, que, numa relação entre opostos complementares, busca a aproximação do positivismo e do compreensivismo. Assim, a triangulação é uma estratégia de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento sobre determinado tema, alcançar os objetivos traçados, observar e compreender a realidade estudada.

Enquanto método quantitativo o questionário criado enquanto instrumento de coleta de dados foi aplicado em 10 Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro – RJ. Tal instrumento teve aprovação do Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP19 com o CAAE nº 57468022.0.0000.5285 e do setor de Convênio e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação – SME em conjunto com o Instituto Helena Antipoff²⁰

Ressalto que, para esta tese, a primeira abordagem com os professores de AEE se deu via whatsapp com o envio da seguinte mensagem de apresentação: “Olá, me chamo Luiz Gustavo Prado de Oliveira. Sou Psicólogo e Doutorando em Educação e Políticas Públicas pela UNIRIO. Atualmente, estou desenvolvendo minha tese de doutoramento, cujo título é: **PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: Um recorte sobre a atuação destes profissionais no município do Rio de Janeiro. Sei da importância deste(a) profissional para o processo pedagógico de estudantes em situação de inclusão. Por isso, gostaria de conhecê-los melhor e sistematizar um pouco de suas ações e visão sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Deste modo, gostaria de lhe convidar para participar da minha pesquisa e saber um pouco mais a respeito do seu trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM”.**

Após o aceno de aceite da proposta o link do questionário criado na plataforma Google Forms, foi enviado. Cabe explicitar que os(as) 10 professores(as) respondentes são de diversas Coordenadorias Regionais de Educação – CRE. Se torna importante destacar ao leitor que apesar de à época ser coordenador de um projeto para estudantes com traços de altas habilidades dentro da rede municipal eu não tinha nenhum tipo de contato com os professores entrevistados.

18 Anexo I – Questionário utilizado para coleta de dados.

19 Anexo IV – Documento de autorização Plataforma Brasil

20 Anexo V – Documento de autorização para pesquisa Comitê de Ética – SME.

Frente ao questionário como instrumento, Fischer (2007), no subcapítulo: Que perguntas fazer? ou: A escolha dos perigos a enfrentar do livro Caminhos Investigativos II – Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação (2007), nos provoca apontando que:

ao pensarmos em pesquisas educacionais, ressaltando que nossas escolhas de pesquisas são éticas, e de algum modo políticas [...] talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora? Somente a título de exemplificação: não seria estrondoso perigo este de que, no Brasil, apesar de todos os nossos esforços de estudiosos e pesquisadores, professores de todos os níveis, de técnicos e governantes, apesar de várias experiências inovadoras em prefeituras municipais de vários cantos do País, ainda tenhamos um ensino público extremamente precário? Em que medidas as várias investigações que fazemos estariam (ou não) dando conta desse perigo que nos ronda já há tanto tempo? Que perguntas temos feito sobre esse fato? Como as temos formulado? A partir de que processo criativo nós poderíamos fazê-las de outro modo? (FISCHER, 2007, p. 53).

Deste modo, no sentido da preocupação levantada pela autora citada acima, sobre a importância das perguntas que possam esgarçar e pentear a contrapelo o tema aqui investigado, ressalto que o instrumento desta pesquisa em si, para além de quantificar dados, oferta-nos a possibilidade de conhecer a proposta municipal da atuação dos professores de AEE, através de suas repostas e caminhos apontados. Pois, o uso do questionário, além de viabilizar o trabalho com dados atuais referentes as Unidades Escolares - UEs, possibilitará uma aproximação dos fenômenos para a análise qualitativa dos dados.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

Este instrumento de pesquisa é capaz de levantar dados dispersos numa área geográfica extensa, buscando a superação do antagonismo quantitativo/qualitativo. Por não somente colher dados, mas também fornecê-los, numa rua de mão dupla, o informante ao informar também pode estar refletindo e se nutrindo das suas próprias informações, num processo também de formação. (NUNES, 2005, p.106)

Sobre investigação na área educacional, Abreu e Almeida (2008) ressaltam que realizar pesquisa em educação é saber das dificuldades e, até mesmo, da impossibilidade de lidar com o isolamento de fatos e situações a serem pesquisados e analisados. Deste modo, seguindo o raciocínio dos autores, torna-se necessário adequar o seu tipo de pesquisa em cada um dos horizontes existentes.

Enfim, na presente tese pretende-se esboçar uma investigação, buscando compreender os sentidos dados à proposta de funcionamento da intervenção do Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM21, através de suas respostas e reflexões, e com isso dar novos sentidos e novas possibilidades de funcionamento para as especificidades destes profissionais.

Neste sentido, no capítulo seguinte, num primeiro momento apresento o levantamento documental realizado no site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – RJ22 e no site do Instituto Helena Antipoff23, associando-os com dados informados pela direção do IHA em troca de e-mail.

No item 4.1 apresento as respostas dadas pelos Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM24. Apresento reflexões sobre essas repostas, buscando dar novos sentidos e novas possibilidades de funcionamento para as especificidades destes profissionais.

21 Anexo II - Relação de Unidades Escolares com Salas de Recursos Multifuncionais no Município do Rio de Janeiro.

22 <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>

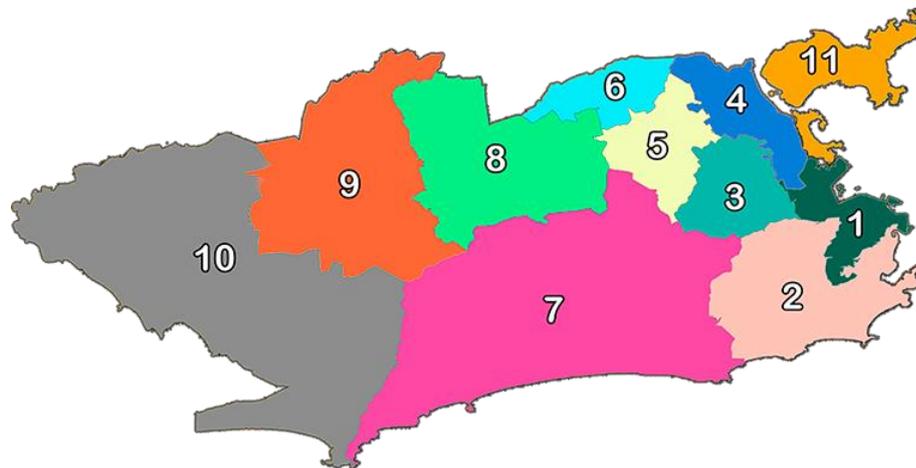
23 <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/iha-direcao>

24 Anexo II - Relação de Unidades Escolares com Salas de Recursos Multifuncionais no Município do Rio de Janeiro.

4 CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE CAMPO E OS ACHADOS DA PESQUISA: LEVANTAMENTO DE FONTES DOCUMENTAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO SOBRE OS PROFESSORES(AS) DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE.

A Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro é considerada a maior rede Pública de ensino da América Latina. Segundo dados retirados na página oficial da SME, os 163 bairros da cidade estão divididos entre as 11 Coordenadorias Regionais de Educação – CREs. Na Figura 8 consta o mapa da cidade do Rio De Janeiro – subdivisão por Coordenadoria Regional De Educação – CRE – 2022.

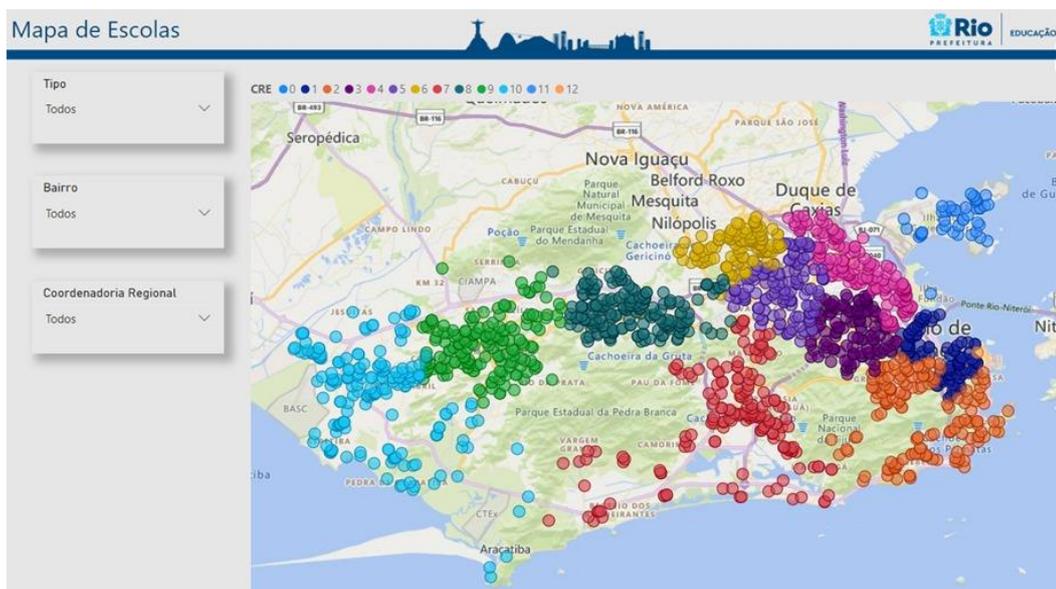
Figura 8- Divisão da Coordenadoria Regional de Educação- RJ



Fonte: Mapa da Cidade do Rio de Janeiro – Subdivisão por Coordenadoria Regional de Educação – CRE. Acessado em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/iha-equipes-tecnicas> (26/06/2022).

O conjunto do corpo discente, segundo a Secretaria Municipal de Educação – SME, nos mostra um total de 634.00725 estudantes matriculados em sua rede - Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos - EJA, espalhados pelas 1.544 Unidades de Ensino – dados de 2022. – como mostra a Figura 9 a seguir.

Figura 9- Mapa de escolas da cidade do Rio De Janeiro – 2022



Fonte: Microsoft Power BI (Acesso em: 26/06/2022)

Para atender a tamanha demanda de estudantes matriculados, a SME conta com 38.506 docentes segue a Figura 10:

Figura 10- Distribuição dos professores

Cargo	Carga Horária	Quantitativo de Professores
Professor de Educação Infantil	22,5h	2.312
	40h	3.726
Professor Adjunto de Educação Infantil	40h	2.030
Professor de Ensino Fundamental - Anos Finais	40h	3.755
Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais	40h	4.129
Professor I	16h	10.666
	30h	63
Professor II	22,5h	10.275
	40h	1.550
Total da Rede		38.506

Fonte: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/iha-estatisticas> (retirado em 19/05/2022).

Aparelhado ao município encontra-se o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência – COMDEF, um órgão público, consultivo, deliberativo e fiscalizador da política

municipal referente às pessoas com deficiência. Tem como objetivo social o debate com a administração pública para a promoção de direitos, autonomia e independência das pessoas com deficiência e sua inclusão social.

Já na esfera da educação especial, o grande responsável pela implementação das ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) é o Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME).

Faço aqui um breve parêntese sobre a trajetória de Helena Antipoff. Segundo Campos (2012), a psicóloga russa, Helena Antipoff²⁶ - que mais tarde se tornaria um dos nomes mais importantes na educação inclusiva -, veio para o Brasil em 1929 a convite do governo do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos - Mário Casasanta²⁷.

No ano de 1932, Helena Antipoff e um grupo de religiosos, médicos psiquiatras, educadores e intelectuais criaram a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, cujo objetivo era “proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental.” (CAMPOS, 2012).

O IHA conta com uma Equipe Técnica Pedagógica (Educação Especial) que se divide em cada CRE. Em levantamento realizado junto ao IHA. São então 43 profissionais, assim distribuídos: 1ª CRE – 4; 2ª CRE – 3; 3ª CRE – 7; 4ª CRE – 3; 5ª CRE – 4; 6ª CRE – 5; 7ª CRE – 6; 8ª CRE – 4; 9ª CRE – 4; 10ª CRE 1; 11ª CRE – 2.

Esta equipe tem como função avaliar os estudantes, público-alvo da Educação Especial, durante o período de matrícula, encaminhá-los para as redes de apoio e disponibilizar recursos de acessibilidade, garantindo o seu acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Também promove uma formação continuada para todos os profissionais que atuam junto aos alunos, público-alvo da Educação Especial, incluindo os Professores de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Realiza consultorias às equipes ligadas às CREs e gerencia o transporte adaptado.

Para tanto, cabe questionar se estes profissionais da Equipe Técnica Pedagógica, diante do acúmulo de responsabilidade e afazeres diários, teriam tempo e formação adequada para poderem

26 Helena Wladimirna Antipoff, psicóloga e educadora Russa, pioneira em educação especial no Brasil. Foi também uma das fundadoras da Sociedade Pestalozzi. (Campos, 2012).

27A Reforma foi uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorrida no Brasil. (Campos, 2012).

formar outros profissionais que se dedicam à educação especial. E como se dariam estes cursos formativos oferecidos às equipes das unidades escolares.

É também da competência da Equipe Técnica o acompanhamento das classes hospitalares, classes especiais e escolas especiais, além da ação pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O trabalho realizado pelo IHA visa garantir uma educação de qualidade para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/tea e altas habilidades/superdotação. Ao promover ações de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, em atenção ao imperativo de atender às especificidades dos estudantes, respeita ritmos de aprendizagens diferenciados e aposta nas possibilidades desses sujeitos. Tais ações contam, inclusive, como o apoio de reconhecidos pesquisadores de universidades parceiras, tais como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ e a Universidade Federal Fluminense - UFF.

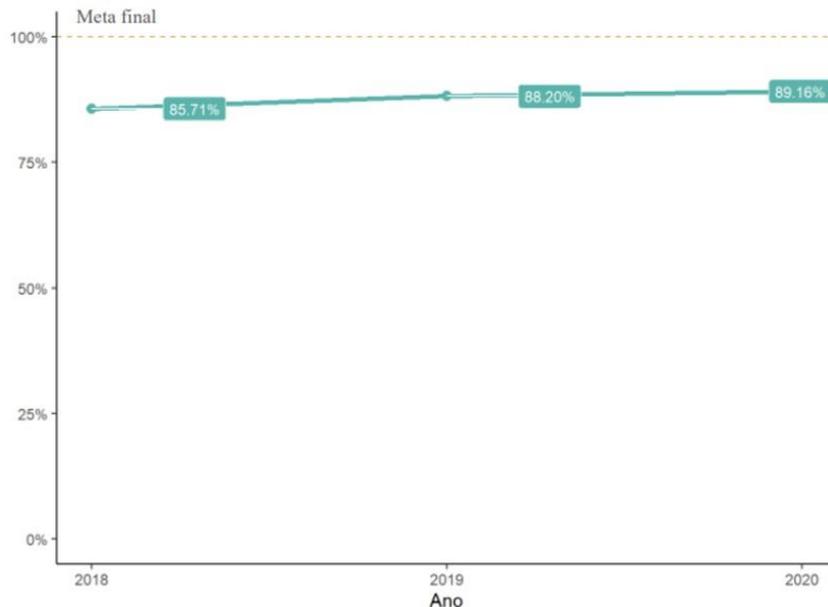
Em consonância com o preconizado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), esta rede pública de ensino prioriza a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais.

O Relatório de Indicadores de Monitoramento do Plano Municipal de Educação²⁸, divulgado em 2022 pelo Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, aponta que, no ano de 2020, o quantitativo de 89,16% da população de 4 a 17 anos, com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação estavam inseridos em classes comuns da educação básica. Na Gráfico 5 encontra-se o percentual de população de 4 a 17 anos com deficiência, tgd, altas habilidades ou superdotação em classes comuns da educação básica.

28 Outros documentos da SUBE – Secretaria Municipal de Educação (Prefeitura Rio)

Gráfico 4- População de 4 a 17 anos em 2020.

Gráfico 7: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica



Fonte: Disponível em:

www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14123860/4361708/RelatoriodeIndicadoresdeMonitoramentodoPlanoMunicipaldeEducacao.pdf

De acordo com dados retirados do site do IHA, em setembro de 2021 a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro possuía 19.156 estudantes da Educação Especial matriculados na Rede Regular de Ensino; no primeiro semestre 2022 este número chegou a 20.060 estudantes e no segundo semestre saltou para 20.517, segundo fontes do IHA. Ou seja, houve um aumento de 1.361 estudantes em um prazo de dois anos.

Tabela 1- Estudantes da educação especial matriculados na rede regular de ensino - 2021

Público-alvo (2021)	Alunos
AHS - Altas habilidades/Superdotação	154
DF - Deficiência Física	1.739
DI - Deficiência Intelectual	7.433
DMU - Deficiência Múltipla	1.502
DV - Deficiência Visual/Cegueira	398
SC - Surdo-cegueira	1
SU - Deficiência Auditiva/Surdez	546
TEA - Transtorno do Espectro Autista	7.378

TGD/Síndrome de Asperger	1
TGD/Transtornos Invasivos sem outra especificação	2
Condutas típicas de síndrome	2
TOTAL DE ALUNOS	19.156

Fonte: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/iha-estatisticas> (retirado em 28/02/2022).

Tabela 2- Estudantes da educação especial matriculados na rede regular de ensino - 2022

Público-alvo (2022)	Alunos
AHS - Altas habilidades/Superdotação	167
DF - Deficiência Física	1.675
DI - Deficiência Intelectual	7.150
DMU - Deficiência Múltipla	1.473
DV - Deficiência Visual/Cegueira	394
SC - Surdo-cegueira	1
SU - Deficiência Auditiva/Surdez	518
TEA - Transtorno do Espectro Autista	9.139
TGD/Síndrome de Asperger	
TGD/Transtornos Invasivos sem outra especificação	1
Condutas típicas de síndrome	
TOTAL DE ALUNOS	20.517

Fonte: Dados fornecidos pelo Instituto Helena Antipoff em 30/01/2023

Além do crescimento de mais de mil estudantes de um ano para o outro (2021-2022), chama a atenção a queda nos números de estudantes com altas habilidades ou superdotação, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência visual/cegueira, deficiência auditiva/surdez e o aumento de 1.761 estudantes com TEA – Transtorno do Espectro Autista.

Assim, ficam as perguntas: diante do crescente número de estudantes em situação de inclusão, houve simultaneamente um aumento no número de professores de AEE? Estaria a Equipe Técnica do IHA preparada para fornecer informação e formação necessárias aos professores de AEE e equipe de direção escolar em tão pouco tempo?

Ainda de acordo com os números, no ano de 2021, 14.294 estudantes estavam incluídos em turmas regulares, 4.142 estudantes estavam matriculados em Classes Especiais. Já em 2022, o número de estudantes incluídos em turmas regulares subiu para 15.801 e o número de estudantes atendidos em Classes Especiais subiu para 4.259.

Na Educação Infantil, são 2.306 estudantes com deficiência e 1.091 alunos com deficiência no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA.

Do total de 20.517 estudantes em situação de inclusão na rede municipal, 16.013 são atendidos nas Salas de Recursos.

A respeito da estrutura arquitetônica, a rede municipal – em 2022 – contava com 1.543 Unidades Escolares, 23 Escolas de Educação Bilíngue (Libras- Língua Portuguesa) e 10 Escolas Especiais. As modalidades de atendimento se dão em 10 Classes Hospitalares, 1 Casa de Apoio – Casa Ronald Mc Donalds, 638 Classes Especiais, Atendimento Pedagógico Domiciliar e Atendimento Itinerante.

Para tanto, contam com uma rede de apoio de 1.509 Estagiários, 555 Voluntários, 152 Intérpretes de Libras, 75 Instrutores de Libras, 1.256 Agentes de Apoio à Educação Especial - AAEE, 3 Convênios: Instituto Apontar, Instituto ISMART e o Instituto Rogério Steinberg, que atendem no contraturno escolar os estudantes com altas habilidades/superdotação. Devido ao tamanho da rede municipal e ao grande número de estudantes da Educação Especial, o Instituto Helena Antipoff – IHA, necessitou realizar convênios com outras instituições para conseguir suprir a sua demanda.

Quanto às Salas de Recursos Multifuncionais, até o ano de 2015 já haviam sido instaladas 46429 salas; em 2021 o número subiu para 50830 SRM, divididas entre as 11 Coordenadorias Regionais de Educação - CRE. Já em fevereiro de 2022, somou-se 612 salas e, em dezembro do mesmo ano, chegou-se a 653, ou seja, houve um aumento de 145 salas nos últimos dois anos. Ainda de acordo com dados fornecidos pelo IHA, existe a intenção de se instalarem mais 32 salas recursos no ano de 2023.

Em 2021, o referido quantitativo de Salas de Recursos estava distribuído da seguinte forma: 1ª CRE – 27 Salas de Recursos; 2ª CRE – 47 Salas de Recursos; 3ª CRE – 57 Salas de Recursos; 4ª CRE – 56 Salas de Recursos; 5ª CRE – 67 Salas de Recursos; 6ª CRE – 64 Salas de Recursos; 7ª CRE – 82 Salas de Recursos; 8ª CRE – 59 Salas de Recursos; 9ª CRE – 81 Salas de Recursos; 10ª CRE – 52 Salas de Recursos e 11ª CRE – 20 Salas de Recursos.

29 <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=96317>

30 Segue no Anexo II a relação das 508 Unidades Escolares com Salas de Recursos Multifuncionais.

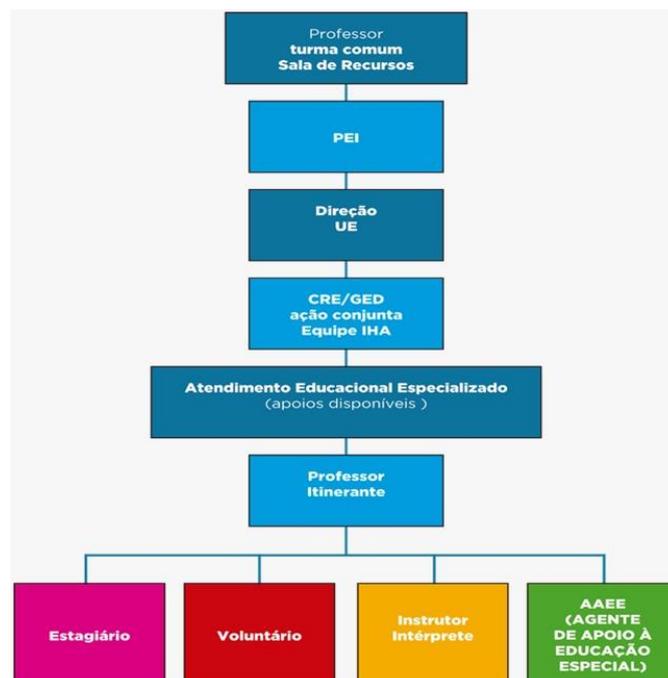
No site da SME e do IHA, dados correspondentes à quantidade de Professores de AEE em atuação na rede municipal, nas referidas salas de recursos multifuncionais, não foram encontrados. Para tanto, o Instituto Helena Antipoff, em janeiro de 2023, forneceu via e-mail a seguinte resposta: “*existem aproximadamente 634 profissionais, pois os números da Secretaria são dinâmicos e mudam todos os dias*”.

É importante ressaltar a palavra *aproximadamente*, que soa de modo incomum, em se tratando de um número que não poderia ser tão dinâmico e sofrer alterações diárias. Outra sensação é a de que a palavra *aproximadamente* nos traz a sensação de desorganização e falta de equipe para um levantamento mais concreto a respeito do contingente de profissionais. Não seriam as Equipes Técnicas responsáveis por este acompanhamento junto à rede de ensino? Haveria por trás desta incerteza um menosprezo por tal cargo entre aqueles ligados à educação regular?

Nota-se que faltam profissionais de AEE para atuar na Rede Municipal, uma vez que são 653 Salas de Recursos para apenas 634 professores. Ou seja, estariam 19 salas de recursos sem o devido profissional? Estes profissionais fazem dupla jornada?

Ao realizar um levantamento documental no site da Secretaria Municipal de Educação, um primeiro item nos chama a atenção: é um organograma, na Figura 11 que resalta a posição do Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE, segundo o Plano Municipal de Educação – PME.

Figura 11- Organograma educação especial



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=10579853>

Observando-se as instâncias de tal organograma, percebe-se um desarranjo quando se vê o termo *sala de recursos* no primeiro quadro e o termo *Atendimento Educacional Especializado* somente no quinto quadro acompanhado da observação: apoios disponíveis.

Esta disposição aponta para uma série de questionamentos, tais como: qual o motivo da separação entre os termos sala de recursos e atendimento educacional especializado? O organograma se refere aos mesmos sujeitos ou seriam sujeitos distintos? Por que motivo um professor de AEE poderia ficar abaixo do PEI? Não seria ele um dos maiores responsáveis pela sua criação e preenchimento? O que seriam os *apoios disponíveis*?

O organograma também se refere aos termos *Estagiários* e *Voluntários* na organização da Educação Especial. Sabendo-se que a inclusão é atualmente uma das demandas crescentes na educação regular, cabem as perguntas: os estudantes em situação de inclusão estão sendo acompanhados por voluntários? Terão eles formação específica para atuar em tal área? Os estagiários têm formação necessária para atuar com tal público? Não estaria a Educação Especial sendo sucateada com atendimentos superficiais e mão de obra não qualificada? Abrir as portas da educação especial para voluntários e estagiários não seria flertar com a terceirização do atendimento especializado?

Neste sentido, percebe-se a necessidade de uma revisão e reformulação do organograma da atual governança da educação especial quanto à atuação do professor de AEE, uma vez que sua posição desfavorável no esquema de atendimento, além de trazer uma sensação de menos-valia, não condiz com tamanha responsabilidade e complexidade que tal função exige.

Nesta reformulação, não estaria a Equipe da CRE/GED em primeiro lugar, assumindo o papel de instituição de gestão e monitoramento das condições e ações de trabalho do AEE?

Segundo o Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro – PME, na vigência 2018-2028, em sua Meta 15, *Profissionais de educação*, deve-se:

Garantir, em regime de colaboração com o Estado e a União, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, possibilitando que todos os profissionais da educação básica possuam formação de nível superior e acesso aos cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. (Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, 2018-2028)

De acordo com o Relatório de Indicadores de Monitoramento do Plano Municipal de Educação³¹ 2022, divulgado pelo Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, não é

³¹ Outros documentos da SUBE – Secretaria Municipal de Educação (prefeitura.rio)

possível monitorar esta meta já que apresenta “*Problema de Cálculo: os valores da PNADc para esses dados não são significativos*”.

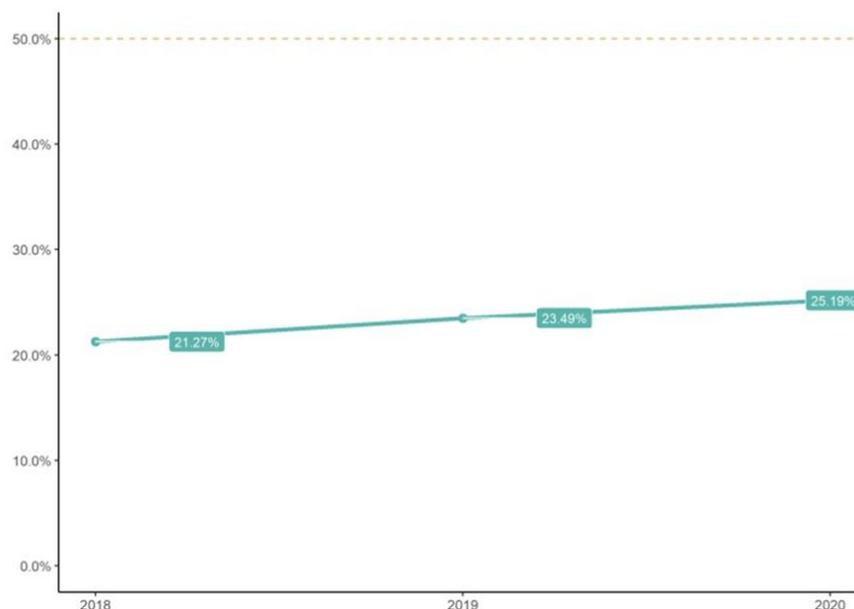
Quanto à Meta 16 – *Formação*, segundo o PME, tem-se como objetivo até 2028:

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, 2018-2028)

De acordo com o mesmo Relatório de Indicadores, até o ano de 2020 apenas 25,19% dos professores da Rede Municipal possuem formação lato sensu ou stricto sensu, porém não há discriminação da porcentagem desta formação para a Educação Especial, como mostra o gráfico 5.

Gráfico 5- Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu

Gráfico 28: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu



Fonte: Disponível em:

www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14123860/4361708/RelatoriodeIndicadoresdeMonitoramentodoPlanoMunicipaldeEducacao.pdf

Segundo consta na homepage do IHA , o professor de AEE tem a função de auxiliar o processo de inclusão dos educandos, eliminando barreiras para a plena participação dos mesmos nas atividades propostas no cotidiano escolar. Cabe notar que este atendimento não é

substitutivo ao processo de escolarização, sendo ofertado no contraturno do horário escolar dos alunos.

As funções dos(as) Professores(as) de Atendimento Educacional Especializado, são:

Sobre avaliação de(a) aluno/aluna incluído(a)³²:

O processo de avaliação dos alunos com deficiência é efetuado pelo professor da turma regular, em conjunto com os professores que atuam em função das necessidades específicas desses alunos. Cada tipo de deficiência requer um tipo de avaliação diferente.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial garantido a todos os matriculados em turmas regulares. Realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno do horário escolar, este serviço favorece a inclusão, complementando ou suplementando a formação dos alunos.

Descrição do Serviço: o processo de avaliação dos alunos com deficiência é efetuado pelo professor da turma regular, em conjunto com os professores que atuam em função das necessidades específicas desses alunos. Cada tipo de deficiência requer um tipo de avaliação diferente.

Informações complementares:

A prova adaptada, aplicada na própria escola onde o aluno estuda, consiste numa prova feita pelo professor da sala de recursos adaptada ao aluno do ensino fundamental e PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) com qualquer deficiência, porém com mesmo conteúdo, levando em consideração as restrições da sua deficiência.

As classes especiais são turmas com no máximo 10 alunos com deficiência, que precisam de atividades específicas que favoreçam o seu desenvolvimento intelectual. Nas classes especiais, os alunos são organizados por faixa etária e não há seriação escolar. A classe especial terá o envio de estagiários condicionados à avaliação da necessidade da classe. Os estagiários encontram-se nas turmas regulares onde existem alunos incluídos, sendo um facilitador da aprendizagem.

O laptop oferecido aos alunos matriculados do 1º ao 9º ano do ensino fundamental deve ser usado somente em sala de aula, não podendo ser levado para casa.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação Resolução nº 150, de 07 de agosto de 2019, regulamenta a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, dispondo em seu Artigo:

³² <https://carioca.rio/servicos/informacoes-sobre-avaliacao-de-aluno-incluido/> (acesso em: 22/06/2022)

Para fins do disposto nesta Resolução serão considerados como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, observado o parágrafo 2º do artigo 1º da Lei Federal n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e aqueles com altas habilidades/superdotação. Parágrafo único. A identificação de crianças, jovens e adultos com deficiência ou altas habilidades/superdotação no Sistema de Controle Acadêmico (Sistema 3.0) e no Censo Escolar deve ser realizada com base em laudo clínico e/ou avaliação técnica. (RIO DE JANEIRO, Resolução nº150, de 07 de agosto de 2019)

Já no artigo 7º ressalta que, na perspectiva da Educação Inclusiva, aos alunos público-alvo da Educação Especial deve ser garantido o Atendimento Educacional Especializado, prioritariamente, na Rede Pública Municipal de Ensino, em Salas de Recursos Multifuncionais, estando prevista a oferta de serviços especializados conveniados.

Outros pontos importantes da Resolução nº150 da SME são:

Art. 10 A formação inicial e continuada para os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino, na área da Educação Especial, deve ser garantida, com vista à construção de conhecimentos para a promoção de uma prática reflexiva capaz de atender à diversidade.

Art.11 Consideram-se serviços e recursos da Educação Especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Art. 12 O Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, deve estar voltado para a eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos com deficiência ou altas habilidades/superdotação, complementando ou suplementando a formação desses educandos, com vista à autonomia e independência na escola e fora dela.

Art.13 O Atendimento Educacional Especializado deve ser garantido ao aluno no contraturno do horário escolar, não sendo substitutivo à escolarização, devendo ser oferecido na própria escola, em unidade escolar do entorno ou em espaços vinculados a instituições conveniadas com a esta Secretaria. (Rio de Janeiro, Resolução nº150, 2019)

Deste modo, tendo examinado suas funções e características, defrontando-nos com a falta de informações sobre a quantidade destes professores atuando nas salas de recursos e, sobre seus processos formativos, tem-se como papel central nesta tese, *investigar e analisar - através de questionário - as especificidades do Professor de Atendimento Educacional Especializado – A.E.E no município da cidade do Rio de Janeiro, e descrever o contexto atual de atuação desses professores.*

Neste sentido, são apontados, no subcapítulo a seguir, os dados do macrocampo da pesquisa com o foco nesse profissional, com o resultado de resposta de 10 professores de AEE, que atuam nas SME do município do Rio de Janeiro, os quais responderam ao questionário.

4.1 **Análise de campo e os achados da pesquisa: o questionário**

Para a realização desta pesquisa de campo foi elaborado um questionário com 16 questões a fim de conhecer melhor a realidade da atuação dos professores de AEE respondentes, e a visão que têm sobre a profissão em que atuam.

Cumprindo etapa relativa ao método quantitativo, o questionário criado para coleta de dados foi aplicado em 10 Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro – RJ. Tal instrumento teve aprovação do Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP33 com o CAAE nº 57468022.0.0000.5285 e do setor de Convênio e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação – SME, em conjunto com o Instituto Helena Antipoff .34

Ressalto que, para esta tese, a primeira abordagem com os professores de AEE se deu via whatsapp com o envio da seguinte mensagem de apresentação: “Olá, me chamo Luiz Gustavo Prado de Oliveira. Sou Psicólogo e Doutorando em Educação e Políticas Públicas pela UNIRIO. Atualmente, estou desenvolvendo minha tese de doutoramento, cujo título é: PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: Um recorte sobre a atuação destes profissionais no município do Rio de Janeiro. Sei da importância deste(a) profissional para o processo pedagógico de estudantes em situação de inclusão. Por isso, gostaria de conhecê-los melhor e sistematizar um pouco de suas ações e visão sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Deste modo, gostaria de convidá-lo(a) a participar de minha pesquisa e saber um pouco mais a respeito do seu trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM”.

Após o aceno de aceite da proposta, o link do questionário, criado na plataforma Google Forms, foi enviado. Cabe explicitar que os(as) 10 professores(as) respondentes são de diversas Coordenadorias Regionais de Educação – CRE. Torna-se importante destacar que, apesar de à época ser coordenador de um projeto para estudantes com traços de altas habilidades, inserido na rede municipal, não havia tido contato anterior algum com os professores entrevistados.

Cabe salientar que a ideia principal não é trazer respostas que encerrem discussões, ou sejam definitivas, mas sim respostas que gerem discussões e provocações para futuras reflexões a respeito desta prática pedagógica tão contemporânea.

Seguem abaixo as respostas obtidas através de formulário de pesquisa (Google Forms) com os Professores/as de Atendimento Educacional Especializado – AEE, lotados no município

33 Anexo IV – Documento de autorização Plataforma Brasil

34 Anexo V – Documento de autorização para pesquisa Comitê de Ética – SME.

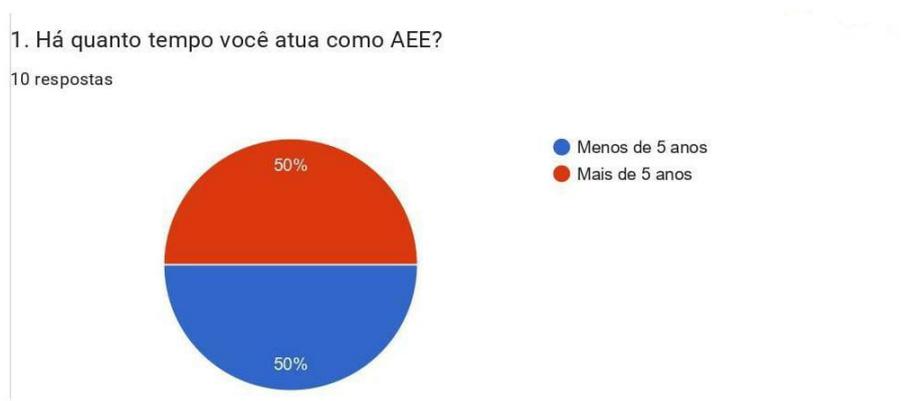
da Cidade do Rio de Janeiro. De acordo com a Resolução CNS nº466/12 e, garantindo as premissas de confidencialidade, nenhuma resposta abaixo tem algum tipo de identificação dos respondentes.

É importante destacar que para a análise dos dados, optou-se por separar as respostas dos professores de AEE com mais de cinco anos de atuação daquelas colhidas dos professores de AEE com menos de cinco anos de atuação. Dá-se destaque inicial ao fato dos 10 respondentes serem todos são do sexo feminino, o que demonstra a presença majoritária de mulheres nesse universo escolar.

1.Há quanto tempo você atua como AEE?

Segue gráfico com todas as respostas dadas para a questão 1:

Gráfico 6

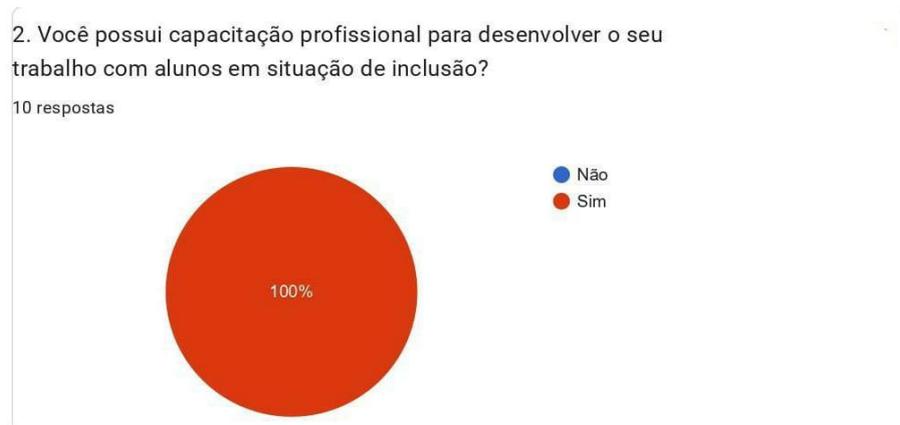


Diante desta resposta, nota-se que 5 professoras de AEE têm menos de cinco anos de trabalho na referida área, o que indica que a Secretaria Municipal de Educação tem realizado movimentos de contratação de tais profissionais para atenderem à demanda da Rede Municipal.

Porém, a dúvida que se apresenta é se estas contratações se dão pelo crescimento do número de Salas de Recursos, que aumenta ano a ano, ou por motivos de desistência do cargo.

2.Você possui capacitação profissional para desenvolver o seu trabalho com alunos em situação de inclusão?

Segue gráfico com todas as respostas dadas para a questão 2:

Gráfico 7

3. Quais capacitações abaixo você possui?

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A - Curso de formação continuada a distância.

Resposta da Professora B - Pós-graduação, Curso de formação continuada a distância e Minicursos.

Resposta da Professora C - Curso de Formação Continuada Presencial, Curso de formação continuada à distância e Oficinas.

Resposta da Professora D - Curso de Formação Continuada Presencial, Curso de formação continuada a distância, Minicurso e Oficinas.

Resposta da Professora I - Curso de Formação Continuada Presencial, Curso de formação continuada a distância, Minicurso e Oficinas.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora E - Pós-graduação, Curso de Formação Continuada Presencial, Curso de formação continuada a distância e Mestrado.

Resposta da Professora F - Curso de Formação Continuada Presencial

Resposta da Professora G - Pós-graduação, Curso de Formação Continuada Presencial, Oficinas.

Resposta da Professora H - Pós-graduação, Curso de Formação Continuada Presencial, Curso de formação continuada a distância, Minicurso e Oficinas.

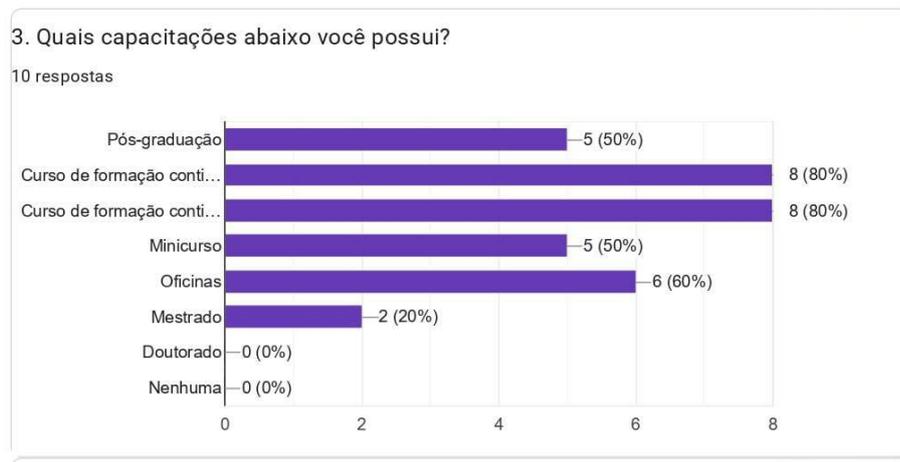
Resposta da Professora J - Pós-graduação, Curso de Formação Continuada Presencial, Curso de formação continuada à distância, Minicurso, Oficinas e Mestrado

Nota-se que, dos respondentes com menos de 5 anos de atuação, apenas 1 tem curso de pós-graduação, já entre os outros 5 respondentes com mais tempo de atuação, 4 têm curso de pós-graduação e dois têm mestrado.

Deste modo, fica clara a necessidade de maior vínculo do IHA com as universidades (UFF e UFRJ) que já são parceiras da instituição e demais universidades, para a oferta de cursos de pós-graduação nas áreas afins, e cada vez mais a Rede possa contar com professores de AEE formados e capacitados.

Segue gráfico com todas as respostas dadas para a questão 3.

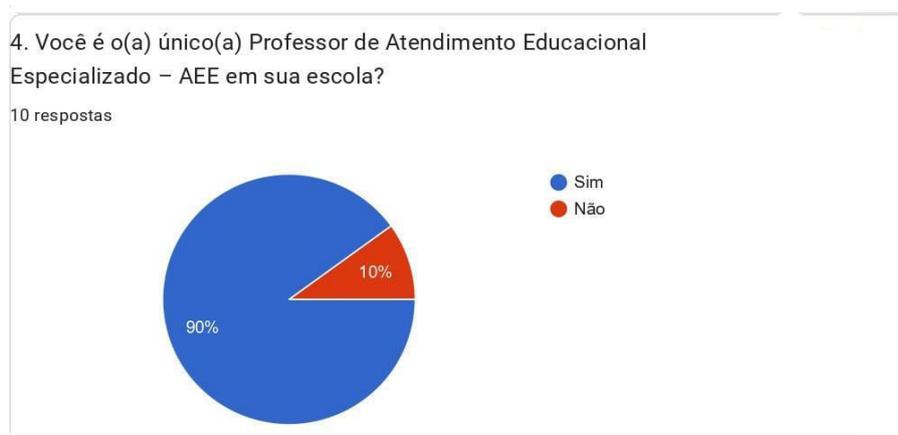
Gráfico 8



4. Você é o(a) único(a) Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE em sua escola?

Segue gráfico com todas as respostas dadas para a questão 4:

Gráfico 9



Dos 10 respondentes, apenas a *Professora C* conta com outro colega professor de AEE em sua unidade escolar.

5. Quantas Salas de Recursos tem na escola onde atua? Quais os turnos?

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A - Uma Sala de Recursos, em turno único.

Resposta da Professora B - Uma Sala de Recursos, no período da tarde.

Resposta da Professora C - Duas Salas de Recursos. Funcionam nos dois turnos - manhã e tarde.

Resposta da Professora D - Uma Sala de Recursos. Funcionam nos dois turnos - manhã e tarde.

Resposta da Professora I - Uma. Escola de turno único.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora E - Uma Sala de Recursos, em turno único (7h30min às 14h30min)

Resposta da Professora F - Uma Sala de Recursos.

Resposta da Professora G - Uma Sala de Recursos. Funcionam nos dois turnos - manhã e tarde.

Resposta da Professora H - Uma Sala de Recursos. Funcionam nos dois turnos - manhã e tarde.

Resposta da Professora J - Duas Salas de Recursos. Funcionam nos dois turnos - manhã e tarde.

É possível notar algumas discrepâncias nas respostas, pois as *Professoras C* e *J* acusam ter duas salas de recursos em suas escolas, funcionando nos dois turnos – manhã e tarde. Porém,

cruzando-se as respostas das questões 4 e 5, percebe-se que apenas a Professora C conta com outro professor de AEE em sua unidade escolar.

Deste modo, cabe perguntar quem realiza e como se dá o acompanhamento dos estudantes na sala de recursos da unidade escolar da *Professora J*, uma vez que existe apenas uma profissional para duas salas e 4 turnos escolares.

Outro ponto que destaco é a discrepância entre o horário de funcionamento apontado pela *Professora E* para a resposta dada pelo IHA, em relação ao tempo de funcionamento de cada Sala de Recursos. De acordo com a *Professora E*, a sala funciona de 7h30min até 14h30min, ou seja, contabilizam-se 7 horas de funcionamento e, de acordo com o IHA, as salas de recursos têm 4h30 minutos de funcionamento em cada turno – manhã e tarde.

Não seria o IHA, o órgão regulador e executivo de toda a instalação de estrutura e operacionalidade da Educação Especial na Rede Municipal do Rio de Janeiro? É possível que esta sala tenha um horário de funcionamento muito diferente do horário estipulado? Não seria a Equipe Técnica a responsável por monitorar as políticas de funcionamento? Nestas 2h30min sobressalentes, existem estudantes em sala para serem acompanhados?

6. A Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da sua unidade escolar recebe estudantes das escolas vizinhas? Quantos?

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A - Sim, 4 alunos de escolas vizinhas.

Resposta da Professora B - Sim, 2 alunos de escolas vizinhas.

Resposta da Professora C - Sim, 10 alunos de escolas vizinhas.

Resposta da Professora D - Sim, 8 alunos de escolas vizinhas - 5 frequentando e 3 sem frequência.

Resposta da Professora I - Sim. 1 aluno de escola vizinha.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora E - Não.

Resposta da Professora F - Sim, 18 alunos de escolas vizinhas.

Resposta da Professora G - Sim.

Resposta da Professora H - Sim. 11 alunos de escolas vizinhas e 18 da minha unidade.

Resposta da Professora J - Sim. 3 alunos de escolas vizinhas.

Pelas respostas anteriores, ao menos 54 estudantes, público-alvo da educação especial, frequentam a Sala de Recursos no contraturno escolar em escola que não a sua de origem. Neste sentido, deve-se levar em conta que, dessa forma, o estudante deve se locomover entre as unidades.

De acordo com o PME – 2018 (Lei nº 6.632), em sua Meta 4:

4.21) ampliar, no prazo de um ano após a aprovação do PME, a oferta de transporte escolar com acessibilidade para a escolarização, incluindo o Atendimento Educacional Especializado, que atenda às necessidades de transporte dos educandos com mobilidade reduzida;

4.30) garantir o PASSE-LIVRE Especial para os pais e responsáveis por alunos com deficiência ou altas habilidades/superdotação da rede pública, no percurso de ida e volta das unidades escolares e instituições de atendimento especializado, mesmo na ausência do aluno com deficiência, considerando as suas necessidades de deslocamento diário;

Outro ponto a ser levantado, que diz respeito ao atendimento, e é relacionado à Meta 4, 4.4.1) sobre manter o atendimento das crianças matriculadas na Educação Infantil nas instituições de origem por professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nos faz indagar como se dá esta locomoção. Existe um transporte próprio da SME para esses alunos, ou é necessário que utilizem o transporte público, como ônibus ou trem, por exemplo? Estas passagens são custeadas pelo município? Estes direitos são garantidos na prática? Desses 54 estudantes, quais estão matriculados na Educação Infantil?

7. Você se reúne com os outros Professores do A.E.E. da rede municipal? Como se dão estas reuniões e qual a periodicidade?

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A - Sim. São reuniões mensais.

Resposta da Professora B - Temos um grupo de whatsapp que fazemos adaptação de provas, tratamos assuntos relacionados à sala de recursos, com a pandemia a maioria dos encontros acabam sendo online. Atualmente, presencialmente só tivemos 1 encontro.

Resposta da Professora C - Sim. De acordo com planejamento do Instituto Helena Antipoff.

Resposta da Professora D - Sim, até o momento foram 2 encontros.

Resposta da Professora I - Sim. Bimestralmente.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora E - Sim. Pelo menos uma vez no mês em consultoria ou reunião específica para SRM.

Resposta da Professora F - Sim, em reunião do IHA, por bimestre.

Resposta da Professora G - Sim. A cada 15 dias

Resposta da Professora H - Reuniões remotas e presenciais no IHA, normalmente 1 vez por mês ou meses intercalados.

Resposta da Professora J - Sim. Mensalmente.

Nota-se que os professores de AEE se encontram, alguns quinzenalmente e outros, mensalmente, para trocas de experiências/práticas pedagógicas ou consultorias. Estes encontros, em sua maioria, se dão por organização do IHA, vide respostas.

Sobre o processo formativo, o PME (2018), garante:

4.7.2) ampliar e manter a oferta do curso e de oficinas permanentes de Libras, em parceria com as diferentes instituições, para os professores da Educação Básica e todos os envolvidos no processo de escolarização, na perspectiva de consolidação de uma educação inclusiva para os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, com ênfase para os alunos com deficiência auditiva;

4.7.3) manter a oferta do Curso de Comunicação Alternativa e Ampliada - CAA e do uso das tecnologias assistivas, para os professores da Educação Básica na perspectiva de consolidação de uma educação inclusiva para os alunos com deficiência, atrasos, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidade/superdotação;

4.7.4) manter a oferta de Cursos voltados para as especificidades de pessoas com deficiência visual, para os professores da Educação Básica na perspectiva de consolidação de uma educação inclusiva para os alunos com deficiência visual;

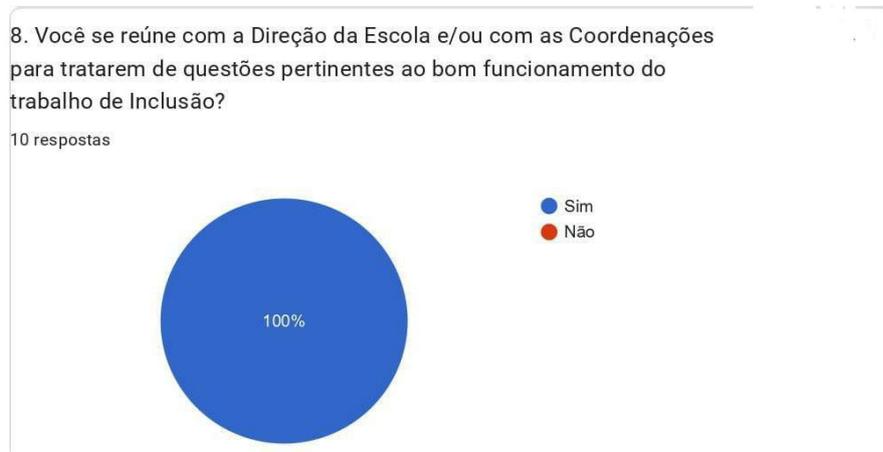
4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do Ensino Regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o Ensino Regular e o atendimento educacional especializado;

Uma questão a ser colocada é a falta de um calendário sistematizado ou um cronograma de planejamento, não apontados em nenhuma resposta.

Como se dá este planejamento realizado pelo Instituto Helena Antipoff? Quem são os sujeitos que organizam, preparam e ministram estes cursos? Existe um calendário institucionalizado de encontros? Alguns profissionais se encontram quinzenalmente e outros, mensalmente. Qual o motivo da diferença entre os períodos?

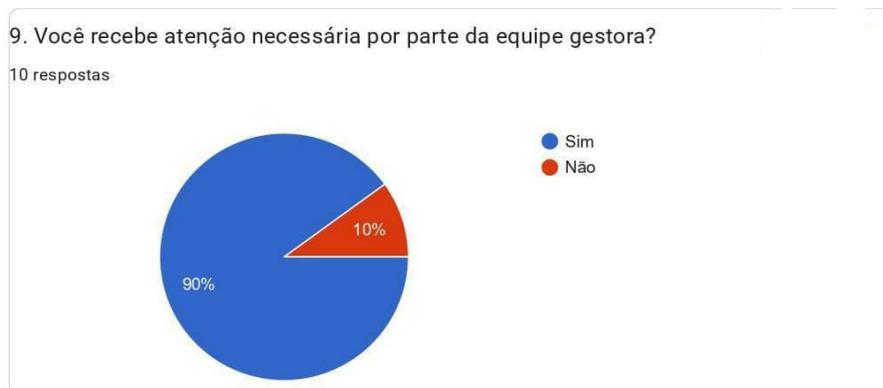
8. Você se reúne com a Direção da Escola e/ou com as Coordenações para tratarem de questões pertinentes ao bom funcionamento do trabalho de inclusão?

Segue gráfico com todas as respostas dadas para a questão 8:

Gráfico 10

9. Você recebe atenção necessária por parte da equipe gestora?

A seguir, o gráfico com todas as respostas referentes à questão 9:

Gráfico 11

Apenas a *Professora J* acusou não receber atenção por parte da Equipe Gestora de sua unidade escolar.

10. Como se dá o Planejamento Educacional Individual (PEI)? Em que momento você se encontra com o Professor Especialista?

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A - O PEI é formado por diversos campos, entre eles entrevistas com os responsáveis, os demais somos orientados através de vídeos, de como preencher.

Resposta da Professora B - Encontramos os professores da turma as quartas-feiras. Planejamento é de acordo com as necessidades educacionais do aluno.

Resposta da Professora C - Em diferentes etapas: entrevista com a família, avaliação do aluno, troca com a Unidade Escolar.

Resposta da Professora D - Trocamos ideias com os professores sobre os alunos, os observo e preparo as atividades semanais.

Resposta da Professora I - O PEI é realizado em conjunto com os professores regentes e Coordenador pedagógico.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora E - É aproveitado o horário destinado ao planejamento dos regentes - do AEE e das turmas.

Resposta da Professora F - Não, na verdade o professor especialista é o professor de Sala de recursos, pois ele é o professor de Atendimento Educacional especializado, uma vez por mês ele se encontra com o professor da turma para construir o PEI e para fazer as adaptações necessárias e orientações para melhor inclusão do aluno!

Resposta da Professora G - Não se tem tempo hábil para esses encontros. Quando necessário, vou até eles e vice-versa.

Resposta da Professora H - O PEI é feito sempre no início do bimestre e o relatório ao final do bimestre, mas sempre é revisitado e fazendo os ajustes de acordo com a necessidade do aluno. Nesse dia do planejamento, faço as orientações aos professores das turmas regulares quanto ao preenchimento do PEI e ajudo na construção de materiais adaptados para uso com os alunos incluídos. Infelizmente, nem todos os professores fazem o PEI, principalmente os especialistas (6º ao 9º ano). Quando visito as escolas do segundo segmento, passo as informações e orientações para o coordenador pedagógico e eles passam para os seus professores. Consegui sentir raríssimas vezes para orientá-los.

Resposta da Professora J - O coordenador que é o articulador não incentiva e orienta os professores a preencherem nos horários de CE (centro de estudos). Me proponho a auxiliar, mas o grupo não quer fazer. A maioria não entregou nenhum até agora.

Comprova-se pelas respostas das Professoras G, H e J, todas com mais de cinco anos de atuação na área, que o não preenchimento do PEI é um problema institucional. Os outros atores responsáveis pela inclusão escolar, gestores, coordenadores e professores de turma não colaboram, não fazem a sua parte. Ou seja, 30% das respostas são negativas quanto a este quesito.

O PEI (Plano Educacional Individual) é mais uma das ferramentas que o profissional da Sala de Recursos, em conjunto com o professore regente, lança mão para aprimorar e organizar

o atendimento educacional especializado. Este documento é de extrema importância para o bom andamento do desenvolvimento pedagógico do estudante no decorrer do ano letivo. Para ser preenchido, requer a participação de no mínimo duas esferas que envolvem o universo do estudante: o corpo docente (Professor Regente, Professores de AEE) e Profissionais externos – quando existentes – (Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais, Neuropsicólogos, Familiares, dentre outros profissionais).

Cabe salientar que, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.934/96 (1996) ressalta a importância em se assegurar aos estudantes em situação de inclusão: “I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades”, tornando então a sua prática indispensável para o bom andamento da inclusão escolar.

O momento de planejamento pedagógico, previsto no PME - 2018, (item 4.37), garante que os professores das classes especiais tenham direito a um terço de planejamento, assim como os demais professores da Rede, e direito à formação em educação especial pelo órgão da SME responsável pela formação em Educação Especial, em iguais condições às dos professores de Atendimento Educacional Especializado.

Segundo Valadão e Mendes (2018)

Embora o país requeira ainda muitas medidas para tornar seus sistemas educacionais mais inclusivos, o que significa que a adoção do PEI não vai resolver por si só as mazelas da inclusão escolar, esse é, sem dúvida nenhuma, um instrumento indispensável para se estabelecer como apoio à escolarização desses alunos em classe comum. (VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G., 2018, p 14 e 15).

11. Quantos alunos você atende ao mesmo tempo na Sala de Recursos?

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A - 3 alunos.

Resposta da Professora B – 3 alunos.

Resposta da Professora C – Depende do dia, no máximo 3.

Resposta da Professora D - Como faço parte da sala manhã e tarde, procuro atendê-los individualmente, a não ser que o responsável precise de um horário especial, então encaixo com outra criança para não perder o atendimento.

Resposta da Professora I – No máximo 4.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora E – Procuo limitar a 3.

Resposta da Professora F – Depende dos atendimentos, mas às vezes atendo 3 alunos ao mesmo tempo.

Resposta da Professora G – 2 a 3.

Resposta da Professora H – 3 alunos no máximo.

Resposta da Professora J – Até 5.

Pode-se notar que ao menos 7 respostas acusam o atendimento a no máximo 3 estudantes por turno. Isso indica que se tem apenas um professor de AEE acompanhando três estudantes ao mesmo tempo e com demandas, especificidades e complexidades totalmente distintas. Se observadas as respostas das *Professoras I e J*, estes números de estudantes podem subir.

Deste modo, fica o questionamento: estariam estes professores de AEE conseguindo acompanhar com qualidade os estudantes em situação de inclusão no contraturno escolar nas salas de recursos? De que estratégias estas profissionais lançam mão para dar conta de tamanha complexidade pedagógica?

Professores com menos de 5 anos de atuação na área e apenas cursos de Formação Continuada dão conta de tal demanda?

A seguir, o gráfico com todas as respostas referentes à questão 11.

Gráfico 12



12. Atualmente os diagnósticos dos alunos atendidos por você na Sala de Recursos, são:

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A – Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Resposta da Professora B – Transtorno do Espectro Autista – TEA, Deficiência Intelectual – DI e Síndrome de Down.

Resposta da Professora C – Transtorno do Espectro Autista – TEA, Síndrome de Down e outros.

Resposta da Professora D - Transtorno do Espectro Autista – TEA e Deficiência Intelectual – DI

Resposta da Professora I – Transtorno do Espectro Autista – TEA, Deficiência Intelectual – DI, Síndrome de Down, Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora E – Transtorno do Espectro Autista – TEA, Deficiência Intelectual – DI, Síndrome de Down e Altas Habilidades e/ou Superdotação.

Resposta da Professora F – Transtorno do Espectro Autista – TEA, Deficiência Intelectual – DI, Síndrome de Down e Altas Habilidades e/ou Superdotação.

Resposta da Professora G – Transtorno do Espectro Autista – TEA, Deficiência Intelectual – DI, Síndrome de Down e outros.

Resposta da Professora H – Transtorno do Espectro Autista – TEA, Deficiência Intelectual – DI e Síndrome de Down.

Resposta da Professora J – Transtorno do Espectro Autista – TEA, Deficiência Intelectual – DI e Síndrome de Down.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Já na LDB, em sua versão atualizada (2017) Capítulo v – Da Educação Especial, artigo 60 – parágrafo único, lê-se:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Esses dois destaques documentais, a respeito do público-alvo da educação especial, remetem-nos à resposta da *Professora I* ao item Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois, quanto aos critérios acima expostos, nota-se que o TDAH não se enquadra como característica a ser atendida na Sala de Recursos.

É preciso explicitar que, mesmo sabendo que tal público não faz parte, ou não deveria fazer parte deste acompanhamento, optou-se por mencionar tal transtorno no questionário, pois, em alguns momentos, enquanto circulava nas escolas da rede municipal a trabalho, pude ouvir que os estudantes com tais diagnósticos estavam sendo acolhidos nas Salas de Recursos.

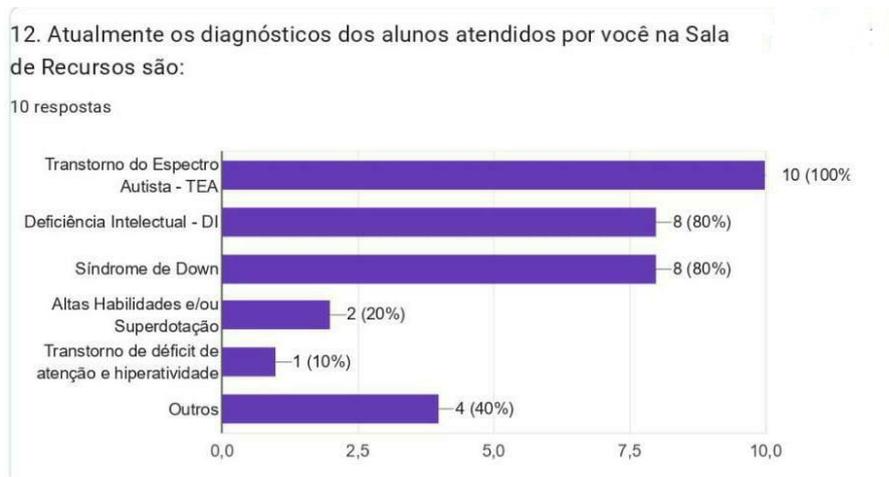
Deste modo, questiona-se o motivo desta exceção ou até mesmo se estes estudantes teriam algum laudo/diagnóstico que lhes permitem serem atendidos pelo profissional de AEE na Sala de Recursos.

É importante ressaltar que, apesar de um público específico para a Sala de Recursos, segundo diretrizes do Decreto de 2008, as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização ou especificação atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

A seguir, o gráfico das respostas à questão 12.

Gráfico 13



13. Do início do seu trabalho até os dias de hoje, descreva uma mudança positiva e uma negativa a respeito do Atendimento Educacional Especializado.

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A - Positivamente ver que sou capaz de fazer diferença, mesmo que imperceptível para alguns. Negativamente as cobranças feitas muitas vezes sem o apoio necessário.

Resposta da Professora B – sem resposta

Resposta da Professora C – Positivo: A possibilidade de trabalhar com alunos surdos e com a instrutora surda me possibilita o aprendizado da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. Negativo: Todos os alunos da SME passam pela avaliação bimestral que não considera os alunos com deficiência. A adaptação dessas avaliações é realizada pelo professor do AEE, mas as mesmas são encaminhadas em cima da hora, são extensas, com muitos textos, textos longos, adaptá-las de acordo com cada aluno é bem desafiador e o tempo de planejamento é insuficiente.

Resposta da Professora D – Positiva quando consigo fazer o responsável entender da importância da SR e a criança participa.

Negativa é quando a criança some da SR. Acontece isso também. Outra mudança, foi quando fiz uma reunião de pais para ouvi-los em seus anseios.

Resposta da Professora E - Positiva: a ampliação da rede de apoio com AEEs e Estagiários.

Negativa: a falta quantitativa enorme desses apoios nas escolas e muitas vezes também de AEEs. A demanda aumentou demais e os profissionais são escassos.

Resposta da Professora I – Mudança positiva: ressignificação da concepção sobre as deficiências.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora F – Uma mudança positiva foi a criação do cargo de Agente de Atendimento Educacional especializado no município que tem que é responsável pelos cuidados com o aluno incluído, além de construir o material adaptado na escola para ser utilizado na escola, como não há professor de AEE em todas as escolas, o AAEE deveria ser responsável pela inclusão do aluno além de disseminar as orientações do professor AEE, pois esse detém a formação específica para tal e precisa dessa rede, desses "braços" para ajudar nas atitudes inclusivas, quando o mesmo não consegue estar na escola.

Ponto negativo, foram as formações continuadas que eram constantes no IHA, sobre Comunicação Alternativa Ampliada, Tecnologia Assistiva, Braille, soroban, autodescrição, libras e etc, pois era meta do IHA formar todo professor de Sala de recursos em especialista, porém esses cursos foram diminuindo, como também as palestras...

Resposta da Professora G – Positiva que a cada dia aprendo mais. Negativa a falta do comprometimento por parte dos órgãos responsáveis.

Resposta da Professora H –

1. A positiva- é poder ajudar essas crianças a desenvolver as suas habilidades que por muitas vezes não são desenvolvidas na turma regular por várias situações e consigo ver o desenvolvimento deles ao longo dos atendimentos. Eles amam frequentar a sala de recursos. 2. A negativa- falta de assistência pelos órgãos que deveriam nos acompanhar, falta de estrutura para trabalhar, tais como: tinta para impressão, recursos para adquirir material pedagógico, formação continuada e um número excedente de alunos matriculados na SR, para atender, além da capacidade.

Resposta da Professora J – Não vejo, infelizmente, nada de positivo. Penso inclusive em sair. Tudo muito desorganizado e as chefias, coordenações com pessoas sem nenhum traquejo social e sem conhecimento na área da Ed. Especial. CRE's e IHA já tiveram pessoas competentes.

Quando questionados sobre as mudanças negativas a respeito do atendimento educacional especializado, pode-se notar que a falta de apoio, seja no processo formativo (formação continuada) ou nas práticas cotidianas dos órgãos responsáveis, aparece de forma clara em algumas respostas.

Neste sentido, Rosseto (2015) aponta que:

para os benefícios que o AEE e a SRM possam significar enquanto apoio para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, ressaltamos a urgência da

organização de uma formação sólida, pautada em pressupostos epistemológicos condizentes com o que se espera dessa área de estudo; que considere a realidade de cada contexto e ao mesmo tempo, proporcione unidade aos fins dessa atividade docente, assegurando clareza ao professor sobre o trabalho que deve desempenhar, bem como, conhecimento para que o faça.

Rosalen e Bortolozzi (sem data), também apontam que:

É preciso que as iniciativas de formação de professores acatem a pedagogia da diferença, desenvolvendo um olhar sobre os processos educacionais que acredite no princípio de que toda criança é educável e, nesse sentido, de que a deficiência, como uma característica individual a ser combatida, é mais uma invenção social, que justifica a seletividade e o preconceito; na possibilidade de uma escola que trabalhe de forma coletiva; na diferença como lógica, em que cada aluno é diferente um do outro, cada caso é um caso; no direito de todos à educação que melhor convier a cada um, em cada tempo e espaço, superando visões simplistas de igualdade. Soma-se a isso, a importância dos cursos de formação – inicial ou continuada – possibilitarem a experimentação do ofício docente e dos conhecimentos que a educação especial construiu ao longo da sua história em virtude da complexidade das habilidades e conhecimentos que o AEE vai exigir sobre os mais diferentes tipos de alunos, matriculados em todos os níveis e modalidade de ensino, além da capacidade de atuar em diferentes ambientes educacionais (inclusive nos hospitais e domicílios). (p. 12)

Ainda no sentido da formação e dos afazeres atribuídos a este profissional da Sala de Recursos, a resposta da *Professora B* nos chama a atenção para uma possível diferenciação de avaliação endereçada aos estudantes em situação de inclusão.

Deste modo, ficam perguntas a respeito do papel dos órgãos de fiscalização e acompanhamento das práticas inclusivas nas unidades escolares advindos do IHA. Como exposto anteriormente, existe uma Equipe de 43 Agentes de Educação Especial, distribuídos pelas 11 CREs.

Assim, qual o papel destes agentes em consonância com o trabalho dos professores de AEE? Por que motivos os estudantes em situação de inclusão não são considerados aptos para a realização da avaliação bimestral?

De acordo com a legislação que oficializa o papel do Professor de Atendimento Especializado e que designa as suas funções e responsabilidades, podemos notar que a sua lista de afazeres é imensa. Cabe apontar então para a necessidade de melhoria nas trocas entre os professores regentes de sala de aula regular e professores de AEE, uma vez que o atraso na entrega do material a ser adaptado pode vir a colocar em risco todo um trabalho pedagógico direcionado ao aluno necessitado.

Ainda no quanto à legislação, o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, em sua página 4, item h, *estabelece a articulação com os professores da sala de aula comum, visando*

à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Cabe dizer que, segundo o Observatório do PNE³⁵, em sua Meta 15 – Formação de Professores – cujo objetivo é implementar programas específicos para formação de profissionais da Educação nas escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para a Educação especial, não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia.

14. Você acredita na educação inclusiva sem o Professor do AEE? Por quê?

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A - Não, esse profissional atente não somente às especificidades dos alunos, como também dá suporte ao professor regente.

Resposta da Professora B – sem resposta.

Resposta da Professora C - Sim. A inclusão deve se dá em todos os espaços educacionais, independente da presença do AEE e digo mais: independente da presença de um aluno com um laudo de deficiência. O Atendimento Educacional Especializado é um ganho e um trabalho importante para a educação inclusiva. Mas não pode ser determinante. É compromisso, de todo educador, cumprir as legislações referentes à educação inclusiva. É compromisso, de todo educador, se atualizar, adaptar, inovar, disponibilizar diferentes estratégias de aprendizado. Inclusão é um movimento de todos para que o sujeito seja parte, de forma natural, assim como todos os outros também fazem.

Resposta da Professora D - Muito difícil, mas pode acontecer. Por que a Educação é dinâmica, porém, seria muito pior para o aluno e necessário uma atenção maior por parte dos professores.

Resposta da Professora I - Sim. Porque a inclusão precisa ser uma prioridade em todas as áreas. E não pode acontecer somente quando o AEE estiver.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora E - Não. Inclusão é plenamente possível, mas não acontece sem o profissional especialista/especializado. Há necessidade de ampliar material humano.

³⁵ <https://www.pne.org.br/meta/formacao-de-professores> - Acesso em: 15/07/2022.

Resposta da Professora F - Não, acredito ser necessário o professor de Sala de recursos tanto para criar a rede entre escola e profissionais de saúde, como também o professor de AEE é responsável por construir um perfil do aluno baseado em suas especificidades para trabalhar suas habilidades e características de forma que o aluno construa sua forma de aprender, o trabalho de Sala de recursos é complementar ou suplementar, não é o mesmo que da Sala de aula e esse professor é o profissional de referência que está em contato com o professor da Sala de aula, o AEE ou mediador, com os responsáveis e profissionais de saúde que atendem o aluno construindo uma rede de informações para auxiliar de forma melhor possível na construção do conhecimento "caminho" específico e singular de cada um.

Resposta da Professora G - Claro que não. Exercemos papel primordial no desenvolvimento do educando.

Resposta da Professora H - Não acredito. O professor AEE é aquele que dá todo o apoio e suporte para que o aluno seja incluído na escola e na turma regular. O AEE disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto o processo de ensino e aprendizagem do aluno incluído. O AEE tem o objetivo de promover a reflexão das ações dos professores e da escola em favor do aluno em todas as suas necessidades especiais, auxiliando na efetivação da inclusão desse aluno na escola.

Resposta da Professora J - Não. Porque é este profissional que trabalha eliminando as barreiras para cada estudante. Mas infelizmente meu trabalho também precisa dos professores, coordenadores e diretores.

Ao analisarmos as respostas à questão de número 14, percebemos que apenas duas delas dizem ser possível termos uma escola inclusiva sem o Professor de AEE. Já as outras falas nos mostram o quanto estes profissionais da educação especial extrapolam as paredes das Salas de Recursos, e fazem de suas funções ali algo além de um mero atendimento.

Sobre estes profissionais, podemos dizer mais de sua atuação, utilizando um recorte da Resposta da *Professora G*, “O AEE tem o objetivo de promover a reflexão das ações dos professores e da escola em favor do aluno em todas as suas necessidades especiais, auxiliando na efetivação da inclusão desse aluno na escola.”

Freire (2005. p.79) aponta que o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...].

Neste bojo, Silva Santos (2011. p. 128) *in* Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Paiva (2011), sinaliza que

O professor enquanto ser social, vive em interação com os outros seres, (re)construindo e sendo (re)construído pela sociedade. Portanto, um sujeito em permanente processo de formação, passível de revisões e inovações, oriundas das múltiplas experiências vividas durante a sua trajetória pessoal e profissional. A trajetória do professor se estrutura em espaços, tempos, níveis, dimensões e saberes diversos, por meio de uma prática intersubjetiva e comunicativa entre o individual e o coletivo, relacionando intimamente a formação docente com a produção da vida e da profissão.

15. Qual(is) o(s) maior(es) desafio(s) você enfrenta hoje, em sua escola? Cite 2 exemplos.

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A - Atender a uma grande demanda de alunos com síndromes que precisam ser trabalhadas individualmente e o curto espaço de tempo, devido a demanda.

Resposta da Professora B - Internet e papel.

Resposta da Professora C - 1) Atendo crianças da Educação Infantil em uma escola de 2º segmento do Ensino Fundamental. 2) Preenchimento dos documentos, visita às escolas, organização de materiais adaptados, além das avaliações bimestrais - e apenas um dia semanal para todas as demandas.

Resposta da Professora D - Então, como dito acima, a frequência dos alunos no contraturno e a sala ser no 3 andar.

Resposta da Professora I - Falta de mediadores para os alunos incluídos. Falta de acesso rápido a rede de apoio pelos alunos.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora E - A ausência de apoio dos profissionais de Saúde e novamente o baixo número de profissionais destinados ao atendimento de alunos incluídos.

Resposta da Professora F - Um está sendo as consequências da pandemia, dois anos de aula a distância que muitos não se adaptaram ou não tinham equipamento específico para tal e essa lacuna de dois anos, a aprovação automática e perda do convívio social teve vários efeitos negativos para esses alunos, o transtorno do espectro autista já traz uma perda no socialização, o isolamento reforçou mais ainda essa questão, os alunos está trazendo mais fortemente a fala não constituída, a dificuldade de estar em convívio social, essa lacuna de dois anos tem tido impacto grande no desenvolvimento dos alunos, pois alunos que eram Educação Infantil (Pré I, foram para o 2º ano, alunos do 1º ano, foram direto para o 3º ano etc); a falta de material, os recursos da sala multifuncional que não funcionam, o barulho, pois a sala não é climatizado e nem fechada prejudicando a acústica; a falta do AAEE, ou mediador para acompanhar o aluno em sala de aula, e as políticas que não ajudam, como provas e materiais que chegam em cima

da hora para adaptar, pois são feitas por outras empresas que ganharam a licitação ou são contratadas e não entregam a tempo...

Resposta da Professora G - A falta de laudos, atendimento da saúde (SUS), a falência dos CAPSIs, apoio das famílias e dos órgãos responsáveis.

Resposta da Professora H - Falta de acesso à internet na minha sala e tinta para impressão (impressora).

Resposta da Professora J - O coordenador da unidade e os professores não desejam ter alunos incluídos em sala de aula. Sugerem a todo momento que os pais os coloquem em classes especiais. Simplesmente ignoram os alunos em sala de aula.

Para iniciar as análises da questão em foco, considero as *respostas das Professoras E, G e I* e destaco que o Plano Municipal de Educação preconiza:

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, por meio do Programa Saúde na Escola - PSE Carioca, em colaboração com as famílias, com o Comitê de Benefícios de Prestação Continuada - BPC na escola, com Centro de Atenção Psicossocial - CAPS e Órgãos do Sistema de Garantias de Direitos;

Quanto à *resposta da Professora D* – “Então, como dito acima, a frequência dos alunos no contraturno e a sala ser no 3 andar, entende-se como queixa a referência à baixa frequência de estudantes na Sala de Recursos. Diante disso, é preciso ressaltar que o item 4.8.1, do PME, aponta que é preciso manter o critério de opção da família, levando em consideração a opinião do aluno, para a matrícula em classe especial ou escola especial dos alunos com deficiência e com altas habilidades/superdotação.

Deste modo, não sendo a matrícula na Sala de Recursos algo obrigatório aos estudantes em situação de inclusão, cabem as perguntas: a baixa frequência, como relatado por uma professora de AEE, se dá pelo fato dessa não obrigatoriedade à participação? A baixa frequência desses estudantes se dá pela falta do transporte ou pelo não cumprimento da lei na gratuidade ao transporte? Se cada unidade escolar tivesse uma Sala de Recursos e o estudante não precisasse se deslocar para outra escola, a taxa de frequência aumentaria?

Outro ponto relevante que surge na resposta da professora D diz respeito à Sala de Recursos localizar-se no 3º andar da unidade escolar. Ora, o PME (2018), em seus itens 4.6 e 4.19, ressalta:

- 4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas e ainda, incentivar as instituições privadas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação;
- 4.19) criar condições de acessibilidade universal aos educandos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação;

No documento oficial do governo federal, no item 2 do Manual de Orientação da Sala de Recursos Multifuncionais – MEC (2010), Objetivos e ações do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais, 2.1. Critérios para a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e 2.2. Adesão, Cadastro e Indicação das Escolas, não se encontra a indicação ou orientação para que a Sala de Recursos atenda a requisitos básicos como: ser acessível (térreo ou 1º andar), ou em outros casos, ter elevador adaptado na unidade escolar para que o estudante com baixa mobilidade possa se locomover com autonomia.

Ainda de acordo com este documento, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa pressupõe:

[...] Assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino.
Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas;(BRASIL, 2010, p. 10) (GRIFO NOSSO).

Neste sentido, cabe perguntar se não seria este o motivo da baixa frequência de estudantes nesta unidade. A instalação da Sala de Recursos nesta unidade teria sido supervisionada pelos órgãos de fiscalização Municipal ou Federal?

Sobre Resposta da Professora J - O coordenador da unidade e os professores não desejam ter alunos incluídos em sala de aula. Sugerem a todo momento que os pais os coloquem em classes especiais. Simplesmente ignoram os alunos em sala de aula.

Frente a esta grave questão, observada pela professora J, pode-se notar que muitas vezes somente o Professor de AEE, sozinho, não consegue trazer para a escola a “mensagem” da necessidade e importância do processo inclusivo para os estudantes.

Segundo os documentos oficiais, a maioria aos professores de AEE recebe formação para atuarem na Educação Especial/Inclusiva. Deste modo, diante da questão em debate, vê-se

que os programas de formação continuada deveriam se capilarizar entre todo o corpo docente e comunidade escolar, para que, assim, tenhamos uma melhor divisão das responsabilidades sobre todo o processo que envolve o universo do estudante em situação de inclusão.

16. Sobre os 2 desafios que você citou acima, eles são solucionáveis? Aponte uma possível solução para cada um deles.

Professores com menos de cinco anos de formação

Resposta da Professora A - Criar mais SRM, de preferência que cada unidade escolar possuísse uma.

Resposta da Professora B – sem resposta

Resposta da Professora C - Resolvi a situação com recursos próprios, além de outras organizações autorizadas pela Direção. Exemplo: Comprei tatame colorido, fiz cantinhos móveis: cantinho da brincadeira, das artes, dos livros. A Direção aprovou as adaptações que realizei e autorizou a retirada de muitas mesas e cadeiras, que estavam no espaço.

Resposta da Professora D - Então, os pais muitas vezes não querem retornar com a criança no contraturno para atendimento, procuro atendê-los próximo ao primeiro horário do contraturno. E sobre a sala, não encontramos ainda uma solução. Ver quantidade de horas disponíveis para a SR e as nuances do funcionamento de cada sala de acordo com o turno escolar.

Resposta da Professora I - Aumentar a oferta para contratação de um número maior de mediadores. Aumento de políticas públicas voltadas para educação inclusiva.

Professores com mais de cinco anos de formação

Resposta da Professora E - Interlocução urgente entre Saúde e Educação e a ampliação de profissionais requisitados/concursados para o AEE.

Resposta da Professora F - Todos os desafios são solucionáveis, uns depende de nós e outras não, os que não dependem como material e provas, fazemos o material em casa ou compramos e procuramos parcerias, como algumas que escola tem (a escola conta com alguns parceiros, que aos poucos doam algum material e oferecem alguns cursos) a adaptação do material muitas vezes é feita fora do horário de trabalho para dar conta e a troca de informações com outros professores de AEE.

A questão da lacuna causada pela pandemia todos os professores estão trabalhando para dar conta dessas consequências e as adaptações necessárias vão sendo colocadas no PEI para

que o aluno possa evoluir dentro das suas possibilidades sendo equilibradas com os conteúdos curriculares previsto para o ano em questão!!!

Resposta da Professora G -Tudo que envolve governo não tem solução. Muito triste.

Resposta da Professora H - O acesso à internet é mais complicado, porque o sinal do wi-fi não chega na minha sala. A impressão é mais fácil, é só comprar uma impressora nova, já que não encontra mais no mercado tinta para a minha impressora.

Resposta da Professora J - O caminho seria a conscientização, mas não adianta falar para quem não quer ouvir. Os professores dizem que eles dão trabalho, não querem trabalhar de forma diversificada...querem somente o famoso "cuspe e giz". E também não aceitam sugestões e nem os materiais que entrego. Ficam pegando poeira na sala dos professores.

Para além das barreiras apontadas no conjunto das respostas, mais um achado desta pesquisa é a notória falta de material (mobiliário e papelaria) e equipamento (internet e impressora) adequado nas Salas de Recursos, além da interlocução entre os profissionais de AEE e outros setores da rede de ensino.

De acordo com as falas dos entrevistados, percebe-se que alguns professores de AEE compram materiais com os próprios recursos financeiros e que falta o básico em algumas unidades, como internet e impressora. A resposta da *Professora E*, por exemplo, ilustra este caso.

Esta incongruência não deveria se dar, já que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010) disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE. De modo oficial, duas listagens são apresentadas para a implementação da Sala Tipo I ou Tipo II, a qual conta com:

02 Microcomputadores 01 Laptop 01 Estabilizador 01 Scanner 01 Impressora laser
01 Teclado com colmeia 01Software Comunicação Alternativa 01 Acionador de
pressão 01 Mouse com entrada para acionador 01 Lupa eletrônica. (BRASIL, 2010.
pag. 11) (GRIFO NOSSO).

Frente a esta dificuldade enfrentada, lanço luz ao Decreto nº 6.571/08, o qual garante que:

os alunos público-alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado - AEE, conforme registro no Censo escolar/ MEC/INEP do ano anterior. Dessa forma, são contempladas: a. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública; b. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública; c. Matrícula na classe comum e no centro de

atendimento educacional especializado público; 2 d. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos.

Deste modo, pairam algumas perguntas, tais como: Como se dá a implementação destas Salas de Recursos? Qual o órgão responsável por fiscalizar esse processo? Existe algum acompanhamento na instalação da sala por parte do Professor de AEE e da Direção da unidade escolar?

Outros dois pontos a serem levantados nessa discussão são a necessidade de criação de mais salas de recursos na rede municipal e o aumento no número de profissionais de AEE, ressaltando-se o alto número de escolas regulares e o baixo número de salas de recursos.

Quanto às Salas de Recursos Multifuncionais, observa-se que, desde a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 até o ano de 2015, a Rede Municipal de Educação já havia instalado 46436 salas de recursos. Ou seja, em 8 anos da existência do programa federal, 58 Salas de Recursos eram instaladas por ano.

Como visto anteriormente, em setembro de 2021 contabilizava-se 1.543 Unidades Escolares para 508 Salas de Recursos Multifuncionais, um aumento de apenas 44 Salas de Recursos em 7 anos (2015-2022). Tem-se uma média de instalação de 6,28 salas de recursos/ano.

O montante de 508 salas de recursos indica que apenas 32% das escolas regulares contam com esse espaço. Em 2022 este número subiu para 653 salas de recursos, um aumento de 145 salas, abarcando 42% das escolas regulares, apenas.

Caso o ritmo de instalação destas salas, imposto entre os anos de 2021 e 2022, se dê nos anos seguintes, a Rede Municipal levaria aproximadamente 10 anos para contemplar as unidades escolares restantes. Deste modo, a meta estabelecida no PME de 2018-2028, em sua Meta 4, não seria cumprida.

Diante das duas respostas das *Professoras D, H e E*, percebe-se que as políticas educacionais de inclusão, apesar de aplicadas, ainda se mostram incipientes e não dialogam de modo efetivo com outros setores, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial (2008).

De acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008:

Esta formação (do Professor de AEE) deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em

36 <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=96317>

37 <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/iha-estatisticas>

parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008).

Segundo Mantoan, Ramos e Barreto (2008?), vê-se que no leque das atribuições do professor da AEE, uma das funções é fazer parcerias intersetoriais para cobrir as necessidades de atendimento em conteúdos que ele não domina, devendo-se colocar como um articulador, primordialmente.

Sobre o processo formativo destes profissionais, o PME (2018) indica;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação;

4.17) manter parcerias com instituições especializadas, acadêmicas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas Redes Públicas e Privadas de Ensino;

4.18) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva;

Ainda de acordo com o Decreto nº 6.571, este profissional também é responsável pelas Articulações e Interações Intersetoriais do Professor do AEE. [...] O professor do AEE, então, tem com quem estabelecer interlocuções e parceria, no intuito de melhor atender aos seus alunos.

No site da Secretaria Municipal de Educação - Educação em Números38, mesmo após a sua última atualização - setembro de 2022 - não se encontra o número de Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE, enquanto no PME de 2018, pode-se observar:

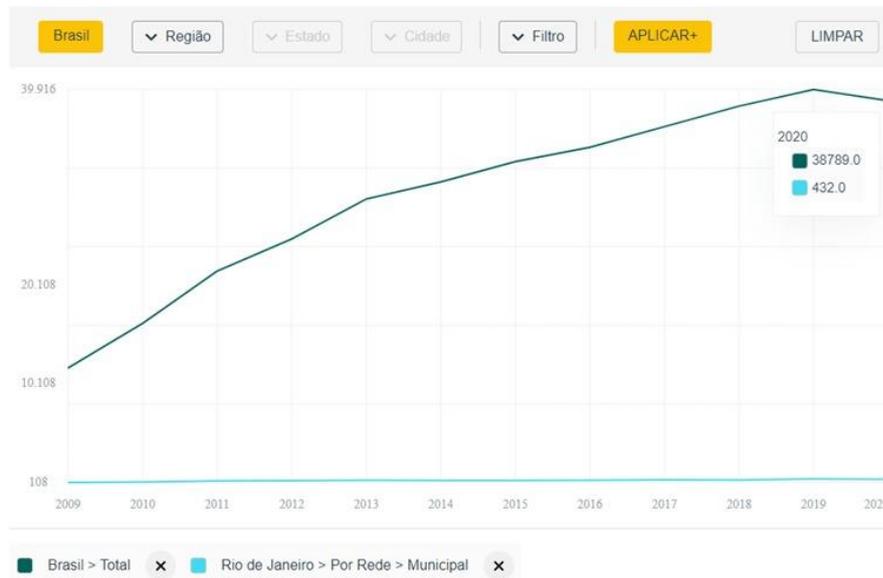
4.33) garantir o número suficiente de professores para suprir as necessidades do Atendimento Educacional Especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais até atingir o quantitativo de um por unidade escolar e, quando avaliada a necessidade, em turmas comuns, de forma que atenda a demanda dos alunos incluídos na rede regular de ensino;

4.35) estudar mecanismos de ampliação da jornada de trabalho do professor de Sala de Recursos para quarenta horas semanais, assegurando o acompanhamento aos alunos da Educação Especial em seu turno e contraturno;

Sobre o quantitativo de profissionais de AEE na rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, o site do Observatório do PNE aponta que são 432 profissionais. Segue o gráfico:

38 <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>

Gráfico 14 Número de Professores de Atendimento Educacional Especializado - SME - RJ



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.
Acesso em: <https://www.pne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva>

Sobre este indicador, o OPNE ressalta que o número de professores que atuam em turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), apesar de serem contados uma única vez em cada rede de ensino, etapa/modalidade de ensino e em cada unidade geográfica (Município, Unidade da Federação (UF), Região e Brasil), podem atuar em mais de uma etapa/modalidade de ensino e unidade geográfica.

Por fim, ressalto a *Resposta da Professora I: O caminho seria a conscientização, mas não adianta falar para quem não quer ouvir. Os professores dizem que eles dão trabalho, não querem trabalhar de forma diversificada... querem somente o famoso "cuspe e giz". E também não aceitam sugestões e nem os materiais que entrego. Ficam pegando poeira na sala dos professores.*

Apesar de a professora não ter apontado como se daria esta conscientização e os mecanismos que poderiam ser utilizados para tal, pode-se notar a completa insatisfação com o modus operandi de sua equipe em relação à inclusão em sua unidade escolar. Esta questão reforça, mais uma vez, a necessidade de intervenções e implementações de cursos de formação continuada por parte dos órgãos competentes, a respeito de toda uma gama de questões que envolvem o processo de inclusão escolar e implicam a participação de toda a comunidade.

5 CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Depois da Independência, um programa de controlo dos caudais dos rios foi instalado em Moçambique. Formulários foram distribuídos pelas estações hidrológicas espalhadas pelo país e um programa de registo foi iniciado para os mais importantes cursos fluviais. A guerra de desestabilização eclodiu e esse projecto, como tantos outros, foi interrompido por mais de uma dúzia de anos. Quando a Paz se reinstalou, em 1992, as autoridades relançaram o projecto acreditando que, em todo o lado, era necessário recomeçar do zero. Contudo, uma surpresa esperava a brigada que visitou uma isolada estação hidrométrica no interior da Zambézia. O velho guarda tinha-se mantido activo e cumprira, com zelo diário, a sua missão durante todos aqueles anos. Esgotados os formulários, ele passou a usar as paredes da estação para grafar, a carvão, os dados hidrológicos que era necessário registar. No interior e exterior, as paredes estavam cobertas de anotações e a velha casa parecia um imenso livro de pedra. Orgulhoso, o guarda recebeu os visitantes à entrada e apontou para a madeira da porta: — Começa-se a ler por aqui, para ir habituando os olhos ao escuro. (COUTO M., 2009).

Há muita similaridade entre o trabalho do velho guarda que registrou todas as informações hidrológicas nas paredes e orientou os desconhecidos sobre qual seria a melhor forma de lê-las e o trabalho do pesquisador, que tal qual registra com zelo diário tudo o que pesquisa e, do mesmo modo, ao escrever, também indica a melhor forma de os leitores acomodarem os seus olhos para ver melhor. Ser pesquisador em tempos de pandemia foi lidar com a escassez de materiais, frente a uma grande guerra interna e pessoal de desestabilização. Foi necessário começar do zero várias vezes, retomar fôlego para que depois se pudesse submergir e deixar-se inundar pela pesquisa.

Antes de discorrer sobre as considerações finais, se torna importante salientar que esta pesquisa foi realizada no campo da educação, porém com o olhar de um psicólogo.

Ao longo dos quatro anos em que esta pesquisa foi realizada, pude ler inúmeros textos, artigos, periódicos etc, a respeito dos mais diversos temas que englobam e cercam a educação especial. Neste sentido, ficou nítido o número expressivo de pesquisadores que, nos últimos anos, têm se dedicado a este tema.

Por outro lado, o registro de pesquisas e publicações sobre a atuação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado - AEE na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro ainda se mostra muito reduzido e incipiente, o que pode significar a possibilidade de este texto servir de referência para esta área da educação. Ao compartilhar esta pesquisa, penso na contribuição para futuras reflexões e apontamentos na melhoria e construção da identidade do Professor de AEE, como também no incentivo e investimento de outras pesquisas acadêmicas sobre este tema.

Para tanto, como objetivo geral ressaltei os reflexos da implementação das Políticas Públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil contemporâneo

e avaliei as lutas, conquistas e avanços nesse campo. Busquei analisar os impactos de tais políticas dentro das escolas regulares, os sujeitos envolvidos, e os seus reflexos nas salas de aula.

Neste sentido, reforcei críticas ao conceito de “público-alvo” da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, na forma como dispõem os documentos oficiais do governo brasileiro, o que acaba se refletindo fortemente na esfera municipal. É preciso realçar que, ao seguir os princípios éticos da inclusão, todos os estudantes são ou poderão ser em algum momento, no decorrer de sua trajetória escolar, acolhidos por ações inclusivas e, tendo suas dificuldades sanadas, não mais necessitem de tais apoios.

Só assim poderemos nos deparar com uma situação mais mutável e flexível sobre tal “público-alvo”, ou seja, a educação inclusiva pode e deve ser pensada para todos os estudantes e não para um grupo seletivo. Com essa linha de pensamento, teremos uma política pública mais efetiva e conseqüentemente um ambiente escolar mais plural, sem as amarras dos termos que encaixotam sujeitos e os cristalizam durante toda a vida, realçando somente suas dificuldades.

Plaisance (2010) exprimi que,

a educação inclusiva significa o acolhimento de todos na escola regular, e deve permitir desenvolver uma sociedade, por sua vez, mais aberta à diversidade, em suma, mais inclusiva. Em geral, essas posições estão estreitamente ligadas à afirmação dos direitos de todos à escolarização em meio regular. (PLAISANCE, 2010, p. 33)

Dessa forma, reforça-se e se legitima o papel da escola como instrumento de combate à marginalização e aos preconceitos sociais, ao oferecer esteio para o desenvolvimento de boas práticas, tornando-se um lugar saudável, um ambiente orgânico para o desenvolvimento do sujeito histórico-social.

As leituras que embasaram esta tese destacaram a evidência de que o movimento inclusivo de estudantes com algum tipo de deficiência, síndrome, transtorno, altas habilidades e/ou superdotação é um caminho sem volta. Os grandes movimentos realizados nas décadas passadas por militantes da área geram frutos até os dias de hoje, mesmo diante das recentes tentativas de retrocesso nessa área da educação. A própria elaboração desta tese busca ser um gesto, um aceno em direção ao fortalecimento de políticas já delineadas e à perpetuação de um processo que se enraíza nesse campo do conhecimento.

Outro ponto a ser mencionado diz respeito à nomenclatura e à utilização de termos ligados à área da inclusão, como por exemplo a palavra *atendimento*, encontrada largamente nos textos oficiais das políticas públicas de inclusão. Mesmo que de modo subjetivo, este termo

ainda se encontra enraizado em verbetes e conceitos clínicos, ou seja, relaciona-se com atendimento médico, hospitalar.

Outra acepção que se instala sobre a palavra *atendimento* é o viés mercadológico e econômico de *atendimento ao cliente*, como destacado no dicionário Michaelis³⁹: atendimento 1. Ato ou efeito de atender; 2. Forma pela qual determinados serviços são prestados ao público; 3. Local em que público é recebido, recepção.

Para tanto, propomos o uso da palavra acompanhamento ao invés de atendimento, uma vez que aquela, de acordo com a gramática on-line⁴⁰, tem sua origem no latim “*companio*”, de *cum panis*, que significa companhia e aquele com quem se repartia o pão (cum, “com”; panis, “pão”). Atualmente, usamos a palavra “acompanhar” para algo ou alguém que deseja ‘estar ou ficar com junto a’, ‘ir na mesma direção’, ser ‘companheiro de’ ou ‘ter o mesmo sentimento’.

Destaca-se aqui o sentido da palavra acompanhamento que queremos adotar e que, segundo o dicionário Aurélio (1975), *significa etapa do processo de orientação em que o orientador, mediante contato com escolas e locais de trabalho, acompanha a atividade de um estudante que esteve sob sua orientação.*

Em relação aos objetivos específicos desta tese, visa-se à descrição do contexto atual dos professores de AEE lotados no município do Rio de Janeiro, suas particularidades e formação para o exercício da profissão. Em seguida, através de um questionário aplicado, buscam-se respostas de profissionais da educação inclusiva a respeito do contato direto com alunos que, nesse momento, trabalham em salas de recursos, apoio à escolaridade dita regular.

Os dados encontrados em todo esse levantamento documental e nas entrevistas realizadas com os Professores de Atendimento Educacional especializado – AEE nos mostra um desenho atual da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, especificamente da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Trata-se de um recorte, tal qual uma imagem, uma foto capturada no dia a dia da sala de aula, que revela estruturas, simbolismos, sujeitos, narrativas e trajetórias.

As respostas obtidas em campo nos mostram avanços e conquistas da área da inclusão, revelando-nos um cenário de certo modo preocupante quanto à estrutura geral encontrada por professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.

39 <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/atendimento/>

40 <https://www.gramatica.net.br/etimologia-de-acompanhar/>

Nota-se através de suas falas que lhes faltam, por vezes, estruturas básicas como materiais de papelaria, internet, impressora e mobiliários. Em consequência, alguns professores de AEE recorrem ao próprio orçamento para adquirir esses recursos.

Outro ponto destacado na pesquisa diz respeito ao processo formativo desses profissionais, visto que mesmo com a parceria de apoios importantes como o Instituto Helena Antipoff, que oferecem equipes para o trabalho de educação continuada, muito se precisa caminhar nesta área tão complexa e em expansão. Pelo relato dos que responderam ao questionário, não se tem uma agenda institucionalizada quanto aos processos formativos. O professor de AEE experimenta muitas vezes um lugar solitário, sem o amparo necessário à realização de sua tarefa.

Outro aspecto importante sobre a atuação do professor de AEE é a sua interação com os outros setores da escola, já que necessitam essencializar conteúdos curriculares, adaptar e modificar as atividades pedagógicas, possibilitando que práticas culturais reverberam dentro do ambiente escolar.

A falta de informação sobre o contingente de professores de AEE na rede pelos veículos oficiais da SME impede o monitoramento do quantitativo de profissionais da área. Segundo informado pelo IHA, há *634 profissionais*, discrepando dos números oferecidos pelo Observatório do PNE, que indica o total de *432 profissionais*. Tem-se aí uma lacuna de 202 profissionais. A divergência sobre o real quantitativo destes profissionais abre brechas para se questionar o real valor e reconhecimento deste profissional na SME do Rio de Janeiro. Por que motivo os órgãos oficiais não apresentam dados concisos, conforme previsto na Meta 4 do PNE?

Quanto às perspectivas futuras de ampliação de Salas de Recursos Multifuncionais na SME do Rio de Janeiro, segundo informações disponibilizadas pelo IHA, 32 novas salas estão programadas para serem instaladas no ano de 2023. Porém, este quantitativo ainda se encontra muito aquém e distante da real necessidade.

Faz-se necessário um maior investimento na implementação das políticas inclusivas no município do Rio de Janeiro. Não basta somente garantir o acesso dos estudantes a uma escola inclusiva; é necessário que se repensem as condutas destinadas aos profissionais de AEE e seus espaços de atuação, ou seja, é urgente a inclusão deste profissional.

Os resultados desta pesquisa nos induzem a perguntar: que tipo de laço profissional se deseja construir entre escolas e os professores de AEE? Que valor é dado à subjetividade das práticas inclusivas? As respostas a essas indagações certamente incluirão as singularidades de cada um dos profissionais de AEE, inscrevendo-os como sujeitos na ordem simbólica social.

Este estudo também questiona a forma como se dá a avaliação do aluno incluído, tendo em vista o texto de uma das páginas da SMPD – RJ41, no item Informações sobre avaliação do aluno incluído:

O processo de avaliação dos alunos com deficiência é efetuado pelo professor da turma regular, em conjunto com os professores que atuam em função das necessidades específicas desses alunos. Cada tipo de deficiência requer um tipo de avaliação diferente. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial garantido a todos os matriculados em turmas regulares. Realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno do horário escolar, este serviço favorece a inclusão, complementando ou suplementando a formação dos alunos. (RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal Da Pessoa Com Deficiência, 2023)

Se, de fato, segundo os dados recolhidos por esta pesquisa, há um número insuficiente de Professores de AEE e de Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com a demanda da rede, pergunta-se: o serviço do AEE é realmente garantido a todos os matriculados em turmas regulares? Não estaria tal afirmação equivocada?

Urge, então, que a Rede Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro se proponha a um estudo longitudinal acerca da real situação de todas as CREs e, posteriormente, crie um plano de ação, divulgado em portais de transparência, para que a sociedade civil possa acompanhar o andamento e avanços do trabalho da educação inclusiva no município do Rio de Janeiro.

Por último, mas não menos importante, ainda sobre os veículos de comunicação da SMPD – SME, é possível encontrar o termo Portador de Necessidade Especial. É preciso que o termo *portador*, já em desuso, seja descartado, por indicar um conceito equivocado e errôneo ao se tratar de situações de inclusão.

É necessário que a interface entre o IHA e a SMPD seja produtiva e satisfatória, atualizando seus conteúdos, e sendo considerados efetivamente como órgãos competentes, reconhecidos como referência na área da educação inclusiva.

Segundo a Cartilha dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2013) da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos publicada pela SME do Rio de Janeiro,

o termo atualizado que utilizaremos nesta cartilha é pessoa com deficiência. Porém, devido à questão de historicidade e a produção de textos oficiais, algumas legislações em vigor discutidas ainda utilizam terminologias não mais adequadas como “portador de deficiência”. A evolução na luta pela garantia de direitos trouxe também mudanças terminológicas que enfatizam a pessoa e não a deficiência.

41 <https://carioca.rio/servicos/informacoes-sobre-avaliacao-de-aluno-incluido/> (Acesso em: 05/02/2023)

Nota-se a necessidade de adequação de terminologias para que não haja nenhuma dúvida frente ao entendimento de como é vista a educação inclusiva e as pessoas com deficiência aos olhos dos órgãos municipais.

Quanto aos processos inclusivos, devemos fazer valer os preceitos éticos e humanos de uma política pública educacional que faça valer e ponha em prática suas leis e diretrizes. De acordo com Voltolini (2019), é preciso não reduzir o sujeito a uma política e encerrá-la no simples cumprimento da lei jurídico e administrativamente, criando um evento superficial e automatizado.

Enfim, é necessário que criemos alternativas e maneiras humanizadas para que possamos diminuir as diferenças geradas pelas próprias políticas de inclusão e, assim, fazer do espaço escolar um local de acolhimento e de ação dos sujeitos. A busca pela igualdade deve caminhar na garantia do espaço escolar inclusivo, e nessa trilha os mais diversos atores envolvidos possam agir, criar e participar.

REFERÊNCIAS.

- ABBERLEY, Paul. “The concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability”. **Disability, Handicap e Society**, v. 2, n. 1, 1987. p. 5-19.
- ARBEX, D. **Holocausto brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- BARNES, Colin. Disability Studies: new or not so new directions?”. **Disability e Society**, v. 14, n. 4, 1999. p. 577-580.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas** (v. 3). São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BORGES, J. L. “**La Ceguera**”. In: *Siete Noches*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- BORNMAN, Juan. “The World Health Organisation’s Terminology and Classification: application to severe disability”. **Disability and Rehabilitation**, v. 26, n. 3, 2004. p. 182-188.
- BOURDIEU. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. Lei de Educação Especial de 1961
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm . \acesso em 10 de Junho de 2019
- _____. **(Constituição de 1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 20 de Maio de 2019.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 de junho de 2019
- _____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000. 22 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf. Acesso em 18 de Maio de 2019.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. P. 79. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em 20 de Setembro de 2019.

_____. **Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, (Série : Saberes e práticas da inclusão). 2006. p. 96

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em:

<http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em 20 de Maio de 2019.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em 10 de junho de 2019

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345&Itemid=709>. Acesso em 16 de Abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.** Conselho Nacional de Educação, 2009. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 20 de Maio de 2019.

_____. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 73 p. 2010.

_____. Ministério da Educação. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 08 de Agosto de 2019.

_____. **Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência/** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional

de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/ SNPD, 2014.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.** Junho. 2015.

_____. **Acesso em:** <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>>. Acesso em 01 de Julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP N° 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Acesso em 1 Junho de. 2020.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 12 de Abril de 2019.

BRÜGGEMANN, O. M.; E PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativas e qualitativas na produção do conhecimento. *Rev. Esc. Enferm.* São Paulo, 2008. p. 564.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente.** 1991. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

BUENO, J.G.S. Educação especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004 in PAINAUD, K. S; KOHOUT-DIAZ, M. **Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar.** Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 32, 2019. p. 44-58.

CAMPOS, R. H. DE F. **Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual.** Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

COSTA, J.F. **O Vestígio e a aura: o corpo e consumismo na moral do espetáculo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COUTO, M.O. Guardador de rios. *In: E Se Obama Fosse Africano?*, São Paulo: Companhia Das Letras, 2009.

CURY, C.R.J. Estado e políticas de financiamento em educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf> .Acesso em 12 de Abril de 2019.

DELEUZE, G. **Conversações (1972/1990).** 2ª.ed. São Paulo: 34, 2010.

MICHAELIS, **Dicionário escolar língua portuguesa: nova ortografia conforme acordo ortográfico da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2008.

DINIZ, M., VASCONCELOS, R. N. et al. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Formato, 2004.

DIOGENES, P.; PLAISANCE, E; PRADO, L. G. **L'éducation inclusive en danger au Brésil.** éducation et société inclusivas. la npuvelle revue. AOÛT 2022.

FEIJO, G. O.; FERNANDES, E. M. **Mediação escolar: do contexto da Lei às práticas ilegais e excludentes.** V Congresso Brasileiro Multidisciplinar da Educação Especial. Londrina, 2009. p.1905-1913.

FISCHER. No subcapítulo: Que perguntas fazer? ou: A escolha dos perigos a enfrentar do livro. *In: Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*, 2007.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS. E. S. Fui bobo em vir? Testemunhas de uma inclusão. In. COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. **Inclusão Escolar. Travessias: a experiência do grupo ponte pré – escola terapêutica lugar de vida**, 2005.

FREITAS, L. C de. O PISA e a geocultura da desigualdade meritocrática. Publicado em 08/12/2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/12/08/o-pisa-e-a-geocultura-da-desigualdade-meritocratica/>. Acesso em 12 de Setembro 2018.

FREITAS, M.C. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 183-224.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**, Graal. Rio, 1981.

FOUCAULT, M. **Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)** / Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2010.

GARDOU, C. Quais os contributos da Antropologia para a compreensão das situações de deficiência? *In: Revista Lusófona de Educação*, 2002. p.53-61.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4° ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GRANDISIOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. Educação e pandemia: desafios e perspectivas. **Jornal da USP.** 2020.

HANH, H. Disability Policy and the Problem of Discrimination, *In: American Behaviourial Scientist*, v. 28, n. 3, 1985, p. 293-318.

HUNT, P. **Stigma: the experience of disability**. London: Geoffrey Chapman, 1966.

JANNUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M.C.M. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência**. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. p. 123.

KASSAR, M; REBELO, A. **O “Especial” Na Educação, O Atendimento Especializado E A Educação Especial**. Espírito Santo: Nova Almeida-Serra, 2011.

KRAMER, S; CARVALHO, M. C; et al. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013.

KUPFER, M. C. M. **Inclusão Escolar. Travessias: a experiência do grupo ponte – pré – escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LAMHA, C. M. **Do Monstro Freak Ao Freak Out: Uma Tipologia Histórica Do Anormal Nos Meios De Entretenimento De Massa**. Rio de Janeiro, 2011.

LE BRETON, D. *Des visages. Essai d’antropologie*. Paris: Editions Métailié. 1992.

MAGALHÃES, R. C. B. P. *Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva*. Em: MAGALHÃES, R.C.B.P. **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília. Líber-livro, 2011. p.79-91.

MAROUN, VIEIRA, *Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade*. In: *Psicologia em Revista*, Minas Gerais, v. 14, n. 2, dez. 2008. p. 171-186.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRA, M. E. M. *Para uma crítica da medicalização na educação*. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Volume 16, Número .1. São Paulo, 2012: p. 135-142.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa Qualitativa e Cultura**, SocietáeditriciilMilino, 1998.

MENDES, E. G. *A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2° ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. *Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa*. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. São Paulo: Papyrus, 2013.

NUNES, M. E R. **Educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento.** Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005

Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps): um manual de classificação das consequências das doenças.** Lisboa; 1989.

Organização Mundial da Saúde. CIF: **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Trad. do Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo: EDUSP; 2003.

PATTO, M. H. S. Passagens: a psicanálise em movimento. In. COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. **Inclusão Escolar. Travessias: a experiência do grupo ponte – pré –escola terapêutica lugar de vida,** 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. In: **Educ. Soc., Campinas**, v. 39, nº. 145, 2018. p.846-869. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018203235.pdf>. Acesso em 20 de Novembro de 2019.

PLAISANCE, E, Os desafios da educação inclusiva e o mal estar na educação. In: **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação,** São Paulo, Editora Escuta Ltda., 2014. p. 23-42.

PLAISANCE, E. Ética E Inclusão. In: **Cadernos de Pesquisa.** V. 40, n. 139, 2010. p. 13-43.

REBELO, A.S. **A Transmutação Do Conceito De Atendimento Especializado Na Legislação Educacional Brasileira (1988-2011) – UFMS/CPAN 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.**

RELATÓRIO WARNOCK 1978. **Relatório Warnock** (1978). Disponível em: educationengland.org.uk. ACESSO EM: 06/02/2023.

ROSALEN, P. C.; BORTOLOZZI, K. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).** Rio Claro: 2014.

ROSSETO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. In: **Revista Educação Especial,** v. 28, n. 51, 2015. p. 103-116.

SANTINI, S. **Educação Física. Ética, Estética e Saúde.** 1995.

SANTOS, G.C.S. **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Brasília: Liber Livros, 2011.

SANTOS, S. O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico: reflexões e pistas de ações in Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente,** 2011. p. 128.

SILVA, M. R. DA; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *In: Perspectiva*, v. 26, n. 2, 2008. p. 523-550.

TANNÚS, G., VALADÃO, MENDES, E.G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 23, 2018.

TUNES, E. **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro, 2011.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994.

UNESCO. **Learning: the treasure within**. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights).Paris: UNESCO, 1996.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 19 março, 2020.

VOLTOLINI, R. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. Universidade de São Paulo, São Paulo. **Educ. Real**. Vol.44 n°1. Porto Alegre. 2019.

VYGOTSKY. L. S. **Quarta Aula: A questão do meio na pedologia**. Psicologia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 681-701.

VYGOTSKY. L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, 2011. p. 861-870.

ANEXO I

Entrevista: Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIRIO

Prezado (a) Professor (a)

Esta é uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo analisar a visão e a perspectiva dos Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que trabalham em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), das escolas públicas do Rio de Janeiro. Sua participação é muito importante para o êxito da pesquisa.

Perguntas|

1. Há quanto tempo você atua como AEE?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
 Mais de 5 anos

2. Você possui capacitação profissional para desenvolver o seu trabalho com alunos em situação de inclusão?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

3. Quais capacitações abaixo você possui?

Marque todas que se aplicam.

- Pós-graduação
 Curso de formação continuada presencial
 Curso de formação continuada à distância
 Minicurso
 Oficinas
 Mestrado
 Doutorado
 Nenhuma

Link para acesso a versão on-line do instrumento:

4. Você é o(a) único(a) Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE em sua escola?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5. Quantas Salas de Recursos tem na escola onde atua? Quais os turnos?

6. A Sala de Recursos Multifuncionais -SRM da sua unidade escolar, recebe estudantes das escolas vizinhas? Quantos?

7. Você se reúne com os outros Professores do A.E.E. da rede municipal? Comose dão estas reuniões e qual a periodicidade?

8. Você se reúne com a Direção da Escola e/ou com as Coordenações para tratarem de questões pertinentes ao bom funcionamento do trabalho de Inclusão?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Você recebe atenção necessária por parte da equipe gestora?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. Como se dá o Planejamento Educacional Individual (PEI)? Em qual momento você se encontra com o Professor Especialista?

11. Quantos alunos você atende ao mesmo tempo na Sala de Recursos?

12. Atualmente os diagnósticos dos alunos atendidos por você na Sala de Recursos são:

Marque todas que se aplicam.

- Transtorno do Espectro Autista -
 TEA Deficiência Intelectual - DI
 Síndrome de Down
 Altas Habilidades e/ou Superdotação
 Transtorno de déficit de atenção e
 hiperatividade Outros

13. Do início do seu trabalho até os dias de hoje, descreva uma mudança positiva e uma negativa a respeito do Atendimento Educacional Especializado?

14. Você acredita na educação inclusiva sem o Professor do AEE? Por quê?

15. Qual(is) o(s) maior(es) desafio(s) você enfrenta hoje, na sua escola? Cite 2 exemplos.

16. Sobre os 2 desafios que você citou acima, eles são solucionáveis? Aponte uma possível solução para cada um deles.

Link para acesso a versão on-line do instrumento:

<https://docs.google.com/forms/d/1N2qeJoQ1meBZXHoEuYCw38QzyUru0W90XludybvWnNo/edit>

OBS: Os Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE lotados na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, serão abordados para esta pesquisa de modo remoto (via e-mail profissional).

Para tal, os contatos destes profissionais serão cedidos através de listagem de e-mails disponibilizados pelo Instituto Helena Antipoff – IHA (órgão da Prefeitura responsável pela Educação Especial do Município).

ANEXO II

Relação de Unidades Escolares com Salas de Recursos Multifuncionais no Município do Rio de Janeiro.

1ª CRE

- E/SUBE/CRE (01. 01.001) EM Vicente Licínio Cardoso
- E/SUBE/CRE (01.01.003) EM Darcy Vargas
- E/SUBE/CRE (01.01.004) EM Benjamin Constant
- E/SUBE/CRE (01.01.501) CIEP Henfil
- E/SUBE/CRE (01.02.002) EM Tiradentes
- E/SUBE/CRE (01.02.006) EM Guatemala
- E/SUBE/CRE (01.02.007) EM Orlando Villas Boas
- E/SUBE/CRE (01. 02.501) EM Tia Ciata
- E/SUBE/CRE (01.02.504) CIEP Avenida dos Desfiles
- E/SUBE/CRE (01.02.505) CIEP José Pedro Varela
- E/SUBE/CRE (01.03.003) EM Mem de Sá
- E/SUBE/CRE (01.03.005) EM Mário Cláudio
- E/SUBE/CRE (01.07.016) EM Josué de Sousa Montello
- E/SUBE/CRE (01.07.003) EM Portugal
- E/SUBE/CRE (01.07.006) EM Marechal Trompowsky
- E/SUBE/CRE (01.07.011) EM Cardeal Leme
- E/SUBE/CRE (01.07.004) EM Floriano Peixoto
- E/SUBE/CRE (01.07.012) EM Gonzaga da Gama Filho
- E/SUBE/CRE (01.21.001) EM Joaquim Manuel de Macedo
- E/SUBE/CRE (01.23.002) EM Santa Catarina

2ª CRE

- E/SUBE/CRE (02.04.005) EM José de Alencar
- E/SUBE/CRE (02.04.010) EM Francisco Alves
- E/SUBE/CRE (02.04.011) EM Joaquim Nabuco
- E/SUBE/CRE (02.04.014) EM Presidente Arthur da Costa e Silva
- E/SUBE/CRE (02.04.021) EM Senador Corrêa
- E/SUBE/CRE (02.04.501) CIEP Presidente Tancredo Neves
- E/SUBE/CRE (02.04.502) CIEP Presidente Agostinho Neto
- E/SUBE/CRE (02.04.803) EDI Gabriela Mistral
- E/SUBE/CRE (02.05.001) EM São Tomás de Aquino
- E/SUBE/CRE (02.05.003) EM Doutor Cícero Penna
- E/SUBE/CRE (02.05.004) EM Doutor Cocio Barcellos
- E/SUBE/CRE (02.05.006) EM Dom Aquino Corrêa
- E/SUBE/CRE (02.05.009) EM Alencastro Guimarães

- E/SUBE/CRE (02.06.006) EM Santos Anjos
- E/SUBE/CRE (02.06.008) EM Pedro Ernesto
- E/SUBE/CRE (02.06.502) CIEP Nação Rubro Negra
- E/SUBE/CRE (02.08.002) EM Reverendo Martin Luther King
- E/SUBE/CRE (02.08.010) EM Soares Pereira
- E/SUBE/CRE (02.08.012) EM Orsina da Fonseca
- E/SUBE/CRE (02.08.017) EM Araújo Porto Alegre
- E/SUBE/CRE (02.08.023) EM Marc Ferrez
- E/SUBE/CRE (02.08.502) CIEP Doutor Antonie Magarinos Torres Filho
- E/SUBE/CRE (02.09.001) EM Benedito Ottoni
- E/SUBE/CRE (02.09.004) EM Conselheiro Mayrink
- E/SUBE/CRE (02.09.006) EM Fredenreich
- E/SUBE/CRE (02.09.009) EM República Argentina
- E/SUBE/CRE (02.09.010) EM Equador
- E/SUBE/CRE (02.09.011) EM Noel Rosa
- E/SUBE/CRE (02.09.018) EM Rodrigo Mello Franco Andrade
- E/SUBE/CRE (02.09.024) EM Duque de Caxias
- E/SUBE/CRE (02.09.025) EM Francisco Campos
- E/SUBE/CRE (02.09.801) EDI Bárbara Ottoni
- E/SUBE/CRE (02.27.004) EM Rinaldo De Lamare

3ª CRE

- E/SUBE/CRE (03.12.005) EM D. João VI
- E/SUBE/CRE (03.12.017) EM Lauro Sodré
- E/SUBE/CRE (03.12.018) EM Nicolau Antonio Taunay
- E/SUBE/CRE (03.12.021) EM Eurico Villela
- E/SUBE/CRE (03.12.024) EM Domingos Bebiano
- E/SUBE/CRE (03.12.027) EM Professor Affonso Varzea
- E/SUBE/CRE (03.12.032) EM Rev. Álvaro Reis
- E/SUBE/CRE (03.12.033) EM Levy Neves
- E/SUBE/CRE (03.12.034) EM Liberato Bittencourt
- E/SUBE/CRE (03.12.035) EM Antonio Pereira
- E/SUBE/CRE (03.12.037) EM Professora Vera Saback Sampaio
- E/SUBE/CRE (03.12.501) CIEP Patrice Lumumba
- E/SUBE/CRE (03.12.503) CIEP Cel. Sarmiento
- E/SUBE/CRE (03.13.001) 1º DESUP
- E/SUBE/CRE (03.13.002) EM José Veríssimo
- E/SUBE/CRE (03.13.003) EM Pareto
- E/SUBE/CRE (03.13.008) EM Dr. Mário Augusto Teixeira de Farias
- E/SUBE/CRE (03.13.012) EM Senador João Lyra Tavares
- E/SUBE/CRE (03.13.013) EM Ministro Gama Filho
- E/SUBE/CRE (03.13.015) EM República do Peru
- E/SUBE/CRE (03.13.016) EM Benevenuta Ribeiro
- E/SUBE/CRE (03.13.018) EM Isabel Mendes

- E/SUBE/CRE (03.13.020) EM Bento Ribeiro
- E/SUBE/CRE (03.13.021) EM Francisco Jobim
- E/SUBE/CRE (03.13.022) EM Professor Augusto Paulino Filho
- E/SUBE/CRE (03.13.025) EM Professor Visitação
- E/SUBE/CRE (03.13.030) EM Pastor Miranda Pinto
- E/SUBE/CRE (03.13.031) EM Nossa Senhora de Pompéia
- E/SUBE/CRE (03.13.034) EM Helio Smidt
- E/SUBE/CRE (03.13.033) EM Maria Isabel Bivar
- E/SUBE/CRE (03.13.607) CM Odetinha Vidal de Oliveira
- E/SUBE/CRE (03.13.036) EM Rio Grande do Sul
- E/SUBE/CRE (03.13.038) EM Londres
- E/SUBE/CRE (03.13.040) EM Brigadeiro Faria Lima
- E/SUBE/CRE (03.13.041) EM Tobias Barreto
- E/SUBE/CRE (03.13.043) EM Tagore
- E/SUBE/CRE (03.13.044) EM João Kopke
- E/SUBE/CRE (03.13.046) EM República de El Salvador
- E/SUBE/CRE (03.13.047) EM Felix Pacheco
- E/SUBE/CRE (03.13.049) EM Virgílio de Melo Franco
- E/SUBE/CRE (03.13.051) EM Alagoas
- E/SUBE/CRE (03.13.052) EM Maranhão
- E/SUBE/CRE (03.13.053) EM Suécia
- E/SUBE/CRE (03.13.055) EEM Dr. Ulisses Pernambucano
- E/SUBE/CRE (03.13.056) EM Ministro Carlos Alberto Direito
- E/SUBE/CRE (03.13.502) EM CIEP Chancelar Willy Brandt
- E/SUBE/CRE (03.13.503) EM Lins e Vasconcelos
- E/SUBE/CRE (03.28.501) EM Vinicius de Moraes
- E/SUBE/CRE (03.29.001) EM Professor Mourão Filho

4ª CRE

- E/SUBE/CRE (04.30.501) CIEP Pres. Samora Machel
- E/SUBE/CRE (04.31.023) EM Presidente Gronchi
- E/SUBE/CRE (04.30.201) CIEP Ministro Gustavo Capanema
- E/SUBE/CRE (04.30.201) CIEP Ministro Gustavo Capanema
- E/SUBE/CRE (04.10.023) EM Luiz Cesar Sayão Garcez
- E/SUBE/CRE (04.31.501) CIEP Mestre Cartola
- E/SUBE/CRE (04.31.006) EM São João Batista
- E/SUBE/CRE (04.10.202) CIEP Yuri Gagarin (2)
- E/SUBE/CRE (04.10.013) EM Carlos Chagas
- E/SUBE/CRE (04.10.004) EM Pedro Lessa
- E/SUBE/CRE (04.11.202) CIEP Gregório Bezerra
- E/SUBE/CRE (04.11.009) EM Cientista Mario Kroeff
- E/SUBE/CRE (04.10.015) EM Clóvis Beviláqua
- E/SUBE/CRE (04.11.006) EM Conde de Agrolongo
- E/SUBE/CRE (04.31.002) EM David Perez
- E/SUBE/CRE (04.31.003) EM Miguel Gustavo

- E/SUBE/CRE (04.11.003) EM São Vicente
- E/SUBE/CRE (04.30.503) CIEP Leonel de Moura Brizola
- E/SUBE/CRE (04.10.020) EM Joracy Camargo
- E/SUBE/CRE (04.10.501) CIEP Presidente Juscelino Kubitschek
- E/SUBE/CRE (04.11.005) EM Presidente Eurico Dutra
- E/SUBE/CRE (04.11.017) EM Ministro Afrânio Costa
- E/SUBE/CRE (04.10.502) CIEP Maestro Francisco Mignone
- E/SUBE/CRE (04.11.023) EM Ministro Plínio Casado
- E/SUBE/CRE (04.11.012) EM João Marques dos Reis
- E/SUBE/CRE (04.11.028) EM São Paulo
- E/SUBE/CRE (04.30.002) EM Teotonio Vilela
- E/SUBE/CRE (04.30.003) EM Bahia
- E/SUBE/CRE (04.31.009) EM Roraima
- E/SUBE/CRE (04.31.018) EM República do Líbano
- E/SUBE/CRE (04.31.011) EM Raul Pederneiras
- E/SUBE/CRE (04.31.022) EM Eneyda Rabello de Andrade
- E/SUBE/CRE (04.31.014) EM Ministro Lafayette de Andrade
- E/SUBE/CRE (04.31.024) EM Andrade Neves
- E/SUBE/CRE (04.31.017) EM Cardeal Câmara
- E/SUBE/CRE (04.31.019) EM Jorge de Gouveia
- E/SUBE/CRE (04.31.502) CIEP Graciliano Ramos
- E/SUBE/CRE (04.31.026) EM Herbert Moses
- E/SUBE/CRE (04.31.027) EM Zélia Braune

5ª CRE

- E/SUBE/CRE (05.14.001) EM Desembargador Montenegro
- E/SUBE/CRE (05.14.002) EM Cecília Meireles
- E/SUBE/CRE (05.14.007) EM Albert Sabin
- E/SUBE/CRE (05.14.009) EM Mato Grosso
- E/SUBE/CRE (05.14.010) EM Irã
- E/SUBE/CRE (05.14.012) EM J. Carlos
- E/SUBE/CRE (05.14.016) EM Pires de Albuquerque
- E/SUBE/CRE (05.14.022) EM Mario Paulo de Brito
- E/SUBE/CRE (05.14.023) EM Gaspar Vianna
- E/SUBE/CRE (05.14.024) EM Almirante Newton Braga de Faria
- E/SUBE/CRE (05.14.027) EM Sebastião de Lacerda
- E/SUBE/CRE (05.14.028) EM Tarsila do Amaral
- E/SUBE/CRE (05.14.035) EM Amapá
- E/SUBE/CRE (05.14.803) EDI José Alpoim
- E/SUBE/CRE (05.14.804) EDI Vicente de Carvalho
- E/SUBE/CRE (05.14.501) CIEP Dom Oscar Romero
- E/SUBE/CRE (05.15.001) EM Pará
- E/SUBE/CRE (05.15.003) EM Olegário Mariano
- E/SUBE/CRE (05.15.005) EM Oswaldo Aranha
- E/SUBE/CRE (05.15.803) EDI Pio XII

- E/SUBE/CRE (05.15.020) EM Waldemar Falcão
- E/SUBE/CRE (05.15.022) EM José Emygdio de Oliveira
- E/SUBE/CRE (05.15.026) EM Paraguai
- E/SUBE/CRE (05.15.027) EM Santos Dumont
- E/SUBE/CRE (05.15.028) EM Evangelina Duarte Batista
- E/SUBE/CRE (05.15.029) EM Prof. Carneiro Felipe
- E/SUBE/CRE (05.15.030) EM Irineu Marinho
- E/SUBE/CRE (05.15.037) EM Haiti
- E/SUBE/CRE (05.15.038) EM França
- E/SUBE/CRE (05.15.040) EM Professor Souza da Silveira
- E/SUBE/CRE (05.15.042) EEM Maurício de Medeiros
- E/SUBE/CRE (05.15.046) EM Ademar Tavares
- E/SUBE/CRE (05.15.047) EM Frei Leopoldo
- E/SUBE/CRE (05.15.049) EM Cinco de Julho
- E/SUBE/CRE (05.15.053) EM Senador Francisco Gallotti
- E/SUBE/CRE (05.15.055) EM Ministro Edgar Romero
- E/SUBE/CRE (05.15.059) EM República Dominicana
- E/SUBE/CRE (05.15.060) EM Irmã Zélia
- E/SUBE/CRE (05.15.501) CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho
- E/SUBE/CRE (05.15.502) CIEP Professor Manoel Maurício de Albuquerque
- E/SUBE/CRE (05.15.503) CIEP Metalúrgico Benedicto Cerqueira
- E/SUBE/CRE (05.14.004) EM Sergipe
- E/SUBE/CRE (05.14.027) EM Sebastião Lacerda
- E/SUBE/CRE (05.14.008) CIEP Manoel Maurício
- E/SUBE/CRE (05.15.034) EM Barão de Itararé
- E/SUBE/CRE (05.14.025) EM Conde Pereira Carneiro
- E/SUBE/CRE (05.14.029) EM Malba Tahan
- E/SUBE/CRE (05.14.030) EM Olímpia do Couto
- E/SUBE/CRE (05.15.048) EM Rostham Pedro de Farias
- E/SUBE/CRE (05.15.006) EM Gustavo Lessa
- E/SUBE/CRE (05.15.018) EM Viriato Correa
- E/SUBE/CRE (05.15.023) EM Conde Afonso Celso
- E/SUBE/CRE (05.15.062) EM Figueiredo Pimentel
- E/SUBE/CRE (05.15.064) EM Mestre Darcy do Jongo
- E/SUBE/CRE (05.14.030) EM Olímpia do Couto

6ª CRE

- E/SUBE/CRE (06.25.502) CIEP Zumbi dos Palmares
- E/SUBE/CRE (06.25.206) CIEP Anton Makarenko
- E/SUBE/CRE (06.22.003) EM Abrahan Lincoln
- E/SUBE/CRE (06.22.026) EM Claudio Ganns
- E/SUBE/CRE (06.22.023) EM Gilberto Amado
- E/SUBE/CRE (06.22.014) EM Bélgica
- E/SUBE/CRE (06.22.025) EM Lucio de Mendonça

- E/SUBE/CRE (06.25.022) EM Manuel de Abreu
- E/SUBE/CRE (06.25.021) EM Octavio Tauquinio de Souza
- E/SUBE/CRE (06.25.205) CIEP Antonio Candeia Filho
- E/SUBE/CRE (06.25.034) EM Motorista Paschoal Andre
- E/SUBE/CRE (06.22.204) CIEP João do Rio
- E/SUBE/CRE (06.22.201) CIEP Poeta Fernando Pessoa
- E/SUBE/CRE (06.25.014) EM Alberto Jose Sampaio
- E/SUBE/CRE (06.22.006) EM Antenor Nascentes
- E/SUBE/CRE (06.22.002) EM Antônio Maceo
- E/SUBE/CRE (06.25.020) EM Artur Azevedo
- E/SUBE/CRE (06.25.004) EM General Osorio
- E/SUBE/CRE (06.25.017) EM Grandjean de Montigny
- E/SUBE/CRE (06.22.017) EM Lia Braga de Faria
- E/SUBE/CRE (06.22.024) EM Mario Piragibe
- E/SUBE/CRE (06.22.008) EM Narbal Fontes
- E/SUBE/CRE (06.22.004) EM Paraíba
- E/SUBE/CRE (06.22.011) EM Prof. Zituo Yoneshigue
- E/SUBE/CRE (06.25.204) CIEP Rubens Gomes
- E/SUBE/CRE (06.25.001) EM Alípio Miranda Ribeiro
- E/SUBE/CRE (06.25.005) EM Charles Anderson Weaver
- E/SUBE/CRE (06.22.001) EM Guilherme Fell
- E/SUBE/CRE (06.22.005) EM Cyro Monteiro
- E/SUBE/CRE (06.22.007) EM Alexandre Farah
- E/SUBE/CRE (06.22.009) EM Coelho Neto
- E/SUBE/CRE (06.22.010) EM Noronha Santos
- E/SUBE/CRE (06.22.018) EM Baden Powell
- E/SUBE/CRE (06.22.020) EM Maurice Maeterlinck
- E/SUBE/CRE (06.22.202) CIEP Augusto Cesar Sardino
- E/SUBE/CRE (06.25.002) EM Firmino Costa
- E/SUBE/CRE (06.25.003) EM Monte Castelo
- E/SUBE/CRE (06.25.012) EM Frota Pessoa
- E/SUBE/CRE (06.25.016) EM Mestre Valentim
- E/SUBE/CRE (06.25.019) EM Escultor Leão Velloso
- E/SUBE/CRE (06.25.029) EM Jose Pedro Varela
- E/SUBE/CRE (06.25.036) EM Dep. Pedro Fernandes
- E/SUBE/CRE (06.25.501) CIEP Dr. Adão Pereira Nunes

7ª CRE

- E/SUBE/CRE (07.16.051) EM Prof. Augusto Cony
- E/SUBE/CRE (07.16.039) EM Vítor Meireles
- E/SUBE/CRE (07.16.204) CIEP Gov. Roberto da Silveira
- E/SUBE/CRE (07.34.502) CIEP João Batista dos Santos
- E/SUBE/CRE (07.16.006) EM Desembargador Ney Palmeiro
- E/SUBE/CRE (07.16.057) EM Embaixador Dias Carneiro

- E/SUBE/CRE (07.24.020) EM Eng. Álvaro Sodré
- E/SUBE/CRE (07.16.063) EM Sobral Pinto
- E/SUBE/CRE (07.24.502) CIEP Margaret Mee
- E/SUBE/CRE (07.24.014) EM Professora Didia Machado Fortes
- E/SUBE/CRE (07.16.211) CIEP Compositor Donga
- E/SUBE/CRE (07.16.072) EM Madre Tereza de Calcutá
- E/SUBE/CRE (07.16.501) CIEP Carlos Drumond de Andrade
- E/SUBE/CRE (07.16.060) EM Dom Armando Lombardi
- E/SUBE/CRE (07.16.034) EM Alina de Britto
- E/SUBE/CRE (07.16.032) EM Comp. Luiz Gonzaga
- E/SUBE/CRE (07.16.025) EM Edgard Werneck
- E/SUBE/CRE (07.16.008) EM Mano Décio da Viola
- E/SUBE/CRE (07.24.016) EM Hemeterio dos Santos
- E/SUBE/CRE (07.16.059) EM Honduras
- E/SUBE/CRE (07.16.066) EM José Enrique Rodo
- E/SUBE/CRE (07.16.004) EM Juliano Moreira
- E/SUBE/CRE (07.34.002) EM Professoranda Leila Barcellos de Carvalho
- E/SUBE/CRE (07.16.052) EM Rosa do Povo
- E/SUBE/CRE (07.16.210) CIEP Dr. Joaquim Pimenta
- E/SUBE/CRE (07.16.810) EDI Eu Sou
- E/SUBE/CRE (07.24.026) EM Embaixador Ítalo Zappa
- E/SUBE/CRE (07.24.024) EM Professor Carlos Delgado de Carvalho
- E/SUBE/CRE (07.16.002) EM Luiz Camillo
- E/SUBE/CRE (07.16.503) CIEP Dr. Adelino da Palma Carlos
- E/SUBE/CRE (07.16.076) EM Octávio Frias de Oliveira
- E/SUBE/CRE (07.24.011) EM Vice Almirante Álvaro Alberto
- E/SUBE/CRE (07.16.012) EM Victor Hugo
- E/SUBE/CRE (07.24.005) EM República da Colômbia
- E/SUBE/CRE (07.16.013) EM Naturalista Augusto Ruschi
- E/SUBE/CRE (07.16.038) EM Pedro Américo
- E/SUBE/CRE (07.16.039) EM Julio Verne
- E/SUBE/CRE (07.16.063) EM Sobral Pinto
- E/SUBE/CRE (07.16.043) EM Gastão Monteiro Moutinho
- E/SUBE/CRE (07.16.099) EM Denise Maria Torres
- E/SUBE/CRE (07.16.059) EM Honduras
- E/SUBE/CRE (07.16.061) EM Morvan de Figueiredo
- E/SUBE/CRE (07.16.067) EM Candido Campos
- E/SUBE/CRE (07.60.065) EM Carlos de Laet
- E/SUBE/CRE (07.16.049) EM Renato Leite
- E/SUBE/CRE (07.16.046) EM Prof.^a Felicidade Moura Castro
- E/SUBE/CRE (07.16.075) EM Claudio Besserman Vianna
- E/SUBE/CRE (07.16.078) EM Domingos Paschoal Cegalla
- E/SUBE/CRE (07.34.805) EDI Monsenhor Cordoli
- E/SUBE/CRE (07.24.013) EM Professora Zuleika Nunes de Alencar
- E/SUBE/CRE (07.24.021) EM Perola Byington
- E/SUBE/CRE (07.24.806) EDI Prof.^a Ruth Cardoso
- E/SUBE/CRE (07.24.501) EM Vice Almirante Paulo Castro Moreira da Silva

- E/SUBE/CRE (07.34.001) EM Augusto Magne
- E/SUBE/CRE (07.34.502) CIEP João Batista dos Santos
- E/SUBE/CRE (07.16.053) EM Prof.ª Dyla Sylvia de Sá
- E/SUBE/CRE (07.16.205) CIEP Rubens Paiva
- E/SUBE/CRE (07.16.055) EM Maestro Lorenzo Fernandes
- E/SUBE/CRE (07.16.502) CIEP Almir Bonfim de Andrade

8ª CRE

- E/SUBE/CRE (08.33.201) CIEP Frei Veloso
- E/SUBE/CRE (08.17.051) EM Pedro Moacyr
- E/SUBE/CRE (08.17.505) CIEP Mal. Júlio Caetano Horta Barbosa
- E/SUBE/CRE (08.17.506) CIEP Olof Palme
- E/SUBE/CRE (08.33.504) CIEO Francisco Solano Trindade
- E/SUBE/CRE (08.17.207) CIEP Vila Kennedy
- E/SUBE/CRE (08.17.012) EM Antônio Austregésilo
- E/SUBE/CRE (08.17.008) EM Frei Vicente do Salvador
- E/SUBE/CRE (08.33.007) EM Rosa da Fonseca
- E/SUBE/CRE (08.17.202) CIEP Amilcar Cabral
- E/SUBE/CRE (08.33.505) CIEP Aracy de Almeida
- E/SUBE/CRE (08.17.503) CIEP Padre Paulo Correa de Sá
- E/SUBE/CRE (08.17.502) CIEP Professora Celia Martins Mena Barreto
- E/SUBE/CRE (08.17.016) EM Getúlio Vargas
- E/SUBE/CRE (08.33.021) EM Cel. Corsino do Amarante
- E/SUBE/CRE (08.17.061) EM Joaquim Edson de Camargo
- E/SUBE/CRE (08.17.018) EM Leônidas Sobrinho Porto
- E/SUBE/CRE (08.33.022) EM Nicarágua
- E/SUBE/CRE (08.33.013) EM Polônia
- E/SUBE/CRE (08.33.501) EM Prof. Ivan Rocco Marchi
- E/SUBE/CRE (08.17.055) EM Prof. Lauro Travassos
- E/SUBE/CRE (08.17.038) EM Rainha Fabíola
- E/SUBE/CRE (08.17.039) EM Sampaio Correa
- E/SUBE/CRE (08.33.031) EM Tasso da Silveira
- E/SUBE/CRE (08.17.024) EM Waldir Azevedo Franco
- E/SUBE/CRE (08.33.001) EM Madre Benedita
- E/SUBE/CRE (08.33.002) EM Prof. Juracy Silveira
- E/SUBE/CRE (08.17.013) EM Collechio
- E/SUBE/CRE (08.33.038) EM Estado de Israel
- E/SUBE/CRE (08.17.064) EM Marieta da Cunha Silva
- E/SUBE/CRE (08.17.067) EM Presidente Café Filho
- E/SUBE/CRE (08.17.075) EM General Tasso Fragoso
- E/SUBE/CRE (08.17.082) EM José Mauro de Vasconcelos
- E/SUBE/CRE (08.17.084) EM Prefeito Juarez Antunes
- E/SUBE/CRE (08.33.009) EM Cel. PM Flávio M. Albuquerque
- /SUBE/CRE (08.17.508) CIEP Poeta Cruz e Souza

- E/SUBE/CRE (08.33.027) EM José Pancetti
- E/SUBE/CRE (08.33.032) EM Stella Guerra Duval
- E/SUBE/CRE (08.33.036) EM Paulo Maranhão
- E/SUBE/CRE (08.17.027) EM Henrique de Magalhães

9ª CRE

- E/SUBE/CRE (09.18.005) EM Lycio de Souza Carvalho
- E/SUBE/CRE (09.18.006) EM Jardim Guararapes
- E/SUBE/CRE (09.18.011) EM Professor Manoel Maurício
- E/SUBE/CRE (09.18.013) EM Venezuela
- E/SUBE/CRE (09.18.015) EM Henrique Dias
- E/SUBE/CRE (09.18.022) EM Castro Alves
- E/SUBE/CRE (09.18.027) EM Rubens de Farias Neves
- E/SUBE/CRE (09.18.028) EM Almirante Saldanha da Gama
- E/SUBE/CRE (09.18.029) EM Presidente Arthur Bernardes
- E/SUBE/CRE (09.18.033) EM Professor Gilberto Bento da Silva
- E/SUBE/CRE (09.18.034) EM Jesus Soares Pereira
- E/SUBE/CRE (09.18.039) EM São Camilo de Lellis
- E/SUBE/CRE (09.18.040) EM Professora Marita Vasconcelos
- E/SUBE/CRE (09.18.041) EM Antonia Vargas Cuquejo
- E/SUBE/CRE (09.18.045) EM Visconde do Rio Branco
- E/SUBE/CRE (09.18.046) EM Samuel Wainer
- E/SUBE/CRE (09.18.051) EM Professor Floriano de Brito
- E/SUBE/CRE (09.18.052) EM Casemiro de Abreu
- E/SUBE/CRE (09.18.054) EM Baltazar Lisboa
- E/SUBE/CRE (09.18.055) EM Charles Péguy
- E/SUBE/CRE (09.18.058) EM Almirante Frontin
- E/SUBE/CRE (09.18.060) EM Jorge de Lima
- E/SUBE/CRE (09.18.062) EM Luiz Edmundo
- E/SUBE/CRE (09.18.068) EM Benjamin Franklin
- E/SUBE/CRE (09.18.069) EM Professora Jurema Peçanha Giraud
- E/SUBE/CRE (09.18.073) EM Ministro Aducto Lucio Cardoso
- E/SUBE/CRE (09.18.075) EM Ministro Alcides Carneiro
- E/SUBE/CRE (09.18.076) EM Dr. Jair Tavares de Oliveira
- E/SUBE/CRE (09.18.077) EM Gastão Penalva
- E/SUBE/CRE (09.18.082) EEM Maria Montessori
- E/SUBE/CRE (09.18.084) EM Professor Alfredo de Pires Flores
- E/SUBE/CRE (09.18.086) EM Professor Fábio Cesar Pacífico
- E/SUBE/CRE (09.18.088) EM Apolônio de Carvalho
- E/SUBE/CRE (09.18.201) CIEP Eng. Wagner Gaspar Emery
- E/SUBE/CRE (09.18.203) CIEP Clementina de Jesus
- E/SUBE/CRE (09.18.205) CIEP Cláudio Manoel da Costa
- E/SUBE/CRE (09.18.503) CIEP Lamartine Babo
- E/SUBE/CRE (09.18.504) CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda

- E/SUBE/CRE (09.18.505) CIEP Anita Mafalatti
- E/SUBE/CRE (09.18.506) CIEP Raymundo Ottoni de Castro Maya
- E/SUBE/CRE (09.18.507) CIEP Professor Darcy Ribeiro
- E/SUBE/CRE (09.18.508) CIEP Dr. Ernesto (Che) Guevara
- E/SUBE/CRE (09.18.509) CIEP Nelson Mandela
- E/SUBE/CRE (09.18.510) CIEP Armindo Marcílio Doutel de Andrade
- E/SUBE/CRE (09.18.511) CIEP Herivelto Martins
- E/SUBE/CRE (09.18.817) EDI Prof.^a Eugênia de Almeida Azevedo
- E/SUBE/CRE (09.18.820) EDI Professor Almo Saturnino

10ª CRE

- E/SUBE/CRE (10.19.001) EM Professor Coqueiro
- E/SUBE/CRE (10.19.012) EM Tenente Renato César
- E/SUBE/CRE (10.19.017) EM Otelo de Souza Reis
- E/SUBE/CRE (10.19.020) EM Maria Santiago
- E/SUBE/CRE (10.19.023) EM Pestalozzi
- E/SUBE/CRE (10.19.027) EM Felipe Camarão
- E/SUBE/CRE (10.19.029) EEM Dr. Hélio Pellegrino
- E/SUBE/CRE (10.19.034) EM Ribeiro Couto
- E/SUBE/CRE (10.19.044) EM Sócrates Galveas
- E/SUBE/CRE (10.19.046) EM Professora Zulmira Telles da Cota
- E/SUBE/CRE (10.19.048) EM Japão
- E/SUBE/CRE (10.19.504) EM Adalgisa Nery
- E/SUBE/CRE (10.19.065) EM Mário Lago
- E/SUBE/CRE (10.19.072) EM Maria de Jesus Oliveira
- E/SUBE/CRE (10.19.202) CIEP Ismael Nery
- E/SUBE/CRE (10.19.205) CIEP Roberto Morena
- E/SUBE/CRE (10.19.206) CIEP Barão de Itararé
- E/SUBE/CRE (10.19.207) CIEP Dep. Ulysses Guimarães
- E/SUBE/CRE (10.19.209) CIEP Papa João XXIII
- E/SUBE/CRE (10.19.210) CIEP Alberto Pasqualini
- E/SUBE/CRE (10.19.211) CIEP Major Manoel Gomes Archer
- E/SUBE/CRE (10.19.501) CIEP Primeiro de Maio
- E/SUBE/CRE (10.19.812) EDI Elisabeth Papeira
- E/SUBE/CRE (10.26.003) EM Prof. Castilho
- E/SUBE/CRE (10.26.010) EM Bertha Lutz
- E/SUBE/CRE (10.26.012) Professor Vieira Fazenda
- E/SUBE/CRE (10.26.015) EM Nestor Victor
- E/SUBE/CRE (10.26.021) EM Professora Myrthes Wenzel
- E/SUBE/CRE (10.26.201) CIEP Posseiro Mario Vaz

11ª CRE

- E/SUBE/CRE (11.20.006) EM Amadeu Rocha
- E/SUBE/CRE (11.20.007) EM Rotary
- E/SUBE/CRE (11.20.010) EM Costa Rica
- E/SUBE/CRE (11.20.012) EM Brigadeiro Eduardo Gomes
- E/SUBE/CRE (11.20.018) EM Magdalena Tagliaferro
- E/SUBE/CRE (11.20.020) EM Belmiro Medeiros
- E/SUBE/CRE (11.20.021) EM Gurgel do Amaral
- E/SUBE/CRE (11.20.022) EM Maestro Francisco Braga
- E/SUBE/CRE (11.20.502) CIEP João Mangabeira
- E/SUBE/CRE (11.20.503) CIEP Dr. João Ramos

ANEXO III

ATENÇÃO PESQUISADORES: Durante o desenvolvimento do trabalho, o TCLE deverá ser feito em duas vias, sendo que uma via será entregue ao sujeito da pesquisa após ser assinado pelos interessados e a outra ficará em poder do pesquisador.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

Nome do Pesquisador Principal ou Orientador(a):

Natureza da pesquisa: *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer a atuação do Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE no município da cidade do Rio de Janeiro.*

Participantes da pesquisa: 11 Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Envolvimento na pesquisa: *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador Luiz Gustavo Prado de Oliveira possa fazer contato com você. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto.*

Riscos e desconforto:

Ciente da Resolução do CNS nº466/12 – em que toda pesquisa com seres humanos envolve algum nível de risco – ressalto que: sendo as ações de contato com os participantes desta pesquisa de modo virtual (remoto), diante de potenciais riscos, individuais ou coletivos, comprometo-me com o mínimo de danos e riscos para os participantes envolvidos.

Confidencialidade: *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.*

Benefícios: *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE.*

Ressarcimento: *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Indenização: a sra (sr.) poderá ser indenizado caso necessário. Deste modo, me coloco a inteira disposição para quaisquer tipos de esclarecimento e indenização.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

*CEPUNIRIO, Av. Pasteur, 296 sub solo do prédio da nutrição - Urca / RJ
Tel: 2542-7796 CEP 22.290.240
E-mail: cep@unirio.br*

ANEXO IV

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE:
Um recorte sobre a atuação destes profissionais no município do Rio de Janeiro.

Pesquisador: LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 57468022.0.0000.5285

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.465.398

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado, com financiamento próprio a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. De acordo com o autor, a pesquisa "(...) busca analisar de maneira crítica as dicotomias que surgem diante do crescente processo de Inclusão Escolar no Brasil a partir da criação de documentos – muitos com base em diretrizes e leis internacionais - que fomentam a Educação Especial com perspectiva à educação inclusiva, englobando crianças e adolescentes com síndromes, transtornos, altas habilidades, deficiência e deficiências múltiplas na educação formal, entre 04 e 17 anos de idade". A respeito da inclusão escolar, o autor esclarece que "(...) a maioria das escolas regulares vem sofrendo grandes mudanças em suas estruturas arquitetônicas e em seus planejamentos pedagógicos." (...) Cabe salientar que debaixo do guarda-chuva da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva os Professores de Atendimento Educacional Especializado – A.E.E., em geral têm sido um dos maiores atores responsáveis pela implementação desta modalidade político pedagógica dentro das escolas regulares, fator este, que os leva a ser figura central desta pesquisa". O autor estima uma amostra de 10 professores para participar do estudo. De acordo com o pesquisador, "(...) Para a realização desta pesquisa foram conjugados métodos quantitativos (questionários Professores de Atendimento Educacional Especializado – A.E.E.) e qualitativos (análises de periódicos, artigos, teses, dissertações e livros)".

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
Bairro: Urca **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796 **E-mail:** cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.465.398

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos Gerais: se torna necessário ressaltar as evoluções político-sociais sobre o entendimento do corpo humano; os reflexos das políticas públicas na Educação Especial e suas bases econômicas; a produção do fracasso escolar diante de uma escola fragmentada, competitiva e medicalizada.

Objetivos Específicos: torna-se central nesta tese, investigar e analisar as especificidades do Professor de Atendimento Educacional Especializado – A.E.E no município da cidade do Rio de Janeiro, o seu surgimento histórico-social, como também: descrever o contexto atual destes professores e nuances da sua formação.

Para que assim, possamos contribuir para um maior desenvolvimento e melhoria no papel desta profissão, como também apontar as necessidades e urgências de maiores respaldos e apoios das políticas educacionais a este profissional que surge.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com as informações constantes na Plataforma Brasil e no TCLE, o autor identifica "(...)que toda pesquisa com seres humanos envolve algum nível de risco" e ressalta que as ações de contato com os participantes a pesquisa será de modo virtual (remoto). Em razão disso e, diante de potenciais riscos, individuais ou coletivos, compromete a apresentar o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos para os participantes envolvidos. Em relação aos benefícios, o autor indica: "(...)Maior desenvolvimento e melhoria no papel desta profissão, como também apontar as necessidades e urgências de maiores respaldos e apoios das políticas educacionais a este profissional que surge".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É a quarta relatoria sobre o estudo. É uma proposta relevante e atual para a produção do conhecimento no campo da Educação. O estudo requer ajustes importantes para sua realização. O estudo estima uma amostra de 10 participantes, professores vinculados ao atendimento educacional especializado. O autor apresentou a carta de anuência da Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro. O instrumental de coleta de dados foi inserido nas documentações apresentadas, foi esclarecido que a coleta de dados será em formato remoto, o autor apresentou o formulário digital por meio do qual fará a coleta, mas as questões apresentam obrigatoriedade de resposta e identificação do respondente.

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
 Bairro: Urca CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep@unirio.br

**UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 5.465.398

O autor incluiu a versão completa do projeto na plataforma e a informação sobre preservação dos dados no projeto original. O TCLE também foi modificado nos itens riscos e benefícios, que devem ser estimados de acordo com os interesses dos participantes. Ainda em relação ao TCLE, atualizou as informações sobre indenização e ressarcimento ao participante, colocando-se à disposição para atender os participantes, caso seja necessário. O pesquisador alterou o formulário Google na sua versão remota e retirou a obrigatoriedade das respostas por parte dos respondentes. Por fim, o pesquisador inseriu no projeto original da pesquisa que os participantes "(...)serão abordados para esta pesquisa de modo remoto (via e-mail profissional). Para tal, os contatos destes profissionais serão cedidos através de listagem de e-mails disponibilizados pelo Instituto Helena Antipoff – IHA (órgão da Prefeitura responsável pela Educação Especial do Município)". Desta forma, as pendências assinaladas foram sanadas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta os termos de apresentação obrigatórios, são eles: folha de rosto (assinado pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO), o cronograma (inserido na Plataforma Brasil), TCLE, o projeto de pesquisa, o instrumental para coleta de dados e a carta de anuência da instituição a qual os potenciais participantes estão vinculados por regime de trabalho.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Inserir os relatórios parcial(is) (a cada 6 meses) e final da pesquisa na Plataforma Brasil por meio de Notificação.

Consulte o site do CEP UNIRIO (www.unirio.br/cep) para identificar materiais e informações que podem ser úteis, tais como:

- a) Modelos de relatórios e como submetê-los (sub abas "Relatórios" e "Notificações" e aba "Materiais de apoio e tutoriais");
- b) Situações que podem ocorrer após aprovação do projeto (mudança de cronograma e da equipe

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
Bairro: Urca CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep@unirio.br

**UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 5.465.398

de pesquisa, alterações do protocolo pesquisa; observação de efeitos adversos, ...) e a forma de comunicação ao CEP (aba "Tramitação após aprovação do projeto" e suas sub abas).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905640.pdf	08/06/2022 16:13:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_PROF_AEE_RIO_ATUALIZADO.docx	08/06/2022 16:12:33	LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_Atendimento_pendencia_v4.docx	08/06/2022 16:08:42	LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	PROFESSORES_DE_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_AEE_V4_PLATAFORMA_BRASIL.docx	08/06/2022 16:08:11	LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_V4.doc	08/06/2022 16:07:08	LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_Anuencia.pdf	03/05/2022 15:44:01	LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_atualizada.pdf	03/04/2022 18:37:38	LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 13 de Junho de 2022

Assinado por:

**ANDRESSA TEOLI NUNCIARONI FERNANDES
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
 Bairro: Urca CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep@unirio.br

ANEXO V



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Às Coordenadorias Regionais de Educação

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **Luiz Gustavo Prado de Oliveira**, Doutorando em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, denominado **“PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: UM RECORTE SOBRE A ATUAÇÃO DESTES PROFISSIONAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO”**, de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ Plataforma Brasil e da equipe da E/IHA.

“Dando ênfase aos objetivos Gerais desta pesquisa: se torna necessário ressaltar as evoluções político-sociais sobre o entendimento do corpo humano; os reflexos das políticas públicas na Educação Especial e suas bases econômicas; a produção do fracasso escolar diante de uma escola fragmentada, competitiva e medicalizada.”

O pesquisador fará uso de questionário via internet com um Professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE de cada CRE.

A pesquisador se compromete a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa terá validade até agosto de 2022 e este documento deverá ser entregue na sede de cada CRE.

Rio de Janeiro, 14 de junho de 2022.

CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA
Assistente II - E/SUBE
Matrícula: 12/177137-7