

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Eva Pauliana da Silva Gomes

**A Política Pública de Atendimento Educacional Especializado na Capital
Alagoana (2009-2020)**

Maceió-AL
2024

EVA PAULIANA DA SILVA GOMES

**A Política Pública de Atendimento Educacional Especializado na Capital
Alagoana (2009-2020)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Cristina do Prado

Maceió-AL
2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

G633p Gomes, Eva Pauliana da Silva.
A política pública de atendimento educacional especializado na capital alagoana (2009-2020) / Eva Pauliana da Silva Gomes. – 2024.
[220] f. : il.

Orientadora: Edna Cristina do Prado.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 176-185.
Apêndices: 186-187.
Anexos: f. 188-[220].

1. Política educacional. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Gestor escolar. 4. Professores. I. Título

CDU: 371.11



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
NA CAPITAL ALAGOANA (2009-2020)

EVA PAULIANA DA SILVA GOMES

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 26 de janeiro de 2024

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
EDNA CRISTINA DO PRADO
Data: 30/01/2024 09:28:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora



Documento assinado digitalmente
INALDA MARIA DOS SANTOS
Data: 29/01/2024 21:34:16-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos, Universidade Federal de Alagoas
Examinadora Interna



Documento assinado digitalmente
LANA LISIER DE LIMA PALMEIRA
Data: 26/01/2024 12:15:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Lana Lisier de Lima Palmeira, Universidade Federal de Alagoas
Examinadora Interna



Documento assinado digitalmente
JEANE FELIX DA SILVA
Data: 29/01/2024 17:45:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Jeane Félix da Silva, Universidade Federal de Alagoas
Examinadora Externa ao Programa



Documento assinado digitalmente
MARIA JOSE PIRES BARROS CARDOZO
Data: 26/01/2024 14:45:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo, Universidade Federal do
Maranhão
Examinadora Externa à Instituição

Dedico esta tese aos professores, coordenadores, gestores escolares e gestores públicos da capital alagoana, responsáveis pela missão de acompanhar, monitorar, avaliar e propor melhorias no Atendimento Educacional Especializado das crianças no cotidiano das escolas públicas da rede municipal de ensino.

NÃO SOMOS PÚBLICO-ALVO, SOMOS SUJEITOS DE DIREITOS.

A inclusão social
Peleja forte no pleito
Em resistir, em enfrentar
em buscar um novo jeito
Pra eliminar totalmente
Todo e qualquer preconceito.

Por isso aqui propomos
Nova forma e novo jeito
Justo por acreditar
Nas causas e nos efeitos
Que não se use o termo: Público alvo,
E sim: sujeitos de direitos.

E é mais que necessário
Que parta da nossa parte
As práticas da inclusão
Na educação, mercado de trabalho e na arte
Promovidas amplamente
Com palestras e debates.

O pensar e o compreender
Possuem pesos essenciais
Por parte dos professores
E demais profissionais
Na política de atendimento especializado
Nas interpretações e reinterpretações das políticas educacionais

É preciso com certeza
Estarmos bem conscientes
De ter nos Projetos Político Pedagógicos
Propostas que orientem
A convivência respeitosa
Com quem nos parece diferente.

É um direito social a educação
E é afirmado no artigo 205
Da nossa constituição:
O ensino de qualidade
Que vise à inclusão social do cidadão.

Já não se pode conceber

Porque não tem cabimento
A ausência de pessoas com deficiência
Em todo desenvolvimento
Ou que não enxerguemos essa inclusão
Com olhar de pertencimento.

Já que alicerçadas na bandeira de democratização do país
Em 1990 ocorreram várias mudanças legais e conceituais
Na defesa ao direito de todos à educação
Achatando as barreiras desiguais
Através de Programas e Políticas Educacionais e Sociais.

Em 1999,
A Lei 7.853/89 aproxima-se do ideal
Pelo decreto 3.298
Fortalece a Política de Integração Nacional
Definindo no Ensino Regular a Educação Especial
Como modalidade de Ensino Complementar e modalidade Transversal.

E o artigo segundo da Lei 13.146/2015
Garante sem receio
Que um olhar mais atencioso
Vai superar o devaneio
Para entendermos que não é a pessoa que tem deficiência
Os deficientes são: A sociedade e o meio.

Transformemos então essa luta
No nosso labor diário
Pra que igualdade e fraternidade
Seja nosso ideário
Pois o alcance dessa vitória
É algo mais que necessário.

Pra mais respeito às pessoas com deficiências
Precisa-se empenhar ações
Que estimulem amplamente
Coletivas participações
Que minimizem os excluídos
No âmbito das organizações.

A exemplo da Educação Mundial para todos
Que em 1990 acrescentou positivities
Com as políticas públicas educacionais
Direcionadas à busca das igualdades
E ao conviver social
Com ampliações das oportunidades.

Como no ano 2005
Quando a Educação Especializada ficou mais incisiva
Porque a implantação das salas de recursos multifuncionais

Ampliou as perspectivas
Para os sujeitos de direito na educação
especial
Fortalecendo a educação inclusiva.

Foi semeado assim, mais respeito e ética
Propondo mais equidade
Trocando velhos preconceitos
Por respeito e liberdade
Unindo as pessoas com deficiências
A todos da sociedade.

Investiu-se nas mudanças
E levou-se estas adiante
Pensando diferente no presente
De como pensávamos antes
Exigindo libras para os surdos, braille para os cegos
Rampas para os cadeirantes.

Respeitar as diferenças
É tratar com mais amor
A pessoa com deficiência
Quem padece de clamor
Quem é nosso semelhante
E nunca foi inferior.

Infelizmente nem sempre possibilitaram diálogo aberto.
Sobre a evolução da oferta especial na educação
Com os setores atingidos
Através de debate e discussão
Em plenárias e audiências públicas
Voltadas para a grande população.

Aqui saudamos com grande louvor
A Doutoranda Eva
Por dedicar sua tese
A essa causa que mais eleva
Essa luta incansável
Que sempre se expande
E nunca se encerra.

Concluimos este cordel
Sentindo um orgulho profundo
Por lutar pelas pessoas com deficiências
A cada centésimo de segundo
Por tentar transformar o Brasil através dessa causa
Em referência para o mundo.

Demis Santana

AGRADECIMENTOS

A Deus, àquele que habita em meu coração, que me fortalece com discernimento, sabedoria e coragem. “O Senhor é minha força e o meu escudo; Nele meu coração confia e dele recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico lhe darei graças” (Salmos 28:7).

À Nossa Senhora de Fátima pela proteção e calma, principalmente nas tempestades que me deparei na caminhada no doutorado.

Aos meus pais, Luciana Gomes e Pedro Gomes, que pela falta de conhecimento sobre a imensidão da vida acadêmica, estiveram ao meu lado apoiando e incentivando, com palavras que muitas vezes foram o combustível para seguir os obstáculos desta jornada. Palavras não descrevem o amor que sinto por vocês.

À minha tia Adriana Alves uma mulher autoconfiante, generosa, forte que sempre está disposta a me ajudar na vida pessoal e profissional. Em nossos diálogos de partilha ela mensurava sua alegria e a importância desta realização.

À minha família, especialmente, a minha irmã Erica Paula, seu esposo Luan e meu sobrinho/afilhado Enzo Lyan, pela compreensão da minha ausência nos momentos de reunião familiar durante a escrita deste trabalho.

À minha querida amiga e orientadora Profa. Dra. Edna Prado, meu agradecimento especial, por confiar no ineditismo da pesquisa. Tenho um carinho e uma admiração profunda pela sua simpatia, incentivo e ensinamento constante nas orientações desta tese.

Aos membros da banca de qualificação e defesa Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo, Profa. Dra. Jeane Felix da Silva, Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos, Profa. Dra. Lana Lisiêr de Lima Palmeira pelo olhar crítico e sugestões enriquecedoras.

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFAL).

Ao Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) pelos momentos de reflexão crítica sobre avaliação de políticas públicas da educação básica e superior, planejamento e política educacional, direitos humanos e diversidades.

Ao meu amigo/irmão Givanildo Silva, quinze anos de amizade, ele é exemplo de força e superação, suas palavras de incentivo, envio de materiais sobre a temática desta tese foram essenciais dando incentivo e leveza para a caminhada.

Aos meus amigos Alex da Silva, Fabson da Silva e Thaysa Kawany. Formamos um quarteto fantástico, uma parceria que iniciou nas atividades da turma de 2019 do doutorado. As conversas de incentivo e partilha de momentos bons e difíceis fizeram parte dessa trajetória que marcou nossas vidas, de doutorandos, para doutores em educação. Que orgulho!

À minha amiga Digila Cynthia, uma amizade que iniciou no mestrado em 2013 e que até hoje partilhamos a alegria da vida, conquistas e realizações, como também dificuldades.

À minha amiga Lilian Bárbara pela força, pelo carinho e orações.

Aos amigos Walfran Caraíba e Alessandra Tupinambá companheiros de luta na busca constante de proporcionar alegria às crianças da Escola Municipal Dr. José Bandeira de Medeiros, agradeço pela compreensão e incentivo quando estive frágil emocionalmente.

Aos colegas de trabalho José Cícero, Thaysa e Márcia pelas orações e palavras de incentivo.

Aos gestores escolares e as professoras do atendimento educacional especializado da rede municipal de ensino de Maceió que mesmo diante da rotina cansativa foram prestativos e abdicaram de um tempo para participar das entrevistas.

À coordenadora do Departamento de Educação Especial da SEMED/Maceió que foi atenciosa e prontamente aceitou participar da pesquisa.

À técnica Daniela do Departamento de Educação Especial da SEMED/Maceió pela disponibilidade da lista de escolas que ofertam o AEE.

A todas as crianças (sujeitos de direitos) do AEE, as quais foram ponto de partida para a estrutura inicial desta pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho. Avante!

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos.”

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas da rede de ensino municipal em Maceió, no estado de Alagoas, no período de 2009 a 2020. O recorte temporal deu-se a partir da Resolução nº4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica e se desdobra até 2020, ano da pandemia da Covid-19 e da revisão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Seu objetivo é compreender os desafios, os limites e as possibilidades desse atendimento frente à atuação dos gestores escolares e professores. Os objetivos específicos que a orientaram são: analisar o monitoramento e a avaliação das ações do AEE; refletir sobre a relevância do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas na capital alagoana; analisar os avanços, as lutas, os entraves, e os retrocessos PNEEPEI no governo federal; analisar os dados sobre o Atendimento Educacional Especializado na rede pública de ensino municipal em Maceió. O referencial teórico pauta-se em estudos e pesquisas sobre Estado, Sociedade e políticas públicas, destacando-se Höfling (2001), Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), Arendt (2002), Sechi (2012); estudos acerca da política educacional Neves (2005; 2008); Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), Santos (2014); e das políticas educacionais para a Educação Especial (2010), Bueno (1993), Carvalho (2010), Fumes e Barbosa (2018). Metodologicamente, este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa a partir do estudo de caso, na perspectiva de Yin (2015). Para a coleta de dados, utiliza a análise documental acerca dos textos oficiais das esferas federal, estadual e municipal sobre educação especial e a entrevista semiestruturada com 8 (oito) gestores escolares; 8 (oito) professores da sala de recursos multifuncionais; e aplicação de questionário com a coordenação do Departamento da Educação Especial (DEE/SEMED). A organização e interpretação dos dados parte da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), tendo o acesso e permanência e o atendimento educacional especializado como categorias analíticas. Os resultados mostram que a política pública do AEE na capital alagoana promoveu um crescimento no número de matrículas nas escolas públicas municipais no período analisado; os desafios se referem à permanência das crianças na escola; os limites circunscrevem-se à formação continuada, à relação escola e família e à ausência de profissionais qualificados; as possibilidades destacam-se nas tentativas de proposição de uma escola inclusiva, com perspectivas de acolhimento às diferenças e à garantia do direito à educação, como preconizam os dispositivos legais.

Palavras-chave: política educacional; atendimento educacional especializado; gestores escolares; professores do AEE.

ABSTRACT

This research has as its object of study the Specialized Educational Service (AEE) in public schools in the municipal education network in Maceió, in the state of Alagoas, from 2009 to 2020. The time frame was based on Resolution nº4/2009 which established the Operational Guidelines for AEE in Basic Education and unfolds until 2020, the year of the Covid-19 pandemic and the review of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI). Its objective is to understand the challenges, limits and possibilities of this service in relation to the actions of school managers and teachers. The specific objectives that guided it are: analyzing the monitoring and evaluation of AEE actions; reflect on the relevance of access and retention of students with special educational needs in public schools in the capital of Alagoas; analyze the advances, struggles, obstacles, and setbacks of PNEEPEI in the federal government; analyze data on Specialized Educational Assistance in the public municipal education network in Maceió. The theoretical framework is based on studies and research on State, Society and public policies, highlighting Höfling (2001), Bobbio, Matteucci and Pasquino (1998), Arendt (2002), Sechi (2012); studies on educational policy Neves (2005; 2008); Libâneo, Oliveira and Toschi (2007), Santos (2014); and educational policies for Special Education (2010), Bueno (1993), Carvalho (2010), Fumes and Barbosa (2018). Methodologically, this study is configured as qualitative research based on a case study, from the perspective of Yin (2015). For data collection, it uses documentary analysis of official texts from the federal, state and municipal spheres on special education and semi-structured interviews with 8 (eight) school managers; 8 (eight) teachers from the multifunctional resource room; and application of a questionnaire coordinated by the Department of Special Education (DEE/SEMED). The organization and interpretation of data is based on Bardin's Content Analysis (2011), with access and permanence and specialized educational services as analytical categories. The results show that the AEE public policy in the capital of Alagoas promoted an increase in the number of enrollments in municipal public schools in the period analyzed; the challenges refer to children remaining at school; the limits are limited to continuing training, the school and family relationship and the lack of qualified professionals; The possibilities stand out in the attempts to propose an inclusive school, with perspectives of welcoming differences and guaranteeing the right to education, as recommended by legal provisions.

Keywords: educational policy; specialized educational service; school managers; eea teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Políticas Setoriais e Políticas Transversais.....	33
Figura 02	Percentual de docentes da Educação Básica com formação continuada em Educação Especial, Brasil – 2017.....	92
Figura 03	Mapa Política Administrativo de Maceió-AL.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	As fases do processo decisório em diferentes estudos sobre análise de política.....	35
Quadro 02	Características dos paradigmas Segregação, Integração e Inclusão.....	45
Quadro 03	Documentos e materiais distribuídos pelo MEC (1995 – 2001).	67
Quadro 04	Programas do Ministério da Educação na área da Educação Especial no primeiro mandato de Lula da Silva (2003-2005)....	71
Quadro 05	Evolução do número de matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil (2007 a 2013).....	78
Quadro 06	Participantes das Mesas de Debates sobre a PNEEPEI (2020).....	89
Quadro 07	Divisão dos Bairros em Maceió-AL.....	106
Quadro 08	Dimensões da acessibilidade no campo do Lazer, Trabalho e Educação.....	110
Quadro 09	Da Integração à Inclusão na rede de ensino municipal em Maceió-AL.....	112
Quadro 10	Número de Estudantes no Transporte Escolar Acessível na Rede Municipal de Ensino em Maceió-AL (2016-2020).....	116
Quadro 11	Número de aquisição de cadeiras de rodas na rede municipal de ensino em Maceió-AL (2011-2020).....	117
Quadro 12	Corpus Documental da Pesquisa.....	122
Quadro 13	Desenvolvimento da Pesquisa.....	125
Quadro 14	Trabalhos sobre Educação Especial na região Nordeste (2009-2020).....	127
Quadro 15	Pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado no Nordeste.....	128
Quadro 16	Participantes da Pesquisa.....	132
Quadro 17	Número de Matrículas na Rede Municipal em Maceió-AL (2009-2020).....	141
Quadro 18	Número de Alunos e os Tipos de Deficiência na Rede Municipal de Ensino em Maceió/AL (2020).....	143
Quadro 19	Número de Profissional de Apoio (PAE) na Rede Municipal de Ensino (2013-2020).....	147
Quadro 20	Especificações dos Itens das Salas Tipo I e Tipo II (2007-2013).....	152
Quadro 21	Número de SRM e Número de Professores em cada Região Administrativa (RA) em Maceió-AL.....	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Total de matrículas da Educação Especial, nas Escolas Regulares / Classes Comuns e Escolas Especiais e Classes Especiais – Brasil – 1998 a 2017.....	18
Gráfico 02	Percentual de Matrículas no Atendimento Educacional Especializado, 2009 – 2017.....	20
Gráfico 03	Evolução de matrículas na Educação Especial no Brasil (1998 a 2016).....	73
Gráfico 04	Escolas Públicas e Privadas com Matrículas na Educação Especial no Brasil – 2002 a 2006.....	74
Gráfico 05	Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – Alagoas (2015 – 2019).....	101
Gráfico 06	Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE)) ou classes especiais exclusivas em Alagoas (2015 – 2019).....	102
Gráfico 07	Evolução do IDEB em Maceió-AL (2005 – 2019).....	108
Gráfico 08	Número de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino em Maceió (2009-2020).....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	84
Tabela 02 - Números da Pobreza por região no Estado de Alagoas.....	89
Tabela 03 - Prefeitos de Maceió-AL (2009-2020).....	106
Tabela 04 - Percentual de escolas com infraestrutura adequada para atender os alunos com deficiência.....	109
Tabela 05 – Rede de Apoio na rede municipal de ensino em Maceió-AL.....	159

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

BPC – Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNAIPD – Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes

CNI – Confederação Nacional das Indústrias

CNTE – Confederação Nacional das Mulheres do Brasil

CNMB – Confederação Nacional das Mulheres do Brasil

CONAE – Conselho Nacional de Educação

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CRU – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

DEE – Departamento de Educação Especial

DETAQ – Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação

DNEEEB – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FEMAC – Fundação Educacional de Maceió

FENAPES – Federação Nacional das APAEs

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FMI – Fundo Monetário Internacional

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

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GAE – Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais MEC Ministério da Educação

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Quer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não Binário

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OG – Organizações Governamentais

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAE – Profissional de Apoio Escolar

PCD – Pessoa com Deficiência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Plano de Ensino Individual

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEE – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa: Inclusiva e ao Longo da Vida

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

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Educação

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

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação de Alagoas

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Maceió

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TPE – Todos Pela Educação

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E MUDANÇAS	25
	2.1 Análise de políticas públicas: fases, características e implicações no campo educacional	34
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS-1960	42
	3.1 O contexto político da educação especial (1960-1988)	45
	3.2 A educação especial a partir da década de 1990	52
4	OS 20 ANOS NA ESFERA FEDERAL (2003-2023): CONQUISTAS, TENSÕES E RETROCESSOS	70
	4.1 Os governos de Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016)	70
	4.2 Os governos de Michel Temer (2016-2018) e governo de Jair Bolsonaro (2018-2022)	88
5	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ALAGOAS	99
	5.1 Aspectos culturais, sociais, educacionais, econômicos e geográficos da capital alagoana	103
	5.2 O cenário da Educação Especial em Maceió-AL	112
6	OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	119
	6.1 Procedimento de coleta e análise dos dados	119
	6.2 Os Participantes da Pesquisa	130
7	ANÁLISE DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM MACEIÓ	134
	7.1 Categoria A: acesso e permanência das crianças	136
	7.2 Categoria B: Atendimento Educacional Especializado	152
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
9	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICES	184
	APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista para o(a) gestor(a) escolar	184
	APÊNDICE II - Questionário para os docentes do AEE	185
	ANEXO I - Parecer Consubstanciado do CEP	188
	ANEXO II - Fichas de avaliação do AEE na rede municipal de ensino	196

1 INTRODUÇÃO

QUEM SOU EU

Sou uma pessoa feliz,
 Amo muito a vida
 E dela sou aprendiz;
 Tenho várias paixões,
 Mas, como qualquer um,
 Possuo imperfeições;
 Se os caminhos desta vida
 Ainda não sei de cor,
 Pelo menos busco,
 A cada dia,
 Tornar-me alguém melhor.
 (Dennys Távora)

Primeiras palavras ... um dos ensejos da pesquisadora é a sede de uma educação básica gratuita, de boa qualidade e, conhecer a Pedagogia como ciência¹, tornou-se o eixo central do seu processo formativo, buscando relacionar a teoria e a prática com o intuito de vivenciar experiências exitosas no campo da atuação docente. Para uma maior compreensão das justificativas e defesas dos aspectos analisados, busca-se nesta breve apresentação, mostrar a carreira acadêmica e profissional como caminhos trilhados de descobertas e conquistas da pesquisadora.

As políticas educacionais têm sido tema de estudo da pesquisadora desde a graduação em Pedagogia no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2012; na pós-graduação *lato sensu*, em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, em 2015; e na pós-graduação *stricto sensu* no curso de Mestrado em Educação (2013/2015). Esta caminhada, como pesquisadora, deu-se a partir dos estudos e das reflexões no Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), no início de sua formação inicial no curso de Pedagogia. Além disso, o início da carreira docente deu-se como professora monitora da Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (SEDUC/AL) atuando nos anos iniciais. Nesta experiência foi possível perceber os entraves e as lutas do processo

¹ A Pedagogia é a ciência que tem esse papel: estudar a *práxis* educativa com vistas a equiparar os sujeitos, profissionais da Educação, entre os quais o (a) professor (a), para promover as condições de uma Educação humanizadora. Seu objeto de estudo é a educação nas várias modalidades que se manifesta na prática social. Ao se debruçar sobre o fenômeno educativo, para compreendê-lo, amplia seu olhar em busca de outras ciências que também se debruçam sobre a complexidade do humano, síntese de múltiplas determinações. À Pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e métodos da Educação, bem como seus procedimentos investigativos, com vistas a articular essa complexidade em busca do humano humanizado e humanizador (Pimenta e Severo, 2021, p. 3).

de ensino e de aprendizagem da sala de aula, da coordenação pedagógica e dos gestores escolares no chão da escola pública.

Em julho de 2016, uma nova rotina de trabalho inicia-se a partir da nomeação do concurso para professor substituto na área de Política e Gestão Educacional da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no Campus do Sertão, localizado na cidade de Delmiro Gouveia. A distância entre as cidades (Maceió – Delmiro Gouveia) é de aproximadamente 250 quilômetros, com quase 5 (cinco) horas de viagem. Neste compromisso, iniciou-se uma caminhada diferente, as noites de sono não eram as mesmas, pois acordar na madrugada para pegar o transporte às 4h10min passou a ser rotina na semana para cumprir a jornada de trabalho de 40 horas, durante 4 (quatro) dias na semana.

A experiência vivenciada na UFAL/Campus Sertão trouxe um novo tempo de organização, medo, reflexão, amadurecimento, novas amizades, anseios e planejamentos. Desta vez, o foco de aprendizagem não estava na prática docente do ensino fundamental I, mas na formação dos discentes das licenciaturas dos cursos de Pedagogia, Geografia e História. Foi desafiador, mas possibilitou muitas aprendizagens!

Durante dois anos (2016-2018), o percurso na universidade deu-se entre reuniões, participação em eventos, pesquisas, debates, atividades práticas e visitas nas escolas públicas nos municípios de Delmiro Gouveia, Água Branca, Mata Grande e Paulo Afonso. O estágio supervisionado nos anos iniciais e em gestão escolar foi importante para a construção de novos conhecimentos, entre eles, destacou-se de forma abrangente a relação da gestão escolar e as dificuldades encontradas na educação especial, nas salas multisseriadas do sertão alagoano e nas salas de aula do ensino regular. Aspecto que foi se tornando mais evidente nos registros dos relatórios finais de estágio e na participação das bancas de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) dos discentes da Pedagogia, no campus Sertão da UFAL.

O tempo de atuação como professora substituta foi constituído por dois anos, e a partir das oportunidades que iam surgindo, nas horas livres, optou-se por uma jornada incessante de estudos, buscas de editais, participação em concursos públicos com cargo de professor efetivo da educação básica e do ensino superior. Entre eles, o edital nº 2/2017 anuncia, após 9 (nove) anos, o esperado concurso da educação da capital alagoana, o qual registrou a carência de 190 (cento e noventa) vagas no Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino de Maceió.

O concurso foi proposto em duas fases, prova escrita e prova de títulos, a ampla concorrência registrou apenas no cargo professor 1º ao 5º Ano, o total de 7.579 (sete mil, quinhentos e setenta e nove) inscritos, isto é, aproximadamente 40 (quarenta) pessoas para conquistar uma vaga. A trajetória foi difícil, mas o resultado final foi positivo, alcançando aprovação em 105º lugar. Naquele momento a felicidade e a ansiedade eram companheiras, pois estava iniciando-se uma nova oportunidade de aprendizagens.

Ao completar 2 (dois) anos de atuação no ensino superior, deu-se o encerramento do contrato de professora substituta, despedidas e gratidão fizeram parte do final deste ciclo. Ao voltar para Maceió, a sensação de missão cumprida e a certeza do crescimento pessoal e profissional alcançados nas ondas de calor do sertão alagoano, e os bons momentos vividos foram guardados no coração. Ao finalizar esse ciclo, novos surgiram como a nomeação para professor 1º ao 5º Ano com provimento em caráter efetivo na rede pública de Maceió e a aprovação na pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Nos momentos de debates na pós-graduação, *lato sensu* em Educação Inclusiva, as discussões sobre o papel dos professores e gestores tornavam-se necessárias para o desafio permanente nas práticas exitosas. Os problemas da área também eram evidenciados pelos profissionais que já atuavam no campo da educação inclusiva, os quais buscavam, naquele momento, o conhecimento e a aprendizagem para o alcance de uma prática diferenciada no processo democrático, igualitário e inclusivo almejado na educação especial.

A cada aula frequentada, *lato sensu* em Educação Inclusiva, as dificuldades encontradas na docência eram relatadas pelos profissionais do ensino público e privado, tais como: a formação inicial e continuada; a falta de acessibilidade; as matrículas negadas nas instituições de ensino; falta de efetivação das políticas públicas; ausência de avaliação e monitoramento do trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais, estas temáticas fizeram parte dos momentos de reflexão da experiência da pesquisadora. Desse modo, ao associar o que foi vivenciado/conhecido e o que estava passando, como professora de um aluno com surdez, as dificuldades encontradas, principalmente na comunicação, foi possível perceber a relevância da política pública do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2019, no mês de fevereiro foi divulgado o edital do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAL e, mais uma vez, a inscrição foi realizada, pois há quatro anos a pesquisadora participava de processos seletivos nas universidades federais de

Pernambuco, Sergipe, Paraíba, Alagoas, mas não conseguia aprovação no tão sonhado Doutorado. Por vezes, sentia-se desanimada, mas não deixou o desânimo persistir. Dessa vez, o enfoque no projeto de pesquisa era algo inédito na capital alagoana, pois nas buscas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nos periódicos qualificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como nos anais dos eventos, não havia registros de pesquisas que apresentassem especificamente a relação entre gestão escolar e a política pública do AEE. Desse modo, a decisão foi arriscar no ineditismo do tema e construir um projeto de pesquisa.

Rezar, Perseverar e Confiar são ações que a pesquisadora carrega consigo quando tudo parece incerto. Diante de muita ansiedade, dedicação, estudo, escrita e, após 3 (três) meses de uma seleção tensa, com várias etapas eliminatórias (entrega do projeto, prova escrita, defesa do projeto) e etapa classificatória (análise do *Curriculum Lattes*) a aprovação foi conquistada em 1º lugar no Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional (GAE), na Linha de História e Política da Educação.

Em abril de 2019, uma nova trajetória foi iniciada na universidade pública, gratuita e socialmente referenciada, desta vez como doutoranda aprendendo cada vez mais sobre a integridade da pesquisa. E reafirmando que “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a verdade” (Freire, 1996, p. 32).

A dedicatória da presente tese traz a manifestação da literatura tradicional da cultura popular brasileira, o gênero literário em versos do autor e compositor Demis Santana. O cordel intitulado como “Não Somos Público-Alvo, Somos Sujeitos de Direitos” faz a abertura da tese de doutorado, de forma poética mencionando a resistência, as lutas, os entraves, e os avanços alcançados na política educacional nos cenários nacional e internacional, além disso, evidencia o olhar crítico diante da representatividade das Pessoas com Deficiência (PcD) a partir do termo “Público-Alvo”.

Enquanto professora e pesquisadora, compreende-se que caracterizar as PcD com o termo “Público-Alvo” é caminhar na contramão da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu Artigo 2º “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (Onu, 1948); e da Constituição Federativa Brasileira de 1988, a qual menciona em seu Artigo 5 que “[...] todos são iguais perante a

lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, p. 2). Desse modo, entende-se que o termo utilizado nas legislações atribui um olhar na mera categorização e especificações de um quadro de deficiência que pode estar voltado para a exclusão, a discriminação e o preconceito.

A Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (2010) apresenta as principais causas das deficiências: hereditárias ou congênitas e as decorrentes da falta de assistência inadequada às mulheres durante a gestação e o parto. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 em seu Artigo 2 afirma que “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade” (Brasil, 2015).

Ao pensar sobre o contexto da inclusão no âmbito social e educacional os termos cidadania, desigualdade, exclusão, igualdade e equidade são reconhecidos como princípios fundamentais no debate sobre o direito à educação das crianças e jovens com deficiência tanto dentro como fora da escola; logo abordar tais conceitos torna-se necessário para compreender como cada um deles interfere diante da garantia do direito das PcD.

Arendt (2011) afirma que ser cidadão implica ser membro de uma comunidade e possuir o direito de ter direitos. O primeiro direito refere-se ao pertencimento a uma comunidade política; o segundo relaciona-se ao conceito jurídico-legal e traz a noção de ação do indivíduo segundo as leis. A conjuntura social e política revelam que o termo cidadania é passível de diversas manifestações, as quais estão relacionadas aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

De forma geral, a cidadania está relacionada à participação e efetivação dos direitos. Segundo Marshall (1967) o conceito de cidadania refere-se ao *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade, o autor alude que a cidadania foi ampliada mediante o reconhecimento de novos direitos e de novos setores da população.

Diante disso, hodiernamente, pode-se considerar que na sociedade brasileira há uma encruzilhada de caminhos incertos sobre a cidadania, pois os novos tempos requerem novas exigências, como por exemplo, a normalização de uma concepção restrita de democracia. A restrição da democracia é uma das maneiras de ampliar a desigualdade e a exclusão. Santos (1999) afirma que a desigualdade é um fenômeno

sócio-econômico, a exclusão é, sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. O autor explica que a desigualdade e a exclusão

[...] são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (Santos, 1999, p. 2).

Os sistemas de pertença hierarquizada diante da desigualdade e exclusão são relacionados à dominação do capital sobre o trabalho e apropriação privada, uma vez que a lógica capitalista é caracterizada pela injustiça, pela barbárie e pelo sofrimento. Desse modo, a desigualdade está vinculada à apropriação de riqueza, capitais culturais, concentração de poder, entre outros. Já a exclusão proporciona a negação da cidadania, isto é, a negação da efetividade dos direitos civis, políticos e sociais. Tanto a desigualdade como a exclusão atingem todas as camadas sociais, porém apresentam-se com maior representatividade na camada popular uma vez que ela precisa ser beneficiada pelas políticas públicas.

Tonet (2016) reflete sobre a forma avassaladora e a profunda reestruturação do capital diante da desigualdade e exclusão de oportunidades permeadas pela precarização do trabalho, pelo aumento do desemprego, entre outras, as quais agravam os problemas sociais, tais como: pobreza, fome, saneamento básico, miséria, degradação de serviços da saúde, educação, entre outros.

Mészáros (2008) aponta que a exclusão educacional acontece também dentro da escola; logo, entende-se que diante disso há inúmeras causas, tais como: falta de acessibilidade, abandono escolar, evasão, reprovação, ausência de formação continuada, estrutura física adequada para as PcD, carência de profissionais de apoio na educação especial, desvalorização na carreira docente. Essas causas são algumas de tantas outras encontradas no discurso da exclusão educacional e “[...] os alunos são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social (Mantoan, 2003, p. 18).

E como manifestação de luta e conquista de direitos, a inclusão vem para reverter a situação dos problemas cumulativos e lidar com a desigualdade e a diferença. Mattos

(2012) afirma que a inclusão no sistema educativo não se restringe à visão multifacetada da deficiência e refere-se à inclusão como a garantia de todos na sociedade, a autora chama a atenção para a relevância de considerar peculiaridades, cruzamento de culturas bem como olhar a singularidade dentro da pluralidade com o intuito de considerar as crenças, mitos e valores de cada indivíduo.

O discurso da inclusão está relacionado aos termos igualdade e equidade, pois a inclusão busca garantir igualdade de direitos, espaços democráticos, construção de políticas públicas voltadas para a promoção de justiça social, planos e práticas educacionais. “A igualdade está ligada à justiça para quem considera o igualitarismo um princípio “processual”: tratem-se as pessoas de modo igual” (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 602). Ou seja, o conceito de igualdade refere-se a todos quando recebem a mesma oportunidade independente de suas vulnerabilidades e características.

Já a equidade direciona para medidas focalizadas, isto é, quando a identidade de cada pessoa é reconhecida, as soluções precisam ser desenvolvidas com o intuito de igualar o acesso e a oportunidade, desse modo “[...] equidade diz respeito à igualdade, mas não é a igualdade em si mesma. É a garantia de acesso a um direito que deve ser para todos, mediado pela justiça social” (Freitas, 2014, p. 101).

A Declaração de Icheon intitulada como “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015)” traz a relação de inclusão e equidade na educação

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (Unesco, 2015, p. 7).

A Declaração de Incheon (2015) trouxe uma perspectiva de transformação na agenda das políticas educacionais globais e nacionais. O foco na nova agenda em inclusão e equidade é direcionado aos marginalizados ou àqueles grupos vulneráveis e excluídos. Garcia e Michels (2021) traz um olhar crítico sobre a estratégia da equidade relacionada ao eixo educação e inclusão, pois o documento reafirma as desigualdades sociais e avigora um ciclo vicioso de reformas educacionais funcionais.

Os estudos de Mazzotta (2011), Silva (2010), Mantoan (2006), Lanna Junior (2010), Bueno (1993) mencionam que a história da educação especial é marcada pela busca da garantia de direitos, pois por muito tempo, as PcD tiveram os seus direitos violados em suas casas, com suas famílias, encontrando-se na condição de *excluídos do interior*, os quais vivem numa violência cultural na sociedade viabilizada também pelas instituições de ensino, pois “[...] a escola é vista tanto pela família como pelos alunos, como uma fonte de decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua a medida que nos aproximamos dela” (Bourdieu; Champagne, 1977, p. 483). O pensamento desses autores incentiva a reflexão sobre as práticas humanas perversas destinadas as PcD, discriminadas e excluídas.

Em decorrência do processo de inferiorização social, cultural e política, as PcD lutaram e conquistaram o reconhecimento da diferença e a garantia de direitos. Os movimentos sociais fizeram parte do processo de luta em busca do princípio da cidadania e condições de igualdade, pois a Constituição Federal de 1988 enuncia em seu artigo 6º “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”.

O acesso à educação é considerado um meio de abertura que dá ao indivíduo a oportunidade de autoreconstrução, o direito à educação oportuniza o crescimento do cidadão, e diante das dimensões estruturais, a educação se revela como um instrumento de redução das desigualdades sociais e das discriminações (Cury, 2002).

Ao se tratar especificamente da garantia do direito à educação para todos os cidadãos, o artigo 205 da CF/1988 afirma que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; já o Art 206 aborda a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; e o Art. 208 garante que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência², preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade).

Diante dos marcos histórico e normativo, a regulamentação do sistema educacional deu-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 que

² O termo “portador de deficiência” foi substituído pela terminologia “pessoas com deficiência” na década de 90. A seção 3 mostra como se deu esta mudança.

define a Educação Especial como modalidade de ensino. Seu Artigo 4º destaca que é dever do Estado garantir o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. O termo “preferencialmente” permite que o ensino não ocorra somente na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. Já o Artigo 58, inciso 2, afirma que haverá, quando necessários, serviços de apoio especializado em classes, escolas ou serviços especializados (Brasil, 1996).

Diante da obrigatoriedade na oferta da modalidade de ensino, o gráfico 01 demonstra a ampliação do total de matrículas na Educação Especial durante duas décadas - 1998 a 2017 na sociedade brasileira.

Gráfico 01 – Total de matrículas da Educação Especial, nas Escolas Regulares/Classes Comuns e Escolas Especiais e Classes Especiais – Brasil - 1998 a 2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC, 1998 a 2017.

A cor verde representa as matrículas nas classes comuns, que inicia com 44 mil no ano de 1998 e em 2017 registra o total de 897 mil. A cor marrom traz as matrículas nas classes exclusivas, com 293 mil no início, apresentando crescimento até o ano de 2007, e a partir de 2008 tem um decréscimo para 170 mil, por fim; a cor azul traz a totalidade de matrículas que inicia com a representatividade de 337 mil alunos, o aumento é percebido até o ano de 2006, no ano posterior, percebe-se uma diminuição de 46 mil matrículas; em 2008 aumenta 41 mil e, em 2017, chega ao total de 1.066 mil.

Ao analisar o avanço de matrículas na Educação Especial é necessário e urgente compreender a importância das políticas educacionais para a promoção de acessibilidade.

E, para o apoio na organização às escolas regulares da rede pública de ensino, o Atendimento Educacional Especializado foi criado em 2005, a partir do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Ele foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) e por meio da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) a partir da Portaria Ministerial nº 13/2007, que em seu Artigo 1º apresenta como objetivo “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (Brasil, 2008).

Após dois anos do Programa de SRM, especificamente em 2008, o AEE foi constituído como elemento fundamental da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008).

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2007, p. 16).

O AEE é uma política pública que organiza os serviços da educação especial para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir das orientações da PNEEPEI (2008), o atendimento deve acontecer no contraturno na sala de recursos multifuncionais da própria escola, em escola mais próxima ou nos centros especializados públicos ou privados sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação. Sendo assim, os sistemas de ensino devem seguir o compromisso de disponibilizar espaço físico, professor com formação no atendimento educacional especializado e oferecer o atendimento no contraturno.

A Resolução nº 4/2009 mostra que para institucionalização do AEE, os estabelecimentos de ensino devem registrar a oferta no Projeto Político-Pedagógico, a partir da seguinte organização:

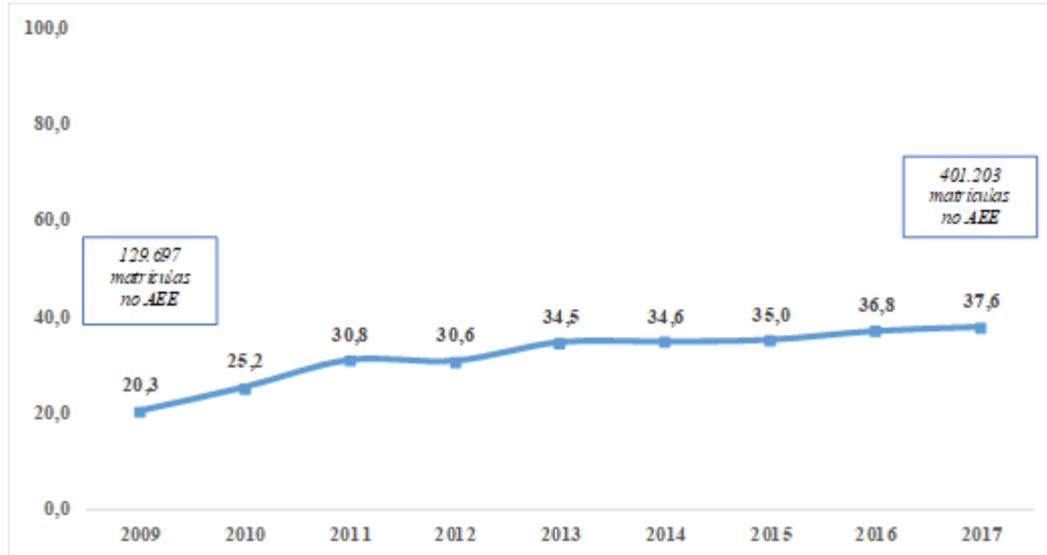
- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2009, p. 4).

Fundamentado no marco legal do sistema educacional inclusivo, a política pública do AEE busca a igualdade de acesso dos alunos com deficiência, e as salas de recursos multifuncionais na legislação vigente são organizadas com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, os quais ampliam a participação e autonomia no ambiente de aprendizagem. Diante dos números apresentados, compreende-se que a efetivação da política do AEE se dá por meio de matrícula, estrutura e processos organizacionais, porém entre o que é dito na lei e o que é proposto no chão da escola ainda há um grande abismo (Fahd, 2016; Castro, 2019; Tomazi, 2021).

O abismo gera diversas contradições, pois embora seja visível um aumento de matrículas (“acesso”), as condições de “permanência”, como também as condições de “aprendizagem” ainda estão distantes do “dito” nos textos legais. Há a necessidade de que sejam ofertadas condições para que os alunos com deficiência possam permanecer na escola e progredir no processo de aprendizagem exercendo seus direitos e cidadania. A perspectiva inclusiva do AEE ultrapassa questões simplesmente relacionadas à matrícula (Souza; Silva, 2019).

A partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC) que demonstram o percentual de matrículas no AEE, o gráfico 02 mostra o crescimento durante nove anos (2009 a 2017).

Gráfico 02 – Percentual de Matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Brasil, 2009 – 2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. INEP/MEC. 1998 a 2017

Entre a implantação do programa de SRM (2005), a efetivação da PNEEPEI (2008) bem como os decretos e portarias instituídos sobre o AEE, em 2009 foram registradas 139.697 matrículas e em 2017 o registro é de 401.203 matrículas, um aumento significativo que corresponde a mais de 200% de estudantes com necessidades especiais nas instituições de ensino.

Diante do crescimento de matrícula no AEE, percebe-se a necessidade de planejamento, metas, objetivos para o alcance de uma aprendizagem significativa. Os critérios para a implantação das SRM foram direcionados para os gestores das secretarias de educação e das escolas, eles [...] “devem conhecer e conferir os quantitativos e a especificação dos itens, além de colaborar para que a entrega e a instalação ocorram nos prazos previstos” (Brasil, 2010, p. 13).

Nesse sentido, o trabalho dos gestores escolares torna-se central, pois a gestão escolar “[...] tem o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas” (Tezani, 2004, p. 44).

Entre as ações do apoio técnico e financeiro, considera-se relevante a formação de gestores 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).

De acordo com Azevedo e Cunha (2008, p. 66), “[...] os gestores devem mediar as inter-relações e interações para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem

inclusivo e qualitativo, de forma que estejam sempre atentos a legislação e as políticas públicas vigentes”. Essa mediação pode ser direcionada por meio do modelo de gestão democrático-participativo, o qual visa à participação, ao diálogo, à discussão coletiva como práticas primordiais para as ações das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras. Logo; a equipe gestora precisa articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo – pais, alunos, professores e funcionários (Azevedo; Cunha, 2008).

Diante do exposto, o presente trabalho busca responder à seguinte questão: **Quais os desafios, os limites e as possibilidades dos gestores escolares e professores frente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas da rede municipal de Maceió, no estado de Alagoas?**

O objetivo geral da presente pesquisa é compreender os desafios, os limites e as possibilidades do AEE frente à atuação dos gestores escolares e professores nas escolas públicas da rede de ensino municipal em Maceió, no estado de Alagoas, no período de 2009 a 2020. O motivo da escolha do recorte temporal deu-se a partir do ano de implementação das Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009), pois o documento afirma que “O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2009, p. 2). Inicialmente a ideia era analisar uma década da política pública, mas diante da repercussão sobre a revisão da PNEPEI (2008) e o início da pandemia de Covid-19, o recorte temporal se estendeu até o ano de 2020.

Esta tese tem uma relevância política, social e científica. Considera-se política ao demonstrar que o direito dos alunos da Educação Especial é garantido com a implementação de políticas públicas, espaços democráticos e socialmente referenciados; a relevância social diz respeito ao sentido de contribuir para uma compreensão mais abrangente sobre o Atendimento Educacional Especializado na capital alagoana, cujo foco principal é proporcionar acesso, autonomia e participação; e, ademais, científica pelo ineditismo do tema, pois as buscas preliminares realizadas nos espaços de socialização de pesquisas, apontam a escassez de trabalhos sobre esta temática, especificamente, em Maceió, no estado de Alagoas.

A tese aqui defendida é que o AEE, como política pública, assume uma centralidade na Educação Inclusiva e os professores e os gestores escolares tornam-se

os principais organizadores, articulando a implementação das práticas efetivadas na rede de ensino municipal em Maceió-AL. Diante disso, os desafios da equipe gestora e dos docentes da SRM estão marcados pelo distanciamento entre a proposta do AEE e a realidade vivenciada no cotidiano escolar; os limites são caracterizados pela falta de participação da comunidade escolar, ausência de recursos financeiros e acompanhamento da equipe técnica da SEMED; e as possibilidades buscam promover uma escola inclusiva, justa e igualitária por meio do Projeto Político-Pedagógico.

Quanto à estrutura desta tese, organiza-se em seis seções, além da Introdução e das Considerações Finais. A Seção I, “Estado, Sociedade e Políticas Públicas: conceito e mudanças” tem a finalidade de explicar o conceito e as mudanças do novo ordenamento político diante das necessidades capitalistas.

Na Seção II, “Políticas Educacionais para a Educação Especial pós-1960”, destaca-se o contexto da escolarização das pessoas com deficiência dando ênfase a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual mostra a garantia de direitos, além disso, a seção aborda os avanços da década de 1980 e 1990 no cenário internacional e nacional, bem como as ações dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A seção III intitulada “Os últimos 20 anos na esfera federal: conquistas, tensões e retrocessos” apresenta a continuidade da conjuntura política da educação especial nos governos federais de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2009) e Dilma Rousseff (2010-2016) com destaque para a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI com ênfase no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Na subseção, especificamente abordam-se os retrocessos e as rupturas da Política no governo de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

A Seção IV “O Atendimento Educacional Especializado em Maceió-AL” enfatiza os aspectos culturais, sociais, educacionais, econômicos e geográficos da capital alagoana, e menciona o AEE na rede municipal de ensino de Maceió.

Na Seção V “Os aspectos metodológicos da pesquisa”, a pesquisadora mostra como se deu o procedimento de coleta e análise de dados. E a seção VI, intitulada “Análise do AEE na rede municipal de ensino de Maceió” analisa a atuação dos gestores e professores do AEE a partir da análise dos dados. As considerações finais retomam os principais resultados da pesquisa e apontam novas perspectivas de estudos sobre a temática em tela.

2 ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO E MUDANÇAS

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006).

O processo histórico mostra que as políticas públicas visam assegurar os direitos sociais dos indivíduos a partir da ação governamental. Segundo Souza (2006), as inter-relações entre Estado, política, economia são importantes para permitir uma melhor compreensão das representatividades de cada um no campo multidisciplinar das políticas públicas.

Neste sentido, o dicionário de Política dos autores Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) mostra uma explicação e interpretação dos principais conceitos do discurso político dando ênfase à evolução história no campo dos aspectos econômico, jurídico e sociológico. Os autores apresentam o significado clássico e moderno de política,

Derivado do adjetivo originado de *pólis (politikós)*, que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade. Ocorreu assim desde a origem uma transposição de significado, do conjunto das coisas qualificadas de um certo modo pelo adjetivo "político", para a forma de saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de coisas: uma transposição não diversa daquela que deu origem a termos como física, estética, ética e, por último, cibernética. (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 954)

De forma geral, a definição de política está relacionada à vida em sociedade. E, nessa mesma perspectiva das relações humanas, Arendt (2002, p. 17) evidencia que a política "[...] é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade". A palavra sociedade, por sua vez, vem do latim *societas* e aparece pela primeira vez no século XIV sendo representada pela cordialidade, familiaridade e confiança. Desse modo, "[...] a família tem sido considerada desde sempre a instituição mais influente na formação da imagem que os indivíduos têm da sociedade e do seu modo de pôr-se em relação com as instituições políticas" (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 1204). Na direção do pensamento político, os autores

revelam a estrutura diversa do termo e enfatizam o significado na esfera da Sociedade civil, Sociedade de massa e a Sociedade por categorias.

A Sociedade civil representa as relações entre indivíduos, grupos, classes sociais, além disso, destaca-se como um terreno de conflitos na área econômica, ideológica, social e religiosa. O Estado torna-se o principal mediador dessas relações. A Sociedade de massa é um fenômeno do século presente, resultado de um longo processo de modernização e designa um progressivo envolvimento cultural, social e político na população. Por fim, a Sociedade por categorias, representada por um período de transição do sistema feudal ao Estado moderno, o período vai do século XII ao século XVI, destaca a superação da base personalista e, conseqüentemente, jurídica do poder, alcança uma mudança na economia destacando uma passagem do enfoque militarista para um enfoque mais social (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998).

O Estado ganha centralidade, isto porque, segundo Gruppi (1987, p. 7), “[...] é um poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico, isto é, uma população, ou um povo; e o Estado é a maior organização política que a humanidade conhece”, além de organização política, pode-se afirmar também como uma organização social.

Diante disso, há três elementos interligados para se falar em Estado: poder político, povo e território (Gruppi, 1987). E, ao levar em consideração a importância das relações de poder no Estado, Bobbio (2007, p. 82) afirma que há uma tipologia dos três poderes “[...] econômico, ideológico e político, ou seja, da riqueza, do saber e da força”.

O poder econômico é aquele que se vale da posse de certos bens, necessários ou percebidos como tais, numa situação de escassez, para induzir os que não os possuem a adotar uma certa conduta, consistente principalmente na execução de um trabalho útil. Na posse dos meios de produção reside uma enorme fonte de poder por parte daqueles que os possuem contra os que não os possuem, exatamente no sentido específico da capacidade de determinar o comportamento alheio [...] O poder ideológico é aquele que se vale da posse de certas formas de saber, doutrinas, conhecimentos, às vezes apenas de informações, ou de códigos de conduta, para exercer uma influência sobre o comportamento alheio e induzir os membros do grupo a realizar ou não realizar uma ação. [...] definir o poder político como o poder cujo meio específico é a força serve para fazer entender porque é que ele sempre foi considerado como o sumo poder, isto é, o poder cuja posse distingue em toda sociedade o grupo dominante (Ibid, p.84-85).

A distinção entre os três tipos de poderes (econômico, político e ideológico) acompanha a reflexão sobre conhecimento, mediação de conflitos, mecanismos de

dominação bem como a precisão de controle na sociedade. A partir disso, podem-se destacar as relações de poder no papel do Estado, que se processam em função das mudanças e das transformações que compõem os movimentos históricos. De acordo com Arendt (2000, p. 28) “[...] o Estado enquanto portador do poder é uma instituição indispensável para a sociedade” e os movimentos históricos destacam a evolução das formas de Estado,

[...] o modelo do Estado moderno evoluiu de um protótipo *personalizado e absolutista* (séculos XVI e XVII), caracterizado pelo poder de direção ilimitado do monarca, para configurações mais avançadas, como a dos tipos de Estados *legalizados e contidos* que se seguiram, sob a égide do Estado de Direito. Com a evolução, houve uma infusão de valores humanísticos que plasmou o modelo *liberal* (séculos XVIII e parte do XIX), que, por sua vez, com a Revolução Industrial, foi substituído por dois modelos interventivos: o do *bem-estar social* (final do século XIX e a maior parte do século XX) e o *socialista* (a maior parte do século XX) [...] Pode-se afirmar, portanto, que esses dois modelos novecentistas - o do *bem estar social* e o *socialista* - mantiveram-se hegemônicos praticamente até o último quartel do século passado, quando começaram a se afirmar as características gerais de uma nova configuração contemporânea, *in fieri* que, por falta de uma designação consensualizada, tem sido identificada apenas como *Estado pós-moderno* (Neto, 2005, p. 3).

Neto (2005) explicita o Estado em suas estruturas e afirma que ele se expande tornando-se mais complexo e até se desburocratiza, pois diante da política, a sociedade vai se destacando como uma organização policêntrica, paralela e colaboradora em suas atividades. Ao se falar de organização, Mézáros (2015) afirma que o Estado se tornou a expressão política do capital, a forma de organizar as forças produtivas, o regime de propriedade privada, as relações entre as classes sociais e um sistema de regras e condutas que viabilizam a economia de mercado.

A compreensão do papel do Estado na economia requer a análise da passagem do Estado moderno para o Estado pós-moderno, as distinções das características são necessárias para apreciar o impacto das transformações. As características relevantes da transição do Estado moderno para o Estado pós-moderno destacam-se pelos fatores de transição externos e internos. De acordo com Neto (2005), são fatores externos: a) explosão das comunicações – a tecnologia constrói uma sociedade da informação; b) democratização – exige transparência da ação estatal e participação cidadã; c) globalização – caracterizada como grande motor do Estado por meio da expansão econômica, política e cultural; d) reavaliação da pessoa humana e emergência de seus direitos fundamentais como fundamento do Direito – o sujeito vive uma ambiguidade por meio das comunicações e globalização, no lado positivo a garantia da dignidade humana,

no lado negativo encontra-se o crime organizado, máfias internacionais, entre outros. Os fatores internos são mencionados, destacando-se: a) ineficiência do Estado Moderno – endividamento, inflação e corrupção endêmica; b) custo excessivo do Estado Moderno – não existia importância para a economicidade e a legitimidade. (Neto, 2005).

O modelo do Estado liberal é marcado pela Revolução Francesa (1789), caracterizada por uma revolução política, sendo que as peculiaridades da época remetem ao olhar para a liberdade, a igualdade e a fraternidade, O ápice do ordenamento político da época é encontrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembleia Nacional, em 26 de agosto de 1789, a qual “[...] representa a transformação do direito natural em direito positivo, típico por ocasião do nascimento do Estado Moderno. Representam a construção de uma nova forma de Governo com um novo ordenamento político” (Mendonça, 2009, p. 34).

O novo ordenamento político dá-se com

[...] o movimento intelectual que tomou o nome de liberalismo enfatizava a liberdade como o objetivo último e o indivíduo como a entidade principal da sociedade. O movimento apoiou o *laissez-faire* internamente como uma forma de reduzir o papel do Estado nos assuntos econômicos ampliando assim o papel do indivíduo; e apoiou o mercado livre no exterior como um modo de unir as nações do mundo pacífica e democraticamente. No terreno político, apoiou o desenvolvimento do governo representativo e das instituições parlamentares, a redução do poder arbitrário do Estado e a proteção das liberdades civis dos indivíduos (Friedman, 1977, p. 14).

Friedman (1977) enfatiza que a proeminência histórica do liberalismo traz a relação entre liberdade política, mercado livre e o desenvolvimento das instituições capitalistas, porém ressalta que a relação entre liberdade política e econômica é complexa, pois a liberdade política expressa a falta de coerção sobre um homem por partes de seus semelhantes, já a liberdade econômica promove o capitalismo competitivo.

Bobbio (2000) mostra que a doutrina liberal é baseada nos direitos do homem. Assim, menciona que, desde as origens do Estado liberal, a forma de igualdade inspira dois princípios fundamentais numa constituição: a igualdade perante a lei e igualdade de direitos a todos os cidadãos. Nessa perspectiva, entende-se que o princípio é igualitário, eliminando a discriminação precedente, porém essa doutrina se refere ao Estado limitado, isto é, se apresenta como um Estado mínimo quanto suas funções e aos seus poderes em contraposição ao Estado máximo absolutista.

Rodrigues e Júnior (2018) afirmam que o liberalismo tem início no Brasil no século XIX, após a independência de 1822. Desse modo, a minoria da população era beneficiada, tais como: homens brancos, donos do capital e das terras. De forma geral, a organização política do Estado e a organização social do liberalismo são compostas por alguns aspectos básicos, tais como “[...] igualdade (formal), liberdade individual (em relação ao Estado), propriedade privada, liberdade de mercado, não intervenção do Estado e predomínio da lei (todos, inclusive o Estado, deveriam se submeter às leis)” (Moreira, 2007, p. 31). Diante da defesa de liberdade e igualdade na vida social e política, os liberais reconheceram que existia uma contradição entre a garantia do direito e os aspectos legais. Desse modo, o que se destaca são as condições desumanas de vida e sobrevivência, pois

[...] a miséria era grande. A fome representava o grande fardo que pesava sobre os trabalhadores pobres. À custa do sofrimento e das necessidades do cotidiano de suas vidas, descobriram a penúria e a miséria da tutela da disciplina fabril. “A liberdade” representava uma quimera, não contava com os recursos legais e tampouco com a proteção do Estado [...] a situação de penúria do novo proletariado sob o comando do mercado, da fábrica e da disciplina mais rígida imposta pelo patrão ou empobrecido pelo desemprego, não correspondia à “liberdade” e à “igualdade” (Mendonça, 2009, p. 54-55).

Mendonça (2009) ressalta que as dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora, a partir do estado de carência absoluta dos meios de subsistência, entendendo que a realidade era contraditória e conflitante, pois não correspondia à defesa dos direitos sociais. Logo; [...] “o Estado, diante de tantas incertezas e da crescente insatisfação das classes sociais esmagadas pelas desigualdades econômicas, resultantes do ideário liberal, é chamado a corrigir e estimular novas formas de política social e econômica” (Bandeira, p. 2013, p. 25).

A partir do discurso da desigualdade e da exclusão social, o estímulo de novas formas de política social e econômica foi sendo constituído pelo Estado de bem-estar social, o qual foi representado por “[...] um fenômeno histórico moderno, isto é, as instituições da política social acompanharam o processo do desenvolvimento e modernização capitalistas em sentido preciso” (Draibe, 2007, p.44), novas formas institucionais foram organizadas na sociedade, o Estado de bem-estar social³,

³O Estado de bem-estar se manifestou de distintas formas nos países desenvolvidos [...] na sua tipologia dos três “regimes de bem-estar”, sob os quais teria se manifestado o *welfare State* nos países desenvolvidos: “o regime liberal”, o mercado como lócus de uma solidariedade de base individual; Neste regime enquadrariam os Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Irlanda e Reino Unido; “o regime conservador-corporativo”, caracteriza-se por uma provisão social na qual a família desempenha

[...] tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinham, ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário era complementado pelos governos através da seguridade social, assistência médica, educação, habitação. O Estado acabava exercendo, também, o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (Neves, 2003, p. 22).

Mesmo diante de toda a organização explícita, Neves (2003) aborda que existia variações no modo de organização em todos os países e mesmo naqueles países em que o Estado de bem-estar social se apresentava mais desenvolvido, as negociações trabalhistas não atingiam a todos os cidadãos, as desigualdade sociais produziram tensões sociais, as críticas sobre o fracasso da qualidade dos benefícios foram constantes. Desse modo, “[...] O Estado tentava contornar o problema garantindo o salário social, já que a legitimação do Estado dependia do acesso amplo aos benefícios do fordismo [...]” (Neves, 2003, p. 23). Estes benefícios buscavam garantir a população assistência médica, habitação e serviços educacionais, mas o fordismo adequava maior domínio capitalista, assim poucos ganhos eram consolidados para a qualidade de vida e bem-estar da população. Foi nesse contexto que as finanças do Estado precisaram de novas formas de reestruturação e intensificação do controle de trabalho.

Tais mudanças ocasionaram um novo processo de reestruturação do Estado,

[...] o Estado de bem-estar social perdeu espaço para o Estado neoliberal. De produtor de bens e serviços, o Estado passou a assumir a função do coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto de reprodução do conjunto de força de trabalho, admitindo-se como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classes” (Neves; Sant’anna, 2005, p. 33).

A doutrina neoliberal destaca-se como estratégia de superação da crise estrutural do capital nas últimas décadas do século XX e início do século XXI,

papel central em relação ao caráter marginal do mercado. Países como Alemanha, Itália, França e outros da Europa exemplificariam este regime. E o “regime social-democrata” fundado em uma solidariedade de base universal, sendo o Estado o seu lócus principal, e caracterizado por uma composição da provisão social na qual o Estado desempenha papel central em relação às posições marginais da família e do mercado. Aqui os países nórdicos, Suécia, Dinamarca, Noruega e Finlândia (DRAIBE, 2007, p. 34).

Partimos, portanto, da tese de que o capitalismo vive uma crise estrutural e, por isso, as contradições estão mais acirradas. Nesse contexto, verificamos que a ofensiva neoliberal, que se caracteriza, justamente, como uma estratégia para superação dessa crise, utiliza-se, em larga escala, de sua ideologia para construir a ambiência cultural necessária a este período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo (Peroni, 2003, p. 26).

As mudanças estruturais remetem à redefinição do papel do Estado, de modo que quatro problemas são destacados:

(a) um problema econômico-político — a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (Pereira, 1998, p. 49).

Os problemas mencionados são interdependentes, o primeiro – econômico-político, direciona o olhar na delimitação do tamanho do Estado que envolve os processos de transformações, tais como: privatização, publicização e terceirização. A empresa estatal converte-se em instituição privada (privatização), já a publicização significa “[...] transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. E, por fim, a terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio” (Pereira, 1998, p.61).

As necessidades capitalistas trazem adaptações nas formas de gestão estatal, percebendo-se que o público não-estatal requer novos formatos institucionais. Há uma adaptação aos pedidos neoliberais “[...] uma vez que responde às necessidades de flexibilidade, coloca-se em um espaço virtual/híbrido que não é nem público e nem privado, dificultando a identificação da responsabilidade institucional e facilitando a apropriação dos recursos públicos” (Silva, 2003, p. 98). Em suma, pode-se afirmar que o recebimento de recursos é direcionado para a responsabilidade pública e, quando se trata de gerenciar os recursos, o encargo da autonomia assume a face privada.

O segundo problema - econômico-político - está na redefinição do papel do Estado; este problema denota um abandono do ato de executar e prestar serviços diretos para o alcance da promoção do papel regulador e promotor dos serviços. Nessa mudança, encontra-se a busca do controle social e a participação da sociedade caracterizando a transformação do modelo de Estado burocrático para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente. A administração gerencial, segundo Peroni (2003, p. 59) “[...]”

tem como estratégias, a definição precisa dos objetivos e a autonomia do administrador para gerir recursos, materiais e financeiros. Mas essa autonomia é cobrada através dos resultados verificando-se se foram ou não atingidos os objetivos”.

O terceiro problema - econômico-administrativo – refere-se à recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo, ou seja, a autonomia torna-se o principal mecanismo de conduta, entre o processo de formulação de políticas públicas.

O quarto problema é político, com o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar. No contexto político “[...] a democracia é instrumentalizada para garantir o funcionamento do mercado e da propriedade” (Silva, 2003, p. 112). Diante dos interesses mercadológicos, a participação aparece no tipo de corresponsabilidade e de divisão de tarefas com o Estado, o discurso é incrementado pela democracia representativa e permeado pelo controle social e o terceiro setor referindo-se ao projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via inovando as concepções conservadoras dominantes.

Diante das formas de reestruturação do papel do Estado, evidencia-se a correlação dos problemas econômico-político, econômico-administrativo e político. Hofling (2001) aborda que a relação entre Estado e políticas sociais precisa ser considerada como necessária em uma determinada sociedade, em tempos e períodos históricos.

Castro (2013) afirma que são diversas as interpretações sobre as políticas sociais, mas

[...] adotaremos aqui o entendimento da política social como composta por um conjunto de programas e ações do Estado, que se manifestam em oferta de bens e serviços, transferências de renda e regulação, com o objetivo de atender as necessidades e os direitos sociais que afetam vários dos componentes das condições básicas de vida da população, inclusive aqueles que dizem respeito à pobreza e à desigualdade. Cabe salientar, entretanto, que bens e serviços similares aos oferecidos pelo Estado podem também ser oferecidos por entidades privadas, lucrativas ou não (Castro, 2013, p.168).

Atender necessidades e direitos sociais é o objetivo principal das políticas sociais (Castro, 2013). Entende-se que a centralidade está na proteção social, a qual visa diminuir a desigualdade social causada pela expansão do capitalismo (exclusão, competição, exploração) e pelo desenvolvimento socioeconômico, que repercute na sociedade e no poder de compra das pessoas. Nesse sentido, as políticas sociais estão voltadas na redistribuição de benefícios para a população que vive à margem do sistema social e político, sofrendo diante das diferentes formas de exclusão (educacional, saúde,

habitação, entre outras). Dessa maneira, “[...] o Estado é percebido como interlocutor e parceiro nas políticas sociais, à proporção que a ‘autonomia’ passa a significar capacidade de autodesenvolvimento e autocapacitação (Silva, 2003, p. 41).

Tendo em vista os conflitos sociais e ideológicos da sociedade, as “[...] políticas públicas são aqui entendidas como o Estado em ação (Hofling, 2001). Sob essa ótica, “[...] a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (Souza, 2007, p. 69).

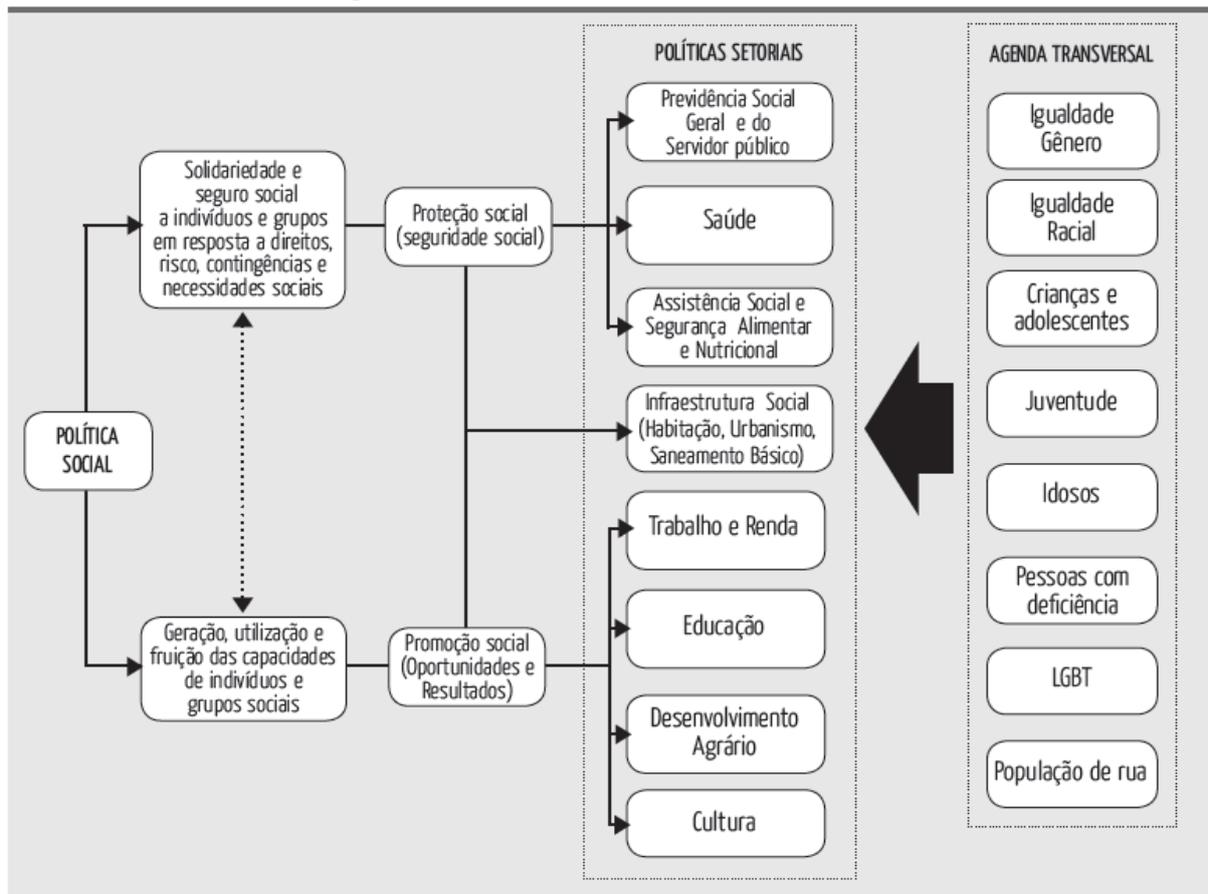
No campo multidisciplinar das políticas públicas, o ato de estruturar, articular, regular e intervir na exclusão social, na desigualdade e na pobreza direciona-se no desenvolvimento de ações ou omissões do Estado. Mesmo diante da legitimidade e da autonomia “[...] as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes” (Hofling, 2001, p. 35).

Os debates e as discussões fortaleceram o entendimento sobre as políticas públicas e o papel do Estado tornou-se necessário. Hofling (2001, p. 30) afirma que as políticas públicas são “[...] formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social”, e o papel do Estado no processo de criação, planejamento e execução se torna fundamental com o intuito de resolver os problemas e os dilemas da sociedade. Assim, as políticas públicas são designadas como

[...] uma forma de regulação ou intervenção da sociedade. Trata-se de um processo que articula diferentes sujeitos, que apresentam interesses e expectativas diversas. Representa um conjunto de ações ou omissões do Estado, decorrente de decisões e não-decisões, constituída por jogos de interesses, tendo como limites e condicionantes os processos econômicos, políticos, sociais e culturais de uma sociedade historicamente determinada (Silva; Silva, 2008, p. 90).

Castro (2013) frisa que o Estado brasileiro desenvolve um conjunto diversificado de políticas públicas econômicas, tributárias, fiscais e sociais. O desenvolvimento da agenda governamental dá-se a partir das situações de risco, contingências e necessidades dos indivíduos, famílias e grupos sociais. A figura 01 apresenta como são compostas as políticas setoriais e a agenda transversal, a partir do direcionamento por meio da proteção social e promoção social, objetivos centralizadores do Estado.

Figura 01 – Políticas Setoriais e Políticas Transversais



Fonte: Castro (2013, p. 170).

Castro (2013) aborda que os objetivos centralizadores do Estado são: a proteção social e a promoção social. A figura 01 demonstra que o primeiro objetivo remete ao agrupamento das políticas setoriais voltadas à Seguridade Social (Previdência Social, Saúde e Assistência Social e Segurança Alimentar e Nutricional), destinadas a diminuir e a suavizar os riscos e vulnerabilidades por meio da garantia de renda e da oferta de bens e serviços; o segundo objetivo (promoção social) busca garantir a sociedade oportunidades e resultados mais amplos como a qualificação profissional – Trabalho e Renda; políticas voltadas à agricultura familiar – Desenvolvimento Agrário; Formação e Desenvolvimento do Cidadão – Educação e Cultura.

Além das questões mencionadas no campo das políticas sociais, são desenvolvidas políticas transversais, as quais Castro (2013) apresenta a diversidade de temas, que podem ser direcionados para políticas de proteção social ou de promoção social, tais como: Igualdade de Gênero; Igualdade Racial; Crianças e Adolescentes; Juventude; Idosos; Pessoas com deficiência; Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Quer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não Binário (LGBTQAPN+); População de Rua.

Para melhor compreensão e avaliação das políticas públicas sociais implementadas por um governo, é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção. Visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área. (Hofling, 2001, p. 30)

A partir da análise desse pressuposto, torna-se necessário entender as fases, as características e as implicações das políticas públicas para o campo educacional. A complexidade das diferentes etapas e fases faz parte do contexto das tensões e dos embates que são desenvolvidos em seus processos de formulação, uma vez que as políticas são recheadas de intenções (Santos, 2014), caracterizando-se como resultado de forças sociais e políticas que têm uma concepção de sociedade e, portanto, lutam para imprimi-la no cenário das ações/orientações cotidianas, incluindo, a educação.

2.1 Análise de Políticas Públicas: fases, características e fundamentos da política educacional

Santos (2014) ressalta a intencionalidade da política pública e demonstra que para compreendê-la é necessário conhecer o contexto político, social e histórico. Nas fases de formulação da política pública, as ações são organizadas e materializadas nos setores específicos mediante o planejamento de projetos, programas e planos, os quais são direcionados para a sociedade. Cohen e Franco (1993, p. 86) afirmam que os termos projeto, programa e plano designam intervenção social e apresentam diferenças na estrutura e na organização das ações. Desse modo, torna-se necessário compreender que,

Projeto é o empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo. [...] Um plano é a soma dos programas que procuram objetivos comuns, ordena os objetivos gerais e os desagrega em objetivos específicos, que constituirão por sua vez os objetivos gerais dos programas. Ele determina o modelo de alocação de recursos resultante da decisão política e dispõe as ações programáticas em uma sequência temporal de acordo com a racionalidade técnica das mesmas e as prioridades de atendimento [...]. O plano inclui a estratégia, isto é, os meios estruturais e administrativos, assim como as formas de negociação, coordenação e direção. [...] O programa estabelece as prioridades da intervenção, identifica e ordena os projetos, define o âmbito institucional e aloca os recursos a serem utilizados.

A distinção evidenciada sobre projeto, plano e programa se baseia na compreensão de que o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação tornam-se relevantes para o acompanhamento das decisões e para a busca de resultados. Cohen e Franco (1993) nos dizem que o projeto é estruturado com início e fim, a estrutura se dá a partir da necessidade de resolver um problema ou até mesmo trazer inovação utilizando recursos humanos, materiais e financeiros. Já o programa para alcançar um bom desempenho é necessário um bom gerenciamento do projeto, isto é, o programa traz a atuação da política; e os planos são entendidos como uma agenda de tarefas.

A partir disso, compreende-se a necessidade de integração das pessoas para a elaboração de políticas públicas, e diante do contexto histórico, vários estudos foram sendo realizados sobre a elaboração de políticas públicas (*policy-making process*) conhecido também como ciclo de políticas (*polycycle*) que tem como finalidade “[...] pensar como se dá a tradução da política em prática, ou seja, o processo de atuação, a efetivação da política na prática, e, por consequência, seus impactos” (Joslin, 2018, p. 20).

O ciclo de políticas apresenta a organização da política pública em fases sequenciais e interdependentes. Há diferentes estudos com fases definidas para análise de política, conforme está posto no quadro 01:

Quadro 01 – As fases do processo decisório em diferentes estudos sobre análise de política

Estudos	Fases definidas
HD Laswell – <i>The PolicyOrientation</i>, 1951	Informação, Promoção, Prescrição, Invocação, Aplicação, Término e Avaliação.
R Mack, <i>Planning andUncertainty</i>, 1971	Reconhecimento do problema, Formulação de Alternativas, Decisão, Efetivação, Correção/Ajuste.
R Rose – <i>Comparingpublicpolicy</i>, 1973	Reconhecimento público das necessidades existentes, como os temas são colocados na agenda, como as demandas avançam, como o governo se envolve no processo decisório, recursos e constrangimentos, decisões políticas, o que determina as escolhas do governo, a escolha no contexto, na Implementação, Resultados, Avaliação da política e Feedback.
G Brewer – <i>The policyscience emerge</i>, 1974	Invenção, Estimativa, Seleção, Implementação, Avaliação e Término.
W Jekins - <i>PolicyAnalysis: a política land organization perspective</i>, 1978	Iniciação, Informação, Consideração, Decisão, Implementação, Avaliação e Término.
BW Hogwoodand LA Gunn – <i>Policyanalysis for the Real Word</i>, 1984	Definição de temas, Filtro de temas, Prognóstico, Definição de objetivos e

	prioridades, Análise de opções, Implementação da política, monitoramento e controle, Avaliação e revisão, Manutenção da política, Sucessão e Término.
Howlett e Ramesh, Studying Public Policy, 1993	Montagem da agenda, formulação da política, tomada de decisão, implementação e avaliação.

Fonte: Baptista e Rezenda (2011, p. 141).

Os estudos demonstrados caracterizam os modelos definidos sobre a análise de políticas nas décadas de 1950, 1970 e 1990. As teorias apontam semelhanças e diferenças, em que as constantes transformações designaram novas perspectivas de estudos. A formulação, a implementação, a avaliação e o término são termos semelhantes nas teorias, já as divergências estão nas demais fases especificadas. A partir das diversas versões, Sechi, Coelho e Pires (2018, p. 97) afirmam que o ciclo de políticas “[...] tem uma grande utilidade: ajuda a organizar as ideias, faz com que a complexidade de uma política pública seja simplificada e ajuda políticos, administradores e pesquisadores a criar um referencial comparativo para casos heterogêneos”. Desse modo, caracterizam o modelo às 7 (sete) fases: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação e 7) extinção.

Os processos de definição de problemas, formação da agenda, seleção de alternativas e desenho de políticas envolvem técnicas específicas e conhecimento especializado. Mas são também processos diretamente relacionados ao conflito político. A formulação envolve a determinação de quais problemas públicos serão considerados pelo governo, quais serão examinados de forma mais aprofundada, e quais serão abandonados. E isso implica em escolhas, conflitos políticos e muitas vezes em alterações na distribuição de poder entre atores políticos. (Capella, 2018, p. 146-147).

A partir das técnicas específicas e do conhecimento especializado, a identificação do problema é a fase inicial que requer a percepção, a definição dos elementos com o intuito de delimitar a exploração do campo. Na delimitação de um problema é realizada uma análise sintética para prosseguir aos próximos passos. Desse modo, muitas vezes os interesses são redefinidos e adaptados.

A formação da agenda caracteriza-se pelo conjunto de problemas que chama atenção do governo, ou seja, os problemas ganham importância e notoriedade. Sendo assim, a “[...] agenda envolve tanto uma dimensão mais difusa das crenças e

entendimentos sobre problemas, quanto aspectos concretos, materializados em documentos como projetos de lei e outros instrumentos” (Capella, 2018, p. 30).

A formulação de alternativas manifesta uma etapa que garante a elaboração dos programas, das metas e das ações. Os diversos caminhos podem ser apontados para o alcance dos objetivos traçados na conjuntura, isto é, “[...] cada uma das alternativas vai requerer diferentes recursos técnicos, humanos, materiais e financeiros. Cada uma das alternativas terá chances diferentes de ser eficaz” (Sechi, 2012, p. 38).

A representatividade da tomada de decisão está explícita em alguns modelos, tais como: modelo da racionalidade absoluta, apresenta o cálculo dos custos e benefícios encontrando a melhor opção; modelo da racionalidade limitada buscando decisões satisfatórias. O modelo incremental é diferente do modelo anterior, apresenta três fases, a primeira coloca em evidência diversos momentos de decisão, pois define, revisa e redefine os problemas, a segunda fase mostra uma dependência das decisões do passado e presente. Na terceira fase, prevalece os interesses dos atores envolvidos, assim, muitas vezes a solução alcançada é àquela construída sobre os consensos e ajustes mútuos (Sechi, 2012).

Na fase de implementação a política está em foco. A partir das características das ações planejadas, pode-se analisar as falhas, os obstáculos da fase anterior (tomada de decisão). O processo de escolhas e julgamentos das propostas está explícito na avaliação, assim é possível mensurar o desempenho da implementação.

Sechi (2012) aborda que os critérios usados para avaliações são: a economicidade, destacando os recursos; a eficiência econômica, dando enfoque à relação dos recursos utilizados e à produtividade; a eficiência administrativa, caracterizada como a conformação da execução a métodos pré estabelecidos; a eficácia, que busca alcançar as metas e os objetivos; E, por fim, a equidade, viabilizando a distribuição dos benefícios.

Frasson (2001, p.161) aborda a relevância da avaliação de políticas públicas e programas sociais, bem como chama atenção à necessidade de inserir a interdisciplinaridade na produção de conhecimento sobre os problemas investigados, além disso, revela que os parâmetros e critérios mais frequentes utilizados no ato de avaliar são os modelos analíticos de efetividade, de eficácia e de eficiência:

Eficiência: otimização na aplicação dos recursos financeiros e materiais em relação aos resultados alcançados pelo projeto.

Eficácia: capacidade demonstrada pelo projeto de atingir os objetivos e metas previamente estabelecidos.

Efetividade: capacidade que os resultados do projeto têm de produzir mudanças significativas e duradouras no público beneficiário.

Os conceitos - eficiência, eficácia e efetividade - correspondem à busca dos efeitos e dos impactos estabelecidos “na” e “para” a população beneficiária das políticas públicas, com o intuito de definir diferentes estratégias para os resultados intermediários ou resultados finais.

Após a avaliação, o último enfoque do ciclo de políticas públicas é a extinção, uma fase complexa, pois requer debates sobre as circunstâncias que causam conflitos, e busca discutir o campo de interesses quando há contrariedades nas ações.

Tendo em vista as fases basilares que os estados, municípios e governo federal adotam na prática (identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção), as políticas públicas podem ser caracterizadas por dois tipos: Política de Estado ou Política de Governo.

Uma política de Estado se constituiria por meio de ações de cunho estruturante nas quais os governantes que se alternam no poder devem garantir que tal política seja efetivada, devendo seguir e cumprir determinadas linhas, programas e projetos. Ultrapassa a política de governo e é institucionalizada, pois, ainda que se troque de governo, ela permanece. O SUS, por exemplo, é uma política de Estado instituído pela Carta Magna de 1988. Por outro lado, as políticas de governo podem sofrer quebra de continuidade e estão articuladas em função de conjunturas. Têm institucionalização mais fraca e menor durabilidade. São pensadas a partir de um projeto específico de forças políticas que assumem o aparelho de Estado, dependem do arranjo de forças e das escolhas políticas, que determinam algumas ações e não possuem garantia legal de continuidade. Sua continuidade depende de sua força nas diferentes esferas sociais (Barros; Pimentel, 2012, p.7-8, grifo nosso).

Conforme mostram Barros e Pimentel (2012), na política de Estado encontra-se a permanência no que está sendo garantido para a população, mesmo com a mudança dos representantes no poder, isso possibilita o fortalecimento da estabilidade na garantia de direitos. Dessa forma, “[...] as políticas de Estado no Brasil, apesar de esparsas, costumam ocorrer no âmbito do Governo Federal, disputas estas caracterizadas pelo grande número de partidos e personagens competindo pelos cargos eletivos na esfera do Estado (Santos, 2014, p. 9). No processo de formulação de uma política de Estado, o poder público deve incentivar e garantir a participação social de forma ampla por meio dos debates, conferências, estudos técnicos e análises orçamentárias e econômicas.

No campo da Política de Governo, encontra-se um processo de formulação mais simples, tendo, a sua institucionalização um processo mais frágil. Essa fragilidade se dá pelo tempo de gestão do representante político no poder, ou seja, apresenta menor durabilidade. Nesse tipo de política, pode-se perceber a possibilidade de continuidade ou não da política, dependendo dos interesses da nova gestão.

De forma geral, Santos (2013) argumenta que a Política de Governo está caracterizada pela duração a um mandato governamental e, geralmente, os projetos são estritamente ligados as determinadas expectativas políticas; em relação à Política de Estado menciona que é representada pelos projetos de longos prazos e a organização da continuidade das políticas está direcionada para além das mudanças ocorridas na transição do governo.

Ao delimitar, nesta subseção, o conceito de políticas públicas, as fases e as características, a acepção de política que se destaca neste momento é a expressão “política educacional”, a qual busca intervir nos processos formativos por meio de planos, projetos, programas e ações.

No âmbito da educação escolar, o ensino público de qualidade para todos é uma necessidade e um desafio fundamental. Há, atualmente, claro reconhecimento mundial e social de sua importância para o mundo do trabalho, para o desempenho da economia e para o desenvolvimento técnico-científico. Esse reconhecimento tem sido transformado em reformas e em políticas educacionais em todo o Brasil (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2007, p.116).

Os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) mostram que garantir um ensino público de boa qualidade é um desafio e as reformas na educação básica brasileira nos últimos vinte anos são constituídas de lutas, entraves e mudanças, decorrentes das diferentes percepções de sociedade e educação que se pretende construir, evidenciando interesses, ideologias e princípios nas políticas educacionais. Nessa lógica, a trajetória da educação básica é permeada de intenções, tensões, idas e vindas, uma vez que as políticas educacionais fazem parte da seara da política governamental, as quais são frutos de disputas.

Santos (2014, p. 3) explica que toda política educacional possui algumas características em comum, quais sejam:

- *Intencionalidade*. Esta pode ser explícita ou implícita, mas está sempre ligada ao projeto de poder que a fundamenta.
- *Textualidade e contextualidade*. Toda política educacional possui um texto, que corresponde à sua parte documental, e um contexto, que se refere às relações de poder e às condições de sua produção e formulação.

- *Tridimensionalidade.* Toda política educacional possui as dimensões administrativa, financeira e educacional/pedagógica, com ênfases diferentes em cada dimensão, podendo variar de acordo com a intencionalidade e o tipo de política formulada; é impossível que seja feita sem envolver, em alguma medida, uma dessas dimensões. Ao serem implantadas, as políticas educacionais fazem interagir graficamente pela intersecção de três círculos, isto é, a área comum aos três círculos, isto é, a área comum aos três círculos representa a concretude da prática cotidiana, seja em salas de aula, seja em escolas, seja em sistemas de rede de ensino.

A *intencionalidade* destaca o que se pretende fazer levando em consideração o poder que prevalece no Estado, como por exemplo, uma política educacional que foi conduzida a partir dos interesses da esfera neoliberal, será organizada por meio da *textualidade e contextualidade*, as quais apresentam o texto escrito como fonte documental de busca e consulta. E, por fim, a Tridimensionalidade que apresenta a política na prática (escola, sala de aula, sistemas de redes de ensino). Diante das características, percebe-se que as políticas educacionais são fundamentais nas instituições de ensino, as quais direcionam o melhor andamento da promoção, do acesso e da permanência de todos os alunos, a partir da oferta de um cenário educativo de boa qualidade.

Ao considerar as características no contexto da política educacional, a próxima seção vai analisar o processo histórico das políticas educacionais pós-1960 e o direito à educação para as pessoas com deficiência.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS-1960

O Brasil vive desde meados do século passado um clima de efervescência em torno das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esse movimento impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional, que a partir de 1948 com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. As pessoas com deficiência foram por muitos anos tratadas com desprezo e desrespeito quanto aos seus direitos, o que as motivou a se organizarem em grupos e promoverem um forte movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil. Esse espaço foi sendo construído com muita luta, embates políticos, mas também, com conquistas importantes, embora, em muitos momentos sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade (Lanna Junior, 2010).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) apresenta os direitos individuais, civis, econômicos e culturais. O Artigo 2 alude que “[...] todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra”. Diante desse documento, uma parte da história foi sendo construída na busca de liberdade, igualdade e solidariedade.

No Brasil, o conhecimento histórico revela que o regime autoritário da Ditadura Militar (1964-1985) se deu pela repressão violenta de torturas, prisões arbitrárias e assassinatos. Diante disso, a coação política do regime militar provocou a mobilização de diferentes grupos sociais e políticos no processo de redemocratização da sociedade brasileira. E, com o processo de enfraquecimento e declínio do regime militar, em meados de 1970, iniciou-se um processo de abertura política gradual e segura. A redemocratização proporcionou o fortalecimento dos sindicatos e dos movimentos sociais destacando uma ampla participação da sociedade civil.

A história do movimento político das pessoas com deficiência mostra que havia pouco ou nenhum espaço de participação nas tomadas de decisões nos espaços coletivos. Diante disso, os movimentos sociais de luta em defesa pelas pessoas com deficiência construíram um novo espaço de representatividade que a partir da organização dos movimentos sociais, as pessoas com deficiências buscaram romper com a exclusão diante dos preconceitos, estigmas e estereótipos.

O primeiro passo da luta foi o esforço para minimizar os tratamentos discriminatórios, abusivos ou degradantes, entre eles destacam-se as mudanças na terminologia sobre deficiência, a ideia era se contrapor à desvalorização e aos termos pejorativos, pois a historicidade demonstra que os termos “anormais, idiotas, incapacitados, retardados, defeituosos, inválidos, aleijados, defeituoso físico” eram termos traçados de práticas discriminatórias.

O marco inicial de lutas deu-se em 1981 com a Assembléia Geral das Nações Unidas, a qual por meio da Resolução 31/123 proclamou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes sob o tema “Igualdade e Participação Plena”. No Brasil houve uma Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD) cujo enfoque era conscientizar a sociedade dos problemas, das limitações e das possibilidades de participação das pessoas deficientes a partir do Declaração Universal conforme trata o Artigo 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

Em busca de mudanças na terminologia, no início da década de 1980, os diversos grupos das pessoas com deficiência, reunidos criaram a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes com o intuito de esboçar estratégias e encaminhar os debates de luta por direitos. Essa instituição realizou três encontros nacionais entre 1980 e 1983. Os encontros e reuniões foram o primeiro passo para a organização social do movimento em defesa das pessoas com deficiência. Bueno (1993) revela que o termo excepcional substituiu os termos: deficiente, prejudicado, diminuído. O autor faz uma análise do conceito de excepcionalidade em duas vertentes, a primeira relacionada à diminuição de carga negativa que o novo termo apresenta e busca refletir sobre os ideais da sociedade democrática. Já a segunda vertente, considera que o termo excepcional conduz para uma maior precisão que outros adjetivos utilizados no passado.

Entre 1986 e 1996, a nomenclatura “pessoas portadoras de deficiência” tinha o objetivo de identificar a deficiência como um detalhe do sujeito, assim, outros adjetivos foram adotados, como: “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”. Esses eufemismos foram criticados, pois o adjetivo “especial” não está no direcionamento da luta por inclusão e equiparação de direitos, uma vez que a luta política requer o destaque em ser cidadão, e o adjetivo “especial” cria uma categoria que não condiz com a realidade que precisa ser modificada. Além disso, na condição de “portador” entende-se que portar dá a ideia de que se pode deixar de portar. De acordo com Carvalho (2010), a expressão mereceu inúmeras críticas, pois não se pode afirmar que alguém porta uma deficiência. O que deve ser considerado é que as pessoas sentem

e manifestam necessidades. Diante disso, as terminologias tornaram-se obsoletas e inadequadas.

Na contemporaneidade, “Pessoa com Deficiência (PcD)” passou a ser a expressão reconhecida para o grupo social. Ela foi aprovada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, em seu Art 1º “[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. As mudanças na terminologia fazem parte da luta pela garantia dos direitos, o marco histórico revela que as PcD se sentem minoritários e marginalizados.

E diante dos aspectos da invisibilidade, da opressão e da discriminação das pessoas com impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais, as PcD buscam os direitos humanos, os quais são vistos como ferramenta ética, jurídica, política, econômica, social, histórica, cultural e educativa. Os direitos humanos apresentam um conceito dinâmico e têm a missão de proteger e garantir a dignidade humana. Pode-se dizer que são entendidos pela defesa de cidadania coletiva e buscam a mediação e promoção de um projeto inclusivo, sustentável, plural e o empoderamento com segurança e autonomia dos grupos sociais e culturais marginalizados (Moura, 2017).

Diante das injustiças cognitivas e sociais, os direitos humanos buscam combater o cenário das desigualdades para os grupos mais vulneráveis. Ao longo da história, os direitos humanos foram inseridos na agenda política e vêm sendo marcados pelas conquistas, mas também pelos percalços, descaminhos e contradições quando associado às relações desiguais e hierárquicas⁴. A lei beneficia a todos, porém vivencia-se a omissão do Estado caracterizando uma violação aos direitos humanos.

No que concerne aos direitos e as garantias fundamentais, a educação especial “[...] foi consolidando a partir da herança e das marcas da falta de compromisso efetivo do Estado, da filantropia, do assistencialismo, do preconceito e da discriminação dos cidadãos considerados deficientes” (Bueno, 1993, p. 2).

Nessa realidade, paralelamente às ações mínimas do Estado, a sociedade civil organizou as primeiras iniciativas, destacando-se a filantropia como gênese da educação especial que define a ajuda aos desvalidos, a caridade e a benemerência, pois o atendimento era direcionado às pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual e múltipla em instituições privadas de caráter filantrópico-assistencial, como por exemplo,

⁴Em relação aos percalços, descaminhos e contradições dos direitos humanos, consultar: LOPES, José Reinaldo de Lima. Direitos Humanos e tratamento igualitário: questões de impunidade, dignidade e liberdade. RBCS Vol. 15 nº 42 fevereiro/2000.

as Organizações não Governamentais (ONG), sem fins lucrativos, caracterizando ações de solidariedade por meio de atendimento médico, educacional, apoio familiar.

A sociedade brasileira construiu gradativamente, um sistema de educação especial caracterizando a filantropia tradicional, a profissionalização da filantropia e a nova filantropia e o “terceiro setor”. Historicamente a filantropia tradicional foi referendada pela Igreja Católica, ou seja, pelo caráter da fraternidade e voluntariado. A profissionalização da filantropia buscava o envolvimento empresarial num discurso baseado na solidariedade e compaixão, já a nova filantropia e o terceiro setor destacaram-se pela reconfiguração do Estado consolidando a transferência da educação especial para as instituições não-governamentais (Lehmkuhl, 2021).

O processo histórico revela que a presença de instituições especializadas e filantrópicas remonta aos séculos passados e que diante da oferta de serviços, as instituições assumiram um protagonismo com o maior contingente de matrículas, porém na atualidade, a atribuição de responsabilidades pela educação de PcD sofre três críticas: a primeira, refere-se ao ato de desresponsabilizar a escola pública e o Estado na garantia do direito à educação às PcD; a segunda, menciona o fato de potencializar a segregação, a discriminação, o preconceito, marginalização e exclusão social quando se fala sobre a equiparação de oportunidades; e a terceira, revela a capacidade de mascarar finalidades assistenciais, como educacionais (Mendes, 2019).

Na história da Educação Especial, as críticas precisam ser consideradas para que de fato se defina com maior precisão o papel que as instituições podem e devem assumir. A seguir, a discussão destaca o contexto político por meio da aprovação de leis, decretos, os quais foram conquistados pelas mobilizações dos grupos dos movimentos sociais estrangeiros e nacionais representados pelas PcD.

3.1 O contexto político da educação especial (1960-1988)

A escolarização das crianças, dos jovens e adultos com deficiência no ensino regular é um tema discutido, a oferta educacional do Brasil são delineadas pelas políticas educacionais a partir da década de 1960 e pela ação dos organismos internacionais. A historicidade apresenta que a prática da educação especial foi caracterizada por três paradigmas: segregação, integração e inclusão (Silva, 2010).

Os paradigmas podem ser entendidos como modelo, conjunto de regras, valores, crenças. Diante das mudanças paradigmáticas encontram-se as discussões sobre a inclusão, educação especial e a elaboração de políticas públicas na área em destaque. O quadro 04 apresenta as peculiaridades da organização do ensino das PcD baseadas nas características de segregar, integrar e incluir.

Quadro 02 – Características dos paradigmas Segregação, Integração e Inclusão

Segregação	Integração	Inclusão
Fundamenta-se na ideia e na concepção de que o estudante da Educação Especial não é produtivo e estaria bem cuidado se mantido em ambiente segregado.	Caracteriza-se pela oferta de serviços, organizados em três etapas: avaliação por uma equipe de profissionais, intervenção e encaminhamento para a vida na comunidade.	Parte-se do pressuposto que o estudante da Educação Especial tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.
Expansão de institutos, hospitais, manicômios etc.	Expansão das escolas especiais, das entidades assistenciais e dos centros de reabilitação.	Expansão da disponibilidade de suportes materiais e humanos, melhoria de estrutura física (acessibilidade) de forma que o acesso de todos os estudantes a quaisquer recursos da comunidade seja garantido.

Fonte: Adaptação das autoras Rodrigues; Capellini e Santos (2014, p. 3-4)

Rodrigues, Capellini e Santos (2014) fazem um resgate histórico da Educação Especial no Brasil e afirmam em linhas gerais que a evolução do conceito de deficiência deu-se materializada nesses três paradigmas. A segregação trouxe a defesa de “separar” o estudante da Educação Especial, desse modo deu-se a ampliação das classes especiais e dos centros de reabilitação.

O paradigma da segregação era baseado “[...] na crença de que eles [...] seriam bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (Mendes, 2006, p. 387). A prática da segregação tornou-se intolerável, as ações segregacionistas ocasionaram prejuízos, as instituições eram organizadas para fazer atendimento pelo tipo de deficiência, e diante da prática de exclusão, os movimentos sociais lutaram para evitar casos de discriminação.

A partir da década de 1960, o paradigma da integração trouxe a oportunidade do aluno frequentar o ensino regular, logo, a integração ocupa o espaço de representatividade e tem como destaque o princípio da normalização que visava a um estilo de vida de acordo com a cultura do indivíduo, mas posteriormente as críticas sobre

a integração escolar foram surgindo, a partir do reconhecimento de que, na prática, os alunos precisavam se ajustar à escola, ou seja, viabilizando uma segregação total ou parcial, pois os grupos recebiam atendimento em salas exclusivas com atividades específicas.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (Mantoan, 2003, p.16).

O processo de integração escolar era constituído por uma seleção prévia dos alunos deficientes, diante disso, este modelo tornou-se semelhante ao paradigma da integração pelo fato de classificar os alunos com base nas potencialidades como aptos para frequentar a sala de aula. Mendes (2006) alega que as críticas neste modelo foram baseadas em dois fatos: primeiro, no olhar direcionado para a passagem dos alunos de um nível mais segregado para outro, supostamente mais integrador, porém dependia dos progressos da criança; o segundo corresponde às políticas oficiais da integração escolar, as quais ofereciam serviços fragmentados com práticas permanentes de segregação total ou parcial.

Os aprimoramentos e modificações foram baseados no discurso de que o aluno da Educação Especial tem direito a convivência não segregada, a mudança de paradigma é baseada no discurso da justiça social relacionados aos termos equidade e igualdade de direito. Azevedo (2013) nos diz que a igualdade e equidade são princípios fundamentais da justiça social, os quais balizam políticas e lutas para a construção de melhorias na sociedade, isto é, os princípios compõem projetos de sociedade de matizes humanistas.

Diante disso, a inclusão vem sendo representada por um olhar mais diverso, flexível, colaborativo e participativo, apresentando como defesa, uma sociedade igualitária para todos. Na perspectiva da inclusão escolar “[...] as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas” (Aparecida, 2010, p. 7). Há mudanças na organização do processo de ensino e de aprendizagem, porém há desafios e limites frente à garantia dos aspectos legais.

A partir da integração escolar, a garantia do direito à educação deu-se na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o Art. 88 destacou que “[...] a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

O Art. 89 da Lei nº 4.024/1961 afirmou 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 estudos, empréstimos e subvenções”, não há clareza quanto à natureza dos serviços educacionais, ou seja, há uma indefinição das ações educativas o que revela a omissão do Estado no ato de assumir sua responsabilidade que acaba transferindo para as entidades beneficentes.

Entre as entidades beneficentes, destaca-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição caracterizada como uma organização social que busca promover a integração da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Lanna Junior (2010, p. 27) revela que “[...] em 1962, havia 16 APAE no Brasil, 12 das quais se reuniram em São Paulo para a realização do 1º Encontro Nacional de Dirigentes Apaeanos. Durante a reunião decidiu-se pela criação da Federação Nacional das APAE (Fenapaes)⁵”.

A criação da Fenapaes em 1962 contribuiu para o avanço no número de instituições distribuídas no país, o que revela a predominância da lógica assistencialista e privado-filantrópica deixando explícita a ausência de respaldo do poder público frente à garantia dos direitos fundamentais, os quais deveriam ser representados pela cidadania e não pela benemerência. Diante desse contexto, Mazzotta (2011) mostra outras organizações fundadas com o intuito de oferecer serviços para atendimento a deficientes visuais, deficientes auditivos, deficientes mentais e deficientes físicos, como por exemplo, a Sociedade Pestalozzi encontrada em alguns estados brasileiros: Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, entre outros.

Após 11 (onze) anos da primeira LDB, foi criada a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual vigorou por mais de duas décadas e trouxe apenas um artigo referente à educação especial,

⁵A Fenapaes foi oficialmente fundada em 10 de novembro de 1962. Funcionou inicialmente em São Paulo, no consultório do Dr. Stanislaw Krynski, até que uma sede própria foi instalada em Brasília. Atualmente, a Fenapaes reúne 23 federações estaduais e mais de duas mil APAEs distribuídas por todo o País (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 27).

Art. 9 – Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Um dos pontos que chama atenção neste artigo é o fato da lei considerar que os alunos com idade avançada podem estar inseridos ao tratamento especial junto daqueles com deficiências e os superdotados. Isto revela a falta de preocupação com as causas do fracasso escolar, pois há inúmeros fatores que podem ser considerados, tais como, a falta de oportunidade de conciliar trabalho e estudo.

Em 1973, o decreto nº 72.425 apresentou a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em seu Art. 1º afirma que tem “[...] a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” e no Art. 2º “[...] O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo.”

O intuito do CENESP era promover a educação especial e sua integração ao sistema regular de ensino, mas apresentou

[...] incongruências que merecem ser observadas. A primeira foi a adoção da integração das pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino sem indicar para este nenhuma obrigatoriedade de apoio especializado a essas pessoas, caso houvesse a necessidade. Outro ponto relevante, e mais grave, foi o destino dado aos recursos financeiros sob responsabilidade dessa instituição, aplicando-os na capacitação de recursos humanos, compondo esse rol técnicos e docentes (Almeida, 2014, p. 103).

No contexto da integração, a Resolução da Organização das Nações Unidas⁶ nº 2.542, de 9 de dezembro de 1975 teve como objetivo principal apelar para o desenvolvimento de ações nacionais e internacionais que visem assegurar os direitos das pessoas com deficiência.

Na conjuntura política brasileira da integração escolar, a Emenda Constitucional nº 12 de 1978 aponta a Declaração dos direitos das pessoas portadoras de deficiência afirmando que os direitos proclamados nessa declaração são aplicáveis a todas as pessoas com deficiências e assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e economia mediante a educação especial e gratuita.

⁶Organização das Nações Unidas é uma organização internacional cuja principal ação é a paz.

A Resolução ONU nº 37/52, de 3 de dezembro de 1982 apresenta o Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência, a qual exige igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e melhoria das condições de vida para essa população. O objetivo do programa era “[...] promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de "igualdade" e "participação plena" das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento.”

Após quatro anos, em 1986 o decreto nº 93.481 criou a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que apresentou como finalidade:

Art. 2º [...] a coordenação superior dos assuntos, ações governamentais e medidas, referentes às pessoas portadoras de deficiência, e especificamente:

- I - elaborar os planos, programas e projetos subsumidos na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias à sua completa implantação e seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos e as de caráter legislativo;
- II - acompanhar e orientar a execução pela Administração Pública Federal, dos planos, programas e projetos mencionados no inciso anterior;
- III - manifestar-se sobre a adequação à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dos projetos federais a ela conexos, antes da liberação dos recursos respectivos;
- IV - manter, com os Estados, Municípios, Territórios, o Distrito Federal e o Ministério Público, estreito relacionamento, objetivando a concorrência de ações destinadas a integração social das pessoas portadoras de deficiência;
- V - provocar a iniciativa do Ministério Público, ministrando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto da ação civil de que trata a Lei nº 7.853, de 1989, e indicando-lhe os elementos de convicção;
- VI - emitir opinião sobre os acordos, contratos ou convênios firmados pelos demais órgãos da Administração Pública Federal, no âmbito da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
- VII - promover e incentivar a divulgação e o debate das questões concernentes a pessoa portadora de deficiência, visando à conscientização da sociedade.

Neste mesmo ano, a portaria nº 69 definiu normas para a prestação tanto de apoio técnico como financeiro para a educação especial nos sistemas público ou particular de ensino, além disso, o decreto nº 93.613 transformou o CENESP em Secretaria de Educação Especial (SESP)⁷.

Após 2 (dois) anos, a garantia da efetividade do acesso e da permanência é reconhecida oficialmente após a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual institui um Estado democrático que visa assegurar o desenvolvimento, a igualdade e a justiça garantindo os direitos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem

⁷“Em 15 de março de 1990 foi reestruturado o Ministério da Educação, ficando extinta a SESP. As atribuições relativas à educação especial passaram a ser da *Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB)*” (MOREIRA, 2011, p. 63).

preconceitos. Diante de um percurso de lutas sociais, a Carta Magna mostra um avanço significativo sobre os direitos do cidadão.

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...];

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 1988, grifo nosso).

Os artigos 205, 206 e 208 abordam sobre a educação como direito social, dos princípios da organização do ensino, do dever do Estado e da oferta do atendimento educacional especializado aos sujeitos com deficiência, porém não explicitam como efetivar tal trabalho no cotidiano escolar caracterizando uma norma constitucional de eficácia limitada, a qual necessita de regulamentação por meio de normas infraconstitucionais.

A publicação da Lei nº 7.853, de 24 de novembro de 1989 destaca a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse documento amplia os valores básicos da igualdade especificados na Constituição, instituindo normas gerais, as quais asseguram a inclusão no sistema educacional viabilizando a participação e a defesa de criação de programas, projetos na área da saúde e da educação, porém não especifica o atendimento educacional especializado, uma vez que a lei afirma que promove a ampliação dos direitos individuais e sociais, destacando a efetiva integração social, especifica a área de educação como:

I - na área da educação:

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

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

Aqui cabe destacar que sendo uma política específica ao grupo social, criada após a CF/1988, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1994) não consegue dialogar com a Constituição, quando se trata do “atendimento educacional especializado”, primeiro que este termo não aparece na área da educação e, segundo, a política evidencia de forma abrangente a inclusão, a inserção nas escolas especiais, privadas e públicas, oferta gratuita no ensino público, criação de programas nos hospitais e a matrícula compulsória em cursos regulares, mas não especifica como o atendimento pode ser realizado nas instituições de ensino.

Nos anos de 1980, as políticas educacionais apresentavam o eixo da democracia nos espaços escolares a partir da mediação da gestão democrática e anos de 1990 passaram a enfatizar a produtividade, a eficácia eficiência, descentralização e terceirização dos serviços (Peroni, 2003), por meio da concepção da gestão gerencial, decorrente das reformas empreendidas no contexto político e social, repercutindo nas orientações educacionais.

Nessa perspectiva, a educação especial foi representada pelo movimento de inclusão escolar nas políticas educacionais, as quais visaram atender à diversidade das necessidades educacionais dos alunos nas instituições de ensino diante dos interesses políticos, sociais e econômicos. Dessa maneira, o olhar na legislação pressupõe uma abordagem mais diversificada, a qual busca práticas pedagógicas de forma flexível e colaborativa.

3.2 A educação especial a partir da década de 1990

A partir de 1990, no panorama educacional, o marco de debates sobre a Educação Inclusiva foi constituído inicialmente no cenário internacional com a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993) que trata sobre a universalização dos direitos

humanos e enfatiza que as liberdades fundamentais, a proteção e promoção dos seres humanos estão sob responsabilidade dos Governos.

O documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, aprovado na Conferência Mundial em Jomtien, na Tailândia (1990) mostra que a participação foi articulada pelos representantes do governo, organismos internacionais e bilaterais do conhecimento, e organizações não-governamentais.

A Declaração Mundial (1990) aborda a relevância de educação reconhecendo que ela é um direito fundamental para todos, defendendo uma visão abrangente e um compromisso renovado, cujo enfoque está relacionado a: universalizar o acesso à educação e promover equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos; fortalecer solidariedade internacional. A partir disso, demonstra a preocupação de que “[...] a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (Declaração Mundial, 1990, p. 3).

Ao analisar cada objetivo o ponto central é atender às necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração Mundial (1990) revela que assegurar a universalização do acesso e a promoção da equidade e todas as crianças, jovens e adultos são indispensáveis medidas efetivas, as quais devem estar ligadas a redução de desigualdades sociais. Já o ato de concentrar a atenção na aprendizagem se refere à criação de ações e programas educacionais cujo foco é a implementação de sistemas de avaliação.

O Artigo 6 da Declaração Mundial (1990) intitulado como “Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem” mostra que a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento e afirma que as sociedades devem garantir a todos assistência médica e apoio físico e emocional, bem como a integração dos conhecimentos e das habilidades dos programas para as crianças e adultos para que participem. Nesse sentido, destaca-se o papel das autoridades responsáveis pela oferta de educação para todos aos níveis nacional, estadual e municipal. O Artigo 7 menciona que nesta tarefa a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessita de novas e crescentes articulações e alianças entre as organizações não-governamentais, setor privado, grupos religiosos, famílias.

Os requisitos para proporcionar a educação para todos estão pontuados nos Artigos 8, 9 e 10 da Declaração Mundial (1990). O Art. 8 orienta a desenvolver uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico, especificando que o compromisso político é respaldado por medidas fiscais e reformas na política educacional. O Artigo 9 aborda a necessidade de mobilizar os recursos financeiros, humanos, públicos, privados ou voluntários, caracterizando que todos os membros da sociedade podem contribuir de forma participativa.

É nesse contexto que surgem os clamores pela participação do chamado “terceiro setor”. Este foi apresentado como uma outra esfera da vida em sociedade, diferente do Estado e do mercado. Sendo, de acordo com a visão de mundo liberal, o primeiro (Estado) o lugar da política e o segundo (o mercado) o da economia, a sociedade civil ou terceiro setor seria o espaço do social, das relações sociais baseadas na solidariedade e no altruísmo, que promoveria a participação da “comunidade”. Estão incluídas no chamado terceiro setor organizações não-governamentais (ONGs), instituições filantrópicas, fundações empresariais e associações comunitárias (Melo; Falleiros, 2005, p. 183)

Melo e Falleiros (2005) mostram que são recorrentes as menções sobre a necessidade de dinamizar o papel do Estado, essa dinâmica parte do pressuposto de que o Estado deveria deixar de ser o responsável direto pelo alargamento econômico e social e se fortalecer na tarefa de promover e regular esse desenvolvimento, a partir das ações das empresas privadas e pelas organizações públicas não-estatais na execução de políticas sociais. Nesse sentido as políticas educacionais e organizativas da década de 1990,

[...] devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano [...] coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, que incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 42)

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que a doutrina neoliberal abrangem traços distintivos, os quais estão relacionados às mudanças no processo de produção tecnológica, superioridade do livre funcionamento do mercado e redução do papel do Estado. As orientações neoliberais são consolidadas pelo caráter organizativo das agências financeiras internacionais (Banco Mundial – BM; Fundo Monetário Internacional – FMI; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE).

As agências financeiras internacionais buscam reformas nos sistemas educativos dando ênfase ao discurso da nova qualidade, uma qualidade baseada na representatividade da autonomia, novas formas de gestão, além disso, aponta novas tarefas e responsabilidades da comunidade escolar minimizando o papel do Estado. Dessa forma, as políticas educacionais de cada país apresentam estratégias de descentralização e reorganização curricular.

Uma nova relação entre o Estado em seu sentido restrito e a sociedade é gestada para esse fim. Na linguagem do Banco Mundial, desde a década de 1990 novas funções do Estado são necessárias para conduzir um mundo em transformação. Um novo bloco histórico conservador em defesa do capital é gestado. Os organismos internacionais lançam mão de novas estratégias de ação, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países (Melo, 2005, p. 73).

Melo (2005) afirma que na gestão dos programas financiados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) a participação social vem como tática para crescer a eficiência e o retorno social de aplicação do financiamento, e na década de 1990 essa participação adquire novo caráter e função.

Desse modo, as agências financeiras internacionais se apropriam da defesa que um Estado mais próximo do povo e a incorporação de necessidades e demandas, assim como sua participação nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação de programas, facilitariam a concretização das reformas. Aos poucos foi sendo desvelado o discurso uníssono dos organismos internacionais, os quais possuem a adesão cada vez mais significativa nas redefinições entre o papel da sociedade política e da sociedade civil para combater a pobreza. Uma gestão da pobreza permanentemente produzida pela lógica do capital, a qual é permeada pela dominação, exploração e marginalização promovendo as desigualdades sociais.

Para o reforço de estímulos e cooperação técnica nos programas educacionais para atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, as agências financeiras internacionais (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco; Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial são deliberadas como parte integrantes do processo de desenvolvimento e mobilização no fortalecimento do direito à educação.

As políticas de inclusão direcionadas pelos organismos internacionais estão permeadas por matizes discursivas, a saber: gerencial, humanitário e pedagogizante. O matiz gerencial defende mudanças na administração pública; a nuance humanitária é identificada pelos conceitos de justiça social, solidariedade, pertencimento e coesão; o matiz pedagogizante difunde a ideia que a aprendizagem será designada por métodos mais ativos e flexibilizados, além disso destaca o protagonismo do professor (Garcia, 2017).

Na perspectiva de estruturar um novo pensar em educação especial, a Declaração de Salamanca (1994) também congrega a cooperação das agências financiadoras internacionais, apresenta as orientações para a ação em nível nacional e divide a organização em sete pontos estratégicos para a promoção de igualdade de acesso em nível nacional: a. Política e Organização; b. Fatores Relativos à Escola; c. Recrutamento e Treinamento de Educadores; d. Serviços Externos de Apoio; e. Áreas Prioritárias; f. Perspectivas Comunitárias; g. Requerimentos Relativos a Recursos (Declaração de Salamanca, 1994).

O primeiro enfoque da Declaração de Salamanca (1994) está na área da Política e da Organização, especificamente neste ponto, o documento chama atenção das autoridades frente à responsabilidade de acompanhamento das políticas, as quais na educação especial devem reconhecer o princípio da igualdade e desenvolver escolas inclusivas. De modo geral, a Declaração de Salamanca na década de 1990 apresenta uma estrutura organizacional baseada na defesa do combate à exclusão, apresentando a ideia de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas.

E nessa conjuntura política e organizacional na década de 1990, a partir da Declaração Mundial (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), a educação especial na sociedade brasileira é constituída com “apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública” (Saviani, 1999, p. 6).

As primeiras conquistas no aparato legal da educação especial iniciam no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e tem continuidade no governo de Itamar Franco (1992-1994), um governo que foi desenvolvido em dois momentos distintos “[...] a existência de uma democracia limitada e limitante, que combinou as formas clientelares e patrimonialistas tradicionais da nossa cultura política com práticas associativas de conteúdo neoliberal (Neves, 2008, p. 25).

Em 1991 o presidente Fernando Collor lança o Programa Setorial de Ação, o qual defende uma reforma estrutural administrativa e uma profunda transformação ao papel do Estado, a qual visa uma reestruturação competitiva, o Projeto afirma que

[...] a educação aparece ao lado das políticas industrial, de comércio exterior e agrícola e está inserida num programa abrangente de reformas estruturais, visando a elevação da competitividade e modernização da economia que, segundo o projeto, deverá ter na iniciativa privada sua fonte de dinamismo. Além disso, na medida em que o "incremento na capacitação científica e tecnológica interna e a melhoria na formação de recursos humanos" são considerados elementos fundamentais ao processo de modernização, o documento reforça ainda mais, neste item, a importância estratégica da educação nesse processo. Embora a presença do Estado seja considerada fundamental à oferta de educação, será preciso fazê-lo de forma adequada à demanda da população e às necessidades econômicas do país. Coerente com suas propostas anteriores, o documento propõe, aqui, liberdade de atuação do setor privado (curricular, pedagógica e de preços) que ao concorrer com uma escola pública de boa qualidade ver-se-ia obrigado, pelo próprio mercado, a definir, no futuro, novos patamares de qualidade e preço (Ferreti, 1992, p. 11).

A tática de modernização do Estado defendeu a liberdade de ações dos setores privados, o projeto desenvolvimentista à expansão do capital estabeleceu a educação como estratégia de formação, além disso, ressignificou as formas de participação e o sentido histórico da política e das lutas sociais. Logo; “[...] o Estado neoliberal vem estimulando a criação de novos sujeitos políticos coletivos, responsáveis prioritários pela difusão de suas estratégias de legitimação, no papel de educadores de educação social” (Neves, 2005, p. 121). Os novos sujeitos políticos destinam-se aos empresários, as ONGs, trabalhadores, associações civis, instituições filantrópicas, os quais compõem o terceiro setor, isto é, relações sociais baseadas na solidariedade e no altruísmo cujo interesse maior é promover a participação dos sujeitos na sociedade.

O modo de encaminhar as inovações administrativas está assegurado no conjunto de legislação que pressupõe a participação autônoma da sociedade civil.

Principalmente a partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas com base na questão sobre como realizar intervenções diretamente voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, principalmente, sobre como a sociedade pode ser reestruturada de modo a permitir a participação plena dessas pessoas (Silva, 2010, p. 94)

Na década de 1990, a educação especial deixou de ser um sistema paralelo de ensino e se inseriu no contexto geral da educação. O que ocasionou uma mudança radical na política educacional, pois a educação inclusiva exigiu a reestruturação dos

aspectos políticos, sociais e econômicos. Assim, ao se falar em inclusão escolar, o ensino da sociedade brasileira tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos (Mantoan, 2006).

Em âmbito nacional, a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) adota como princípio a chamada “doutrina da proteção integral da criança e do adolescente”, acompanhando os marcos dos principais documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e a Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU. O ECA menciona em seu Artigo 11 que “[...] a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação”. O capítulo VII intitulado como “Da proteção judicial dos interesses individuais, difusos e coletivos”, afirma que é visualizado como ofensa o não-oferecimento ou oferta irregular, “[...] de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (Brasil, 1998).

A portaria nº 489 de 18 de março 1993 implementou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) elaborado pelos representantes do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além disso houve a participação do comitê consultivo formado por representantes do Conselho Federal de Educação (CFE), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação e Ministério da Justiça; entidades da sociedade civil como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRU), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB) e organismos internacionais como a UNESCO e UNICEF (Neves, 2008).

O Plano Decenal visava cumprir as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jontiem, Tailândia. Indicou as diretrizes da política educacional, as quais visavam garantir a universalização com qualidade no ensino básico. As diretrizes do Plano serviram de referência para o processo de organização dos planos estaduais e municipais. O documento, ao elencar como maior desafio a permanência com sucesso na escola, é uma das ações significativas na defesa de que o desenvolvimento da qualidade de ensino depende de avanços resultantes de programas curriculares, e para o alcance de impactos positivos, o Plano trouxe estratégias para a educação básica e afirmou que o sucesso não dependia apenas do compromisso da União, Estados e Municípios, como também das famílias e de outras instituições.

Em prol da conquista de direitos, em 1994 no governo de Itamar Franco, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi publicada destacando um considerável avanço no atendimento educacional das pessoas “portadoras de deficiências”, terminologia usada na época. O documento enfatiza que houve discussão com representantes de Organizações Governamentais (OG) e Organizações não Governamentais (ONGs), a elaboração foi ordenada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério de Educação (MEC) e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CONAE).

A PNEE (1994) apresentou a defesa de que o educando é digno de respeito e tem direito à educação de melhor qualidade. Diante disso, a política apresentou condições adequadas de acesso e permanência para o desenvolvimento com vistas ao exercício consciente da cidadania. Sendo um guia de orientação para a concretude dos planos de ação, o texto é organizado em seis capítulos intitulados como: I – Revisão conceitual; II – Análise da Situação; III – Fundamentos Axiológicos; IV – Objetivo Geral; V – Objetivos Específicos; VI – Diretrizes Gerais.

O capítulo 1 da PNEE (1994) traz a revisão conceitual que mostra especificamente o conceito de Educação Especial, Crianças de Alto Risco, Estimulação Essencial, Incapacidade, Integração, Integração Escolar, Normalização, Pessoa Portadora de Deficiência, Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, Potencialidade, Reabilitação. Apresenta dez modalidades de atendimento no Brasil:

Atendimento domiciliar

Atendimento educacional prestado ao portador de necessidades especiais, em sua casa, face a impossibilidade de sua freqüência à escola.

Classe comum

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Classe especial

Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Classe hospitalar

Ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar.

Centro Integrado de Educação Especial

Organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, de escolarização propriamente dita, e de preparação para o trabalho,

contando com o apoio de equipe interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais.

Ensino com professor itinerante

Trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados.

Escola Especial

Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos.

Oficina pedagógica

Ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, através de atividades laborativas orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional.

Sala de estimulação essencial

Local destinado a atendimento de portadores de deficiência de 0 a 3 anos e de crianças consideradas de alto-risco, onde são desenvolvidas atividades terapêuticas e educacionais voltadas para o seu desenvolvimento global. A participação da família é fundamental nos programas de estimulação.

Sala de recursos

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (Brasil, 1994, p. 20-21).

As modalidades de atendimento mostraram a amplitude de oportunidades para acompanhamento em ambiente domiciliar, hospitalar, escolar e não escolar. No ensino regular encontram-se o atendimento domiciliar, a classe comum, a classe especial, a sala de recursos e o ensino com professor itinerante, e os demais atendimentos como a sala hospitalar, a sala de estimulação especial, a oficina pedagógica, a escola especial e o centro de integração de educação especial são ofertadas atividades laborais, terapêuticas e educacionais pelos demais órgãos governamentais e não-governamentais.

No último capítulo da PNEE (1994) trinta e quatro Diretrizes Gerais foram apresentadas, as quais defenderam a necessidade de repensar a filosofia educacional cujo foco era valorizar e respeitar as diferenças individuais. E, para o fortalecimento nos atendimentos deixaram explícitos os interesses do governo neoliberal nas relações público-privado.

- Assegurar dentro dos diferentes órgãos governamentais e não-governamentais, a execução de mecanismos legais e funcionais que garantam, continuamente,

articulações entre os diferentes níveis de planejamento educacional nas esferas federal, estadual e municipal, entre OGs e ONGs.

- Favorecer a integração efetiva do ensino especial (em OGs e em ONGs) no quadro do sistema geral da educação, obedecendo os dispositivos legais quanto à obrigatoriedade de ensino, resguardadas as necessidades específicas dos educandos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, estabelecendo mecanismos flexíveis quanto à relação idade/série. [...]

- Estimular a parceria com ONGs especializadas, cedendo professores da rede governamental e garantindo tratamento de reabilitação para alunos matriculados nas OGs. (Brasil, 1994, p. 58).

Baseando-se no argumento da qualidade dos atendimentos e nas parcerias entre OG e ONG foram sendo constituídas as propostas de governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002). O presidente deu continuidade às reformas educacionais, as quais trouxeram um novo enfoque de organização no cenário educativo.

No final de 1995 foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um documento norteador de práticas pedagógicas que teve a intenção de transformar e atingir a uniformização do currículo nacional. Todas as disciplinas foram contempladas, além delas, organizaram um PCN intitulado como “Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais específicas”.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos [...]

Para que alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles:

- a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários;
- as adaptações curriculares e de acesso ao currículo (Brasil, 1998, p. 33).

O PCN (1998) considera que a preparação da equipe educacional, os recursos financeiros e as adaptações curriculares são aspectos relevantes para integrar os alunos na escola, mas há entraves e limitações na conduta das políticas educacionais, como por exemplo, os níveis de adaptações curriculares deveriam estar disseminados no âmbito do Projeto Político-Pedagógico (PPP), no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual, pois a responsabilidade de avaliar e acompanhar as tomadas de decisões está sob responsabilidade da escola, mas há obstáculos, os quais podem ser definidos na maioria das escolas a falta de orientação e atualização do documento.

No ano seguinte, em 1996, foi promulgada a LDBEN nº 9.394. Pela primeira vez na legislação brasileira o documento define um capítulo específico sobre educação especial, o qual mostra uma modalidade a ser ofertada na rede regular de ensino que atende os diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e Ensino Superior; e modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação a Distância).

O capítulo V da LDBEN/1996 apresenta três artigos sobre a integração da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, 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.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. (Brasil, 1996).

Desde 1996 a LDBEN prevê atendimento para alunos com necessidades especiais em escolas regulares. Isso determina que todas as instituições de ensino, da rede privada ou pública, devem não apenas integrar, mas oferecer estrutura física, pedagógica e o atendimento de profissionais capacitados. Ao analisar os artigos citados, o Art 58 afirma

que haverá “serviços de apoio especializados”, mas não demonstra especificamente os tipos de serviços e os profissionais responsáveis pela demanda na escola. Da mesma forma o artigo 59 mostra que os currículos, os métodos e as técnicas são basilares para atender às necessidades específicas dos alunos, porém não deixa explícita a devida orientação para a equipe escolar.

Em setembro de 1996, a Emenda Constitucional nº 14 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, implantado em janeiro de 1998, visou redistribuir 60% dos recursos para o ensino fundamental e considerou a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, entre eles, o ensino especial.

O decreto nº 3.076, de 1 de junho de 1999 apresentou no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, cuja finalidade era monitorar e avaliar as políticas para inclusão das PcD. No ano de 2000, o MEC elaborou o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI): Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais com faixa etária de 0 a 6 anos, o objetivo era subsidiar o trabalho educativo junto às crianças e implementar o paradigma de inclusão.

O documento apresentou a defesa de que a escola inclusiva é composta de mudanças relacionadas ao funcionamento bem como à modificação de estrutura. E, para ajudar na construção de um ambiente inclusivo apresentou dez pontos fundamentais que precisam ser considerados.

1. Valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social.
2. Constar nas políticas educacionais, marcos legais que favoreçam a educação inclusiva.
3. Definir a inclusão como um projeto da escola que incorpora a diversidade como eixo central da tomada de decisões.
4. Eleger o currículo comum (RCNEI) com as devidas adaptações ou complementações curriculares como referencial para a educação.
5. Contar com currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos.
6. Colocar serviços de apoio à disposição da escola, dos professores e pais colaborando na organização, estruturação do trabalho e reflexão da prática pedagógica.
7. Incentivar atitudes solidárias e cooperativas entre os alunos e os demais membros da comunidade escolar.
8. Adotar critérios e procedimentos flexíveis de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.
9. Adquirir equipamentos, recursos específicos e materiais didático-pedagógicos para apoiar ao aluno e professor.
10. Garantir formação inicial e continuada ao professor, além de apoiar pesquisas ou inovações educativas (Brasil, 2000, p. 23).

Os pontos permeiam o cotidiano escolar e buscam atender as necessidades específicas, interesses e habilidades das crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Percebe-se que os aspectos legais aparecem como centralizadores para favorecer a educação inclusiva, a qual requer uma nova perspectiva de estrutura, organização e mudança.

No ano seguinte, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 implantou o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE faz uma apresentação sobre a realidade da educação especial brasileira e a partir dos dados do Censo Escolar (1998) revelou estatísticas educacionais sobre formação dos profissionais, classes especiais e ausência da modalidade de ensino, a qual era gritante em 59,1% dos 5.507 municípios brasileiros. O documento teve como objetivo

[..] assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Os setores organizados da sociedade civil que se envolveram na construção do PNE esperavam que, a despeito das dificuldades de ordem política e administrativa, este se configurasse como um plano de Estado, não um plano de governo, desde que ultrapassaria, pelo menos, o período de duas gestões governamentais. Aliás, vale ressaltar que, dois anos após a aprovação do PNE, houve mudança do governo no Brasil e a agenda das políticas educacionais, a partir de 2003, foi reorientada, com ênfase, sobretudo, na expansão da educação pública de qualidade (Aguiar, 2010, p. 710).

Aguiar (2010) menciona que o PNE reconhecia a educação como um direito de todos. Diante do caráter global e abrangência nacional o plano demandava a articulação dos diversos setores da administração pública. Os objetivos e metas buscavam a expansão da educação pública de qualidade, a qual estava baseada na construção de uma escola inclusiva, na modalidade de ensino da educação especial 28 (vinte e oito) metas fizeram parte da formulação de estratégias, entre elas, destacam-se o interesse na implantação de programas, aumento nos recursos financeiros e pedagógicos, melhorias na infraestrutura das escolas e o desafio de garantir, em cinco anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além disso, defende o apoio técnico e financeiro das instituições privadas sem fim lucrativo.

O PNE (2001-2010) reforçou a responsabilidade do governo federal, dos estados e dos municípios com a educação especial, e em relação ao atendimento, o Plano refere-se ao atendimento específico e ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração/inclusão.

No mesmo ano de promulgação do PNE (2001-2010), a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de 2001 (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades. O documento é amplo faz referência à inclusão na área educacional no âmbito político, técnico-científico, pedagógico e administrativo, menciona à integração social bem como contextualiza a importância da inclusão escolar com igualdade de direitos bem como destaca a necessidades de práticas heterogêneas e inclusivas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) afirmam que,

Artigo 3º Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 1, grifo nosso).

O discurso que sustenta a educação especial é baseado em “serviços”, os quais podem ser ofertados por instituições privadas conveniadas com o Estado. Os serviços educacionais especiais têm a finalidade de apoiar, complementar, suplementar e substituir os serviços educacionais comuns.

As DNEEEB adota o apoiar como auxílio ao professor e ao aluno no contexto da sala de aula regular com os recursos materiais, físicos e humanos; o complementar destaca o currículo viabilizando o acesso à base nacional comum (apoios em salas de recursos e instituições especializadas públicas e/ou privadas); o suplementar caracteriza o intuito de ampliar, aprofundar ou enriquecer o currículo na sala de aula regular ou no contraturno; e, o substituir como o próprio verbo anuncia propõe a substituição dos serviços educacionais comuns (Brasil, 2001).

O artigo 5º mostra que durante o processo educacional serão considerados alunos com necessidades educacionais especiais, àqueles que apresentarem

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem e limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
 II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
 III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, p. 70).

O documento afirma que o levantamento das necessidades educacionais especiais dos alunos é realizado no processo de ensino e de aprendizagem por meio de avaliação diagnóstica. Desse modo, há possibilidades de indicação dos apoios pedagógicos necessários. Garcia (2017) mostra que a responsabilização dos professores tem sido uma categoria de debate dos pesquisadores diante das avaliações discentes e docentes como definidores da qualidade educacional, em contraponto a precariedade das condições do trabalho docente.

As DNEEEB apresentam a organização do atendimento na rede regular de ensino e afirmam a necessidade de: capacitação e/ou especialização dos professores; distribuição dos alunos nas várias classes diante da classificação; flexibilizações e adaptações curriculares; serviços de apoios especializados; avaliação pedagógica; flexibilidade do ano letivo para os alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas; condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva; rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas da Saúde, Assistência Social e Trabalho; aprendizagem cooperativa na sala de aula; atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento dos aspectos curriculares. Todos eles são imprescindíveis para

Os serviços de apoio pedagógico especializado no espaço escolar podem ser ofertados nas salas comuns, salas de recursos, itinerância e professores intérpretes, isto é, envolvem professores com diferentes funções:

Salas comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares.

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 freqüentam a classe comum.

Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas as escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino

Professores intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização (Brasil, 2001, p. 50).

A proposta de oferta nos serviços educacionais especializados nas diretrizes é organizada, porém garantir (salas comuns, salas de recursos, itinerância, professores intérpretes) em todas as instituições de ensino no ensino público torna-se desafiador, pois são vários os entraves, enquanto estrutura física e formação de professores.

Um dos aspectos que prevalece na política educacional, em análise (DNEEB), é a organização das classes especiais nas escolas como caráter transitório

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. § 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso. § 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum (Brasil, 2001, p. 3).

A política afirma que o atendimento está garantido por meio de caráter transitório, isto é, na classe especial o tempo é limitado e que “[...] não se recomenda colocar, numa mesma classe especial, alunos cegos e surdos [...] Tal processo abrange para os cegos, o domínio do sistema Braille, e para os surdos a língua de sinais” (Brasil, 2001, p. 53). Percebe-se que a afirmação provoca polêmica, pois o agrupamento de alunos com diferentes tipos de deficiências não é recomendado, isto se torna uma prática segregadora e excludente, desse modo, percebe-se que “[...] a inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais” (Mantoan, 2006, p. 23). A autora menciona a necessidade de rever as práticas excludentes nas instituições de ensino permeadas pelo preconceito.

Em 2002, o MEC, publicou um livro com vinte e uma páginas, intitulado como “Políticas e Resultados (1995-2001): Educação Especial”. Um dos capítulos está intitulado “Ações de Gestão e Ações Educativas”, as quais registraram as campanhas do governo de FHC "A integração do aluno com deficiência na rede regular de ensino" e "Toda Criança na Escola" afirmam que “[...] para a primeira campanha foram produzidos 40.000 kits de material pedagógico, constituído por 3 (três) volumes de Cartilhas, manuais e vídeos de orientação a professores” (Brasil, 2022, p. 14). O quadro abaixo expõe os documentos e materiais distribuídos para a sociedade durante os governos de FHC (1995-2002), ao total foram distribuídos 764.610 com o intuito de divulgação de conhecimentos nas áreas específicas, conforme demonstrado, a seguir.

Quadro 03 – Documentos e materiais distribuídos pelo MEC (1995-2001)

Documentos distribuídos (exemplares)	
Política Nacional de Educação Especial/ 1994	10.000
	217.000
Revista Integração	
Atualidades pedagógicas nas seguintes áreas de deficiência: mental, visual, auditiva, múltipla e superdotação	100.000
Educação Especial no Brasil	6.150
Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais	22.000
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica	30.000
Direito à Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: Subsídios para a Atuação do Ministério Público Brasileiro	3.000
Referenciais Curriculares da Educação Infantil	120.000
Dicionários Enciclopédicos Ilustrados Trilíngues, da Língua Brasileira de Sinais. Volume II	100
Materiais Distribuídos	
Escola Integradora (cartilhas e vídeos)	40.000
Deficiência Auditiva (vídeo)	6.000
Deficiência Mental (vídeo)	6.000
Deficiência Múltiplas (vídeo)	6.000
Superdotação (vídeo)	6.000
LIBRAS em contexto (Manual e vídeos para instrutores e alunos)	12.000
Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais	15.000
Materiais didático-pedagógicos para alunos cegos	22.500

Fonte: MEC, 2002, p. 16-17.

Os dispositivos legais e os materiais de orientações produzidos e distribuídos fizeram parte de ações significativas para sensibilizar e propor formação. Em relação à formação inicial e continuada foram implantados os cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de Adaptadores de Livros para o Braille nos municípios brasileiros, contudo,

mesmo com a divulgação exagerada de ações os resultados negativos foram apresentados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a falta de vagas e a ausência de melhorias salariais para os professores (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012).

A próxima seção apresenta as perspectivas de melhorias na educação com a criação de políticas e programas nos governos de Luiz Inácio da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2010-2016). A partir do segundo mandato do governo Lula o destaque se dá para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) um marco histórico dando ênfase ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil. Durante os governos de Michel Temer (2016-2018) e o atual governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) a PNEEPEI (2007) enfrenta tensões, embates, rupturas e retrocessos.

4 OS 20 ANOS NA ESFERA FEDERAL (2003-2023): CONQUISTAS, TENSÕES E RETROCESSOS

Uma Escola do Tamanho do Brasil foi o nome do programa para educação do governo que assumiu o país para um mandato de quatro anos, de 2003 a 2006. O fato de, pela primeira vez, o presidente brasileiro vir das camadas populares sinalizava que o país poderia começar a tecer nova história. A educação seria uma área que deveria contar com diferenças de tratamento em relação ao passado próximo e distante [...] Considerando a educação como cidadania, o governo Lula mostrou-se determinado a reverter o processo de municipalização predatória da escola pública, propondo novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) foi promulgada no segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva. A PNEEPEI busca assegurar a participação dos alunos com deficiência no ensino regular. Esta seção apresenta como se deu o planejamento da agenda governamental de Lula da Silva e Dilma Rousseff, especificamente na área da Educação Especial.

4.1 Os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016)

A política educacional dos governos de FHC esteve marcada pela centralização de todos os níveis de ensino, descentralização, privatização e baixa qualidade no ensino. As prioridades do primeiro mandato democrático popular do governo Lula (2003-2006) corresponderam à expansão do sistema educacional público e gratuito e a elevação de seus níveis de qualidade. Uma Escola do Tamanho do Brasil nos governos de Lula da Silva (2003-2010) significou instituir um espaço público promotor de igualdade, de participação e de justiça social, assim como configurou um projeto que obedeceria a três diretrizes gerais: Assegurar a democratização do acesso e garantia de permanência; Qualidade social da educação; Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão.

Os governos de Lula da Silva se destacaram pela defesa de que era urgente e necessária a ampliação de oportunidades de acesso e de permanência dos mais pobres, dos ignorados pelas políticas de exclusão construídas pelas elites, ou seja, a ação governamental esteve pautada na busca de uma política educacional de igualdade

negada ao povo brasileiro por muito tempo, às iniciativas se multiplicaram com planos, projetos e programas caracterizando uma nova organização no cenário educacional (Gentili; Dalila, 2013).

Desse modo, percebe-se “[...] a busca da garantia da democratização do acesso, da permanência se articulam, inexoravelmente, à defesa de um parâmetro mínimo de qualidade permeado pelo estabelecimento de novas interlocuções com a sociedade civil organizada” (Dourado, 2008, p. 89). Para assegurar a democratização do acesso e da permanência buscar-se-ia, a gestão democrática e a gestão cooperativa, as quais viabilizam o trabalho por meio da autonomia, da participação, da flexibilidade e da legitimidade.

A gestão democrática esteve representada na CF/1988 no Artigo 206 – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e na LDB/1996, em seus artigos 14 e 15, os quais definem as especificidades da gestão democrática do ensino público enfatizando graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, assim a participação da comunidade escolar torna-se importante para a construção de caminhos que garantam a divisão de responsabilidade e a ampliação do trabalho coletivo escolar.

Diante das incumbências de cada esfera administrativa (União, Estados e Municípios) explícitas na CF/1988 e LDBEN/1996, o projeto de governo de Lula da Silva esteve pautado em “[...] alterações na relação entre Estado e sociedade desencadeadas pelas novas alianças promovidas com a grande burguesia interna brasileira, sobretudo com o empresariado” (Martins, 2016, p. 20). Segundo Martins (2016) as parcerias público-privadas abriram espaços de atuação para as empresas, ONGs, fundações e institutos privados dentro das escolas públicas viabilizando à lógica e à dinâmica do capitalismo.

As propostas de governo estabelecidas foram: instituir o Sistema Nacional de Educação; Criar o Fórum Nacional de Educação; fortalecer os fóruns, conselhos e as instâncias da educação; estimular orçamento participativo; estabelecer normas de aplicação de recursos e instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Nos anos de 2003 a 2005, as iniciativas do governo buscaram promover avanços nas políticas educacionais por meio do empresariado, uma vez que o planejamento da agenda governamental esteve pautado na participação, no acesso e uma aprendizagem significativa por meio da oferta de bolsas de estudos, a fim de concretizar a permanência, incentivos na política de formação inicial e continuada aos profissionais da educação.

Na educação especial, o projeto de governo visou garantir matrícula na escola mais próxima na rede pública de ensino, e acessibilidade relacionada ao transporte, à estrutura física e ao atendimento com equipe especializada nas salas de recursos e nas escolas especiais.

A busca de melhorias esteve pautada na implantação de ações e programas voltados para a Educação Especial. O quadro 04 mostra os programas do MEC implantados no primeiro governo de Lula da Silva.

Quadro 04 – Programas do Ministério da Educação na área da Educação Especial no primeiro mandato de Lula da Silva (2003-2005)

ANO	PROGRAMA/RESPONSÁVEL	OBJETIVO
2003	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – SEESP	Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos
2003	Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) – CAPES/SEESP	Objetiva a capacitação/formação de professores para viabilizar a inclusão escolar e social, de forma a atender as necessidades educacionais especiais de todos os alunos
2004	Programa Universidade para Todos (ProUni) - SESU	Destinar à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos
2005	Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais - SESU	Complementar à escolarização de estudantes público alvo da educação especial.
2005	Programa de Acessibilidade no Ensino Superior - (Programa Incluir) – SESU/SEESP	Fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade na Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação

Fonte: Elaboração da autora, informações consultadas no portal MEC.

A partir do quadro apresentado, percebe-se que na educação básica os programas “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e “Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)” foram às primeiras ações da agenda governamental de Lula da Silva. O primeiro programa envolveu 106 municípios-pólo, em que os participantes atuaram como multiplicadores no processo formativo da sua área de abrangência, cujo objetivo era transformar os sistemas educativos em sistemas educacionais inclusivos. Os objetivos e as ações do Programa Implantação das salas

estão destacados no documento orientador, o qual especifica os critérios de adesão, cadastro e indicação das escolas, bem como demonstra as condições gerais de entrega, instalação, garantia de recursos, doação dos recursos e funcionamento das SRM com o intuito de assegurar a participação inclusiva em todos os níveis de ensino.

No mesmo ano da implantação das SRM (2005), o MEC junto com a Secretaria de Educação Especial distribuiu para todos os estados brasileiros o material elaborado por Maria Salete Fábio Aranha, a autora responsável pela escrita de cinco cartilhas e dois vídeos em libras, os quais integraram o Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de alunos na escola (necessidades educacionais especiais dos alunos).

A cartilha 1 “Iniciando nossa conversa” convida o professor a fazer uma reflexão crítica sobre a diversidade e apresenta os avanços no marco legal da educação brasileira. A cartilha 2 “Visão Histórica”, como o próprio título anuncia, apresenta o processo histórico de construção de um sistema educacional inclusivo dando ênfase aos fatos marcantes no Brasil e no cenário internacional. A cartilha 3 “Deficiência no Contexto Escolar” mostra a importância da formação continuada do professor. A cartilha 4 “Sensibilização e Convivência” aponta sugestões de atividades simulando as deficiências e propõe discussões em grupo para que os alunos possam adquirir conhecimentos sobre o tema. A cartilha 5 “Construindo Escolas Inclusivas” apresenta alguns mitos da deficiência, defende a importância da participação e do planejamento estratégico. As cartilhas são resumidas e apresentam linguagem de fácil compreensão colaborando com o processo formativo dos professores e alunos.

A política da educação especial avança com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2005, a qual instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também chamada como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Os avanços nesta lei foram considerados pela garantia da capacidade civil, inclusão escolar, auxílio-inclusão, estabeleceu pena para a discriminação, abandono e exclusão, atendimento prioritário na restituição do imposto de renda, bem como criou o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão) e aumentou as possibilidades de garantia ao esporte.

Em dezembro de 2006, a Emenda Constitucional nº 53 criou o FUNDEB⁸, o qual instituiu um único fundo para toda a educação básica, substituindo o FUNDEF que

⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito

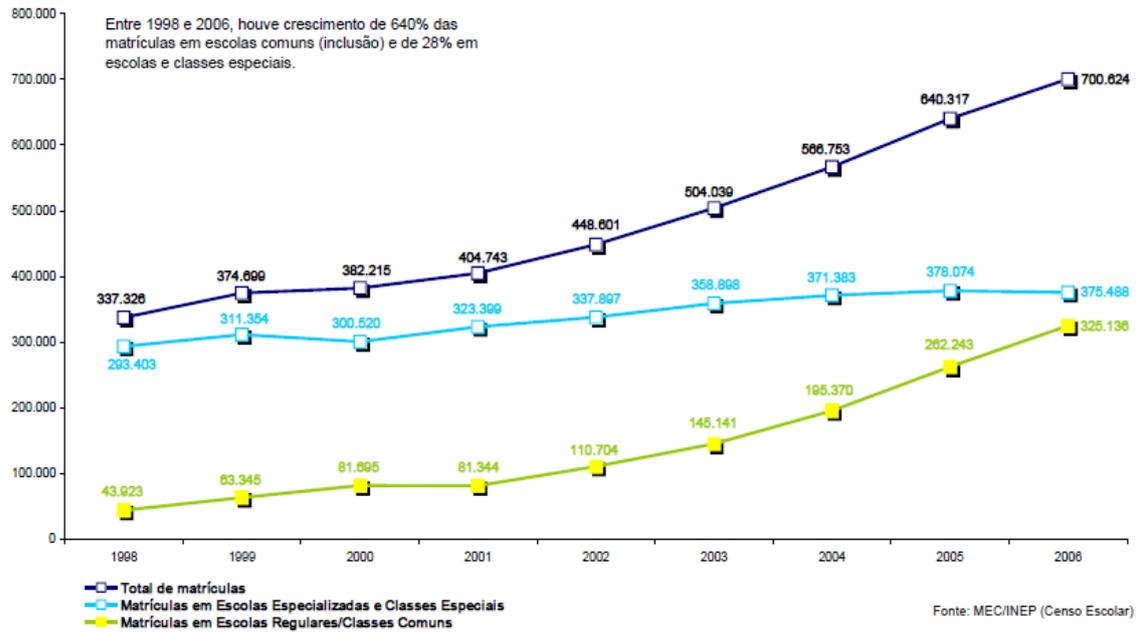
vigorou por 10 (dez) anos. O FUNDEB garantiu a distribuição de recursos a partir com base no censo escolar que apresenta os números de alunos das diversas etapas e modalidades.

[...] as etapas e modalidades são consideradas com pesos diferenciados na distribuição de recursos no novo desenho do financiamento da educação, situados em uma escala entre 0,7 a 1,3 pontos. Desse modo, a posição de cada especificidade nessa escala toma como referência o fator de ponderação de valor 1,0 definido para a matrícula das séries iniciais urbanas do ensino fundamental. O valor mínimo por aluno-ano da educação especial passa a receber um peso ponderado 20% superior ao valor por aluno de referência, em uma escala cujo valor mais elevado alcança 30%. Os critérios utilizados na definição dos valores de ponderação, definidos pelo governo federal como parâmetro de distribuição de recursos (França, 2015, p. 278).

Mesmo com essa porcentagem de distribuição de recursos para a educação especial, o FUNDEB não resolveu o problema do cenário educacional, pois representa um ganho de gestão, mas não um ganho financeiro pelo fato dos recursos alocados não promover a mudança do *status quo* vigente, o qual revela as condições precárias de infraestrutura e condições salariais dos professores (Saviani, 2007).

O gráfico 03 representa os avanços das matrículas no Brasil entre o final da primeira gestão de FHC (1998-2002), e o primeiro mandato do Lula da Silva (2003-2006) na Educação Especial.

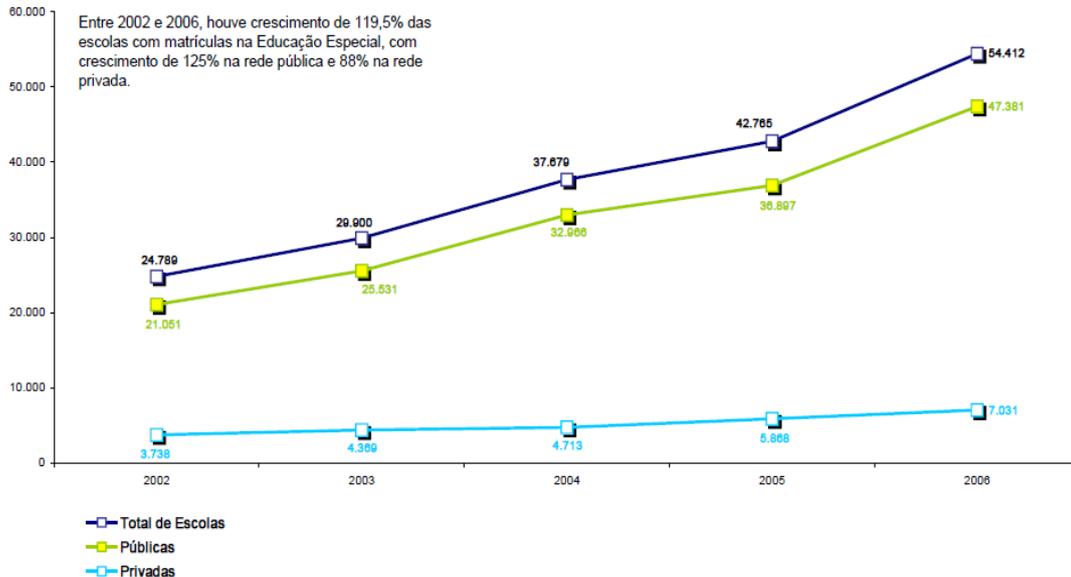
Gráfico 03 – Evolução de Matrículas na Educação Especial no Brasil (1998 a 2006)



O gráfico 03 mostra as matrículas em escolas especializadas e classes especiais, bem como as matrículas em escolas regulares/ classes comuns e o total de matrículas. É possível perceber que entre 1998 a 2006 o crescimento esteve mais acelerado nas matrículas em escolas regulares/classes comuns no governo Lula da Silva, os números destacam a maior representatividade de matrículas entre 2004 a 2006, os quais demonstram um avanço significativo na garantia de acesso e permanência nas escolas regulares das pessoas com necessidades educacionais especiais, porém, mesmo com os programas de inclusão escolar, as matrículas em escolas especializadas e classes especiais continuaram crescendo retratando uma queda de matrículas apenas no ano de 2000 e 2006. De forma geral, o gráfico 01 evidencia a informação de que entre 1998 a 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns e de 28% em escolas e classes especiais (Mec/Inep, 2006).

O gráfico 04 demonstra o número de matrículas na educação especial nas escolas públicas e privadas, entre 2002 a 2006.

Gráfico 04 – Escolas Públicas e Privadas com Matrículas na Educação Especial no Brasil – 2002 a 2006



Fonte: MEC/INEP (2006)

Os dados do censo escolar (2006) deixam explícitas especificidades das matrículas nas escolas públicas e privadas no período de cinco anos, na educação especial. Ao analisar os números, o ensino privado, sendo representado pela cor azul, em 2002, esteve com 3.738 (três mil setecentas e trinta e oito) matrículas efetivadas. Em 2006, 7.031 (sete mil e trinta e uma) matrículas. Entre os anos de 2002 a 2006, no ensino privado obteve-se um crescimento de 88% de matrículas, ao contrário da realidade do ensino público, na cor verde, que tem o ano de 2002 representado com 21.051 (vinte e um mil e cinquenta e uma) matrículas realizadas, já o ano 2006 vêm demonstrado com 47.381 (quarenta e sete mil, trezentos e oitenta e uma) matrículas, o qual evidenciou ampliação de 125% de matrículas, logo; esse resultado intensifica o olhar para a ampliação da oferta de ensino (Mec/Inep, 2006).

O segundo mandato do governo Lula (2007-2010) continuou com a defesa e foco na melhoria da qualidade da educação básica. Desse modo houve o fortalecimento do discurso sobre a ineficiência e baixa qualidade do ensino. E, no processo de implementação de políticas públicas, a estratégia esteve baseada nos indicadores e no envolvimento de novos parceiros da sociedade civil.

Na perspectiva de reorganização e disseminação do ideário neoliberal, o “Plano de Desenvolvimento de Educação: razões, princípios e programas” foi organizado em seis pilares: a) visão sistêmica da educação; b) territorialidade; c) desenvolvimento; d) regime de colaboração; e) responsabilização; f) mobilização social, os pilares tiveram a finalidade de relacionar de um lado educação, território e desenvolvimento, e de outro lado,

qualidade, equidade e potencialidade. Lançado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, na ementa explicita o regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e a comunidade.

À aprovação quase geral contrapuseram-se algumas manifestações alertando que o Plano, tal como apresentado, não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado. Isso porque não estão claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento de recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria de qualidade (Saviani, 2007, p. 1.232).

Diante do fraco desempenho das escolas, o Plano lançou três programas: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Provinha Brasil e o Piso de Magistério, porém os programas não mensuram a qualidade da educação, e o rendimento dos alunos, pois os dilemas, desafios e limites refletem além da valorização docente e um indicador nacional baseado numa simples prova de língua portuguesa e matemática aplicada aos alunos dos 5º e 9º Anos.

Os dados estatísticos monitoram o processo de aprendizagem escolar, que pode ser descrito como um monitoramento frágil com a possibilidade de manipulação dos dados que estimula a meritocracia e uma cultura de metas (Dounis, 2019). Desse modo, a qualidade da educação constitui-se como sinônimo de resultados adquiridos pelas avaliações externas. Dourado (2007) enfatiza que para não ocorrer negligências dos resultados, a discussão deles nestas políticas precisa estar ligada a processos mais amplos, pois além da dinâmica intra-escolar deve-se considerar os aspectos organizacionais e socioculturais dentro do processo educativo.

O PDE foi divulgado faltando quatro anos para o término de vigência do PNE, e ao analisar ambos os documentos, constatou-se que o primeiro delibera um conjunto de metas e não se define como uma estratégia para o cumprimento de metas do PNE, ou seja, as ações não estão designadas a partir do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos apresentados no PNE. Logo; entende-se que o PDE foi construído sem levar em consideração o PNE, e se concentra na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais (Saviani, 2007).

Na apresentação do plano, o então ministro da educação, Fernando Haddad, destacou que o PDE, pretendia ir mais além do que uma tradução instrumental do PNE (2001-2010), pelo fato do PDE está amparado numa visão sistêmica diferenciada do que

é encontrada na educação uma vez que se trata de uma visão fragmentada entre os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A visão fragmentada entre os níveis, etapas e modalidades de ensino aponta falsas suposições. A primeira compara a oposição entre educação básica e ensino superior; a segunda apresenta um olhar sobre a atenção quase exclusiva do ensino fundamental prejudicando melhorias na educação infantil e no ensino fundamental; a terceira oposição refere-se ao ensino médio e educação profissional; a quarta, aborda a alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos; e, por fim, a quinta oposição entre educação regular e educação especial. O PDE adotou uma visão sistêmica que reconhece as conexões entre as oposições citadas, visando potencializar as políticas de forma que haja um esforço recíproco entre educação básica, educação superior (Mec, 2007).

Ao formular o PDE, o governo federal realizou um movimento de aproximação com grupos empresariais⁹. Referenciado pelo *slogan* “Todos pela Educação” (TPE) compartilhou ideias e defendeu a filantropia, o voluntariado, a responsabilidade social empresarial a colaboração e a corresponsabilidade. O TPE teve uma articulação com os diversos setores da sociedade, empresários, lideranças do terceiro setor, representantes do governo e gestores públicos. Com o intuito de influenciar as políticas educacionais, o TPE definiu 5 metas (Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta IV: Todo jovem com O Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido).

A reorganização da educação pública se pautaria nas propostas compartilhadas/consensuais entre TPE e governo, incorporando critérios empresariais: o gerencialismo deve constituir o projeto de educação para o país, regulando toda a política educacional. A materialização dessas propostas se dá através da atuação dos governos por meio de um aperfeiçoamento de mecanismos de controle que combinam estratégias centralizadoras (exames padronizados, aplicados em larga escala, índice de qualidade nacional, metas nacionais – cultura de metas) e, ao mesmo tempo, descentralizadoras (mecanismos de financiamento que repassam recursos para os níveis cada vez mais locais – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Programa Dinheiro Direto na Escola, Plano de Ações Articuladas -, políticas focalizadas, mecanismos de controle da

⁹ Indústria (Grupo Gerdau, Votorantim, Meta Leve AS, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding AS, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AmBev/Inbev); Financeiro (Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil); Comércio e Serviços (Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, AmBev); Comunicação (Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew\Lar\Tewa Publicidade); Tecnologia e telecomunicações (Telefônica, Grupo Promon); Editorial (Grupo Santillana/PRISA, Avalia – Assessoria Educacional); Educação (Grupo Positivo, Yázigi Internexus). (Martins, 2016, p. 33).

gestão, e responsabilização), significando uma penetração em todos os âmbitos educativos (Martins, 2016, p. 63)

Entende-se, então, que o TPE buscou a reconfiguração da educação pública a partir de um conjunto de pressupostos e desdobramentos na política educacional por meio da iniciativa privada incorporando estrategicamente outros setores da sociedade. Diante da mobilização, do apoio da mídia, alcançou-se uma ampliação na adesão “[...] aderiram ao movimento estados e municípios com administrações de diversos partidos políticos, além de uma grande variedade sociogeográfica” (Martins, 2016, p. 85). Diante disso, obteve-se a elevação da produtividade com relação direta entre investimento em educação e desenvolvimento econômico aliando práticas de mercado à justiça social.

Na modalidade Educação Especial, o Art 2º, inciso IX buscou “[...] garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007). O Programa de Implantação de Salas de recursos multifuncionais por meio da Portaria nº13/2007, o Programa de Acompanhamento e Monitoramento das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Portaria nº 18/2007 e o Projeto Olhar Brasil foram ações que se destacaram.

O quadro 05 apresenta a evolução de matrículas por modalidades de ensino entre 2007 a 2013.

Quadro 05 - Evolução do número de matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil (2007 a 2013)

Ano	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino										
	Total Geral	Ensino Regular						Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial	
		Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ed. Profissional (Concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais						
2007	53.028.928	1.579.581	4.939.287	17.782.368	14.339.905	8.369.369	693.610	3.367.032	1.618.306	348.870	306.136
2008	53.232.868	1.751.736	4.967.525	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.367.032	1.650.184	319.924	375.775
2009	52.580.452	1.896.363	4.866.268	17.295.618	14.409.910	8.337.160	861.114	3.094.524	1.566.808	252.687	387.031
2010	51.549.889	2.064.663	4.692.045	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.332
2011	50.972.619	2.298.707	4.681.345	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423
2012	50.545.050	2.540.791	4.754.721	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.777
2013	50.042.448	2.730.119	4.860.481	15.764.926	13.304.355	8.312.815	1.101.661	2.447.792	1.324.878	194.421	648.921

Fonte: Adaptado das informações do MEC/INEP/DEED (2014)

Os dados do MEC/INEP/DEED (2014) apresentam, de maneira sucinta, as matrículas entre 2007 a 2013 no ensino regular e na educação especial. Desse modo, durante 7 (sete) anos percebe-se que no ensino regular, ao analisar cada etapa e modalidade de ensino o que chamou atenção foi que na educação infantil (creche e pré-escola) houve um decréscimo de 5.933 (cinco mil novecentos e trinta e três) crianças que não foram matriculadas entre 2009 e 2010, porém entre 2010 e 2011 o registro deu-se com o acréscimo de 223.354 (duzentos e vinte e três mil, trezentos e cinquenta e quatro) matrículas efetivadas.

Considerando a análise do quadro 05, o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) entre 2007 e 2008 destacou a diminuição de 35.573 (trinta e cinco mil, quinhentos e setenta e três) crianças e jovens que não deram continuidade aos estudos, os números tiveram baixa, pois entre 2008 e 2009 obteve-se 381.172 (trezentos e oitenta e um mil cento e setenta e duas) e nos demais anos 2010 a 2013 continua o decréscimo de matrícula entre os anos iniciais e finais. No ensino médio, entre 2007 e 2008, houve uma queda de 3.269 (três mil duzentas e sessenta e nove) matrículas, nos demais anos 2010 a 2013, percebe-se um acréscimo em 2011, porém os números diminuem.

Em relação à Educação Especial, o quadro 05 enfatiza que no ano de 2007 as matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas foram destaque, uma diferença de 42.334 diante dos números das classes comuns. Os dados mostram que no ano de 2008 houve um avanço, pois as matrículas com maior representatividade apareceram na classe comum com a diferença de 55.841 (cinquenta e cinco mil, oitocentas e quarenta e uma) e permaneceu com aumento até 2013. De forma geral, percebe-se que entre 7 (sete) anos as matrículas na classe comum aumentaram o total de 342.785 (trezentos e quarenta e duas mil setecentas e oitenta e cinco).

Após treze anos da PNEE (1994), o ano de 2007 representou um marco histórico na educação especial, o Ministério da Educação junto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) apresentaram o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) ela Portaria Ministerial nº 555, prorrogada pela Portaria nº 948.

A PNEEPEI (2008) a partir da visão dos direitos humanos afirma que a educação inclusiva está sob uma ação política, cultural, social e pedagógica. Diante disso, a política alcançou centralidade nos debates sobre o papel da escola na contemporaneidade, visando à superação da lógica da desigualdade e da exclusão dentro e fora do contexto

educacional; logo, deixou explícita a defesa da participação dos alunos com necessidades educacionais especiais sem nenhum tipo de prática discriminatória, além disso, reconheceu os avanços dos marcos históricos, normativos e das lutas sociais. O documento visava instituir políticas públicas de uma educação de qualidade para todos os estudantes ampliando oportunidades de escolarização, formação para ingressar no trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008).

A PNEPEI (2008) tinha como objetivo:

- Transversalidade da educação infantil desde a educação infantil até o ensino superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8)

Os objetivos da política estão respaldados no paradigma educacional inclusivo. O documento visava orientar os sistemas de ensino para a promoção da aprendizagem dos estudantes atendidos pela educação especial. Entre a garantia de acesso e de permanência, destaca-se o atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, inciso 1, afirma que “[...] considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.”

O Atendimento Educacional Especializado é uma das propostas de política pública que visa garantir a educação para todos. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação instituiu a resolução nº 4 (quatro), de 02 de outubro de 2009, a qual apresenta as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O documento apresenta os sujeitos de direitos do AEE:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – 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.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano,

isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2008)

O documento define, no Artigo 2º que o AEE tem como função complementar o currículo para acesso à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade (recursos humanos, tecnológicos, materiais) e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. O caráter substitutivo às classes comuns explícito na PNEE (1994) foi desconsiderado.

O Artigo 10, inciso I das Diretrizes Operacionais enfatiza que o projeto pedagógico da escola é um dos mecanismos de conduta que deverá institucionalizar,

- I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento dos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - professores para o exercício da docência do AEE;
- VI - profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

Em relação às matrículas, no Decreto nº 6.253 retrata o financiamento da educação, acrescido por uma mudança sobre a distribuição dos recursos do FUNDEB afirmando que a partir do dia 1º de janeiro de 2010, o cômputo das matrículas dos alunos “público alvo” da educação especial na rede pública de ensino seria registrado duplamente, a matrícula no ensino regular e a matrícula no atendimento educacional seguindo a base legal das Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica

- [...] 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;

d. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos (Brasil, 2008).

Para reforço da organização, a nota técnica nº 11, de 7 de maio de 2010 apresenta um resumo geral com orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado em SRM, implantadas nas escolas regulares. Neste mesmo ano, o MEC construiu um Manual de Orientação intitulado como “Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais”, o documento afirmou que,

A implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares superando o modelo de escolas e classes especiais. Nessa perspectiva os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando [...] a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola. (Manual de Orientação, 2010, p. 3)

A partir das mudanças organizacionais exigidas nas escolas, o manual mostrou os critérios de implantação das SRM dando ênfase à adesão, cadastro e composição dos quites, e mencionou sobre a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico com pontos específicos sobre o diagnóstico local, a fundamentação legal, político e pedagógica, a gestão, as matrículas, a organização da prática pedagógica, a infraestrutura e a descrição das condições de acessibilidade.

Numa perspectiva de inclusão, acesso e permanência, as SRM tornaram-se a centralidade da PNEEPEI (2008) nos dois mandatos do governo Dilma (2010-2016). No primeiro ano de mandato, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 afirma que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e garantir pleno acesso e participação dos estudantes. Desse modo, salientava os objetivos do AEE.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 02).

A efetivação dos objetivos da política mencionada dá-se por meio de estrutura e processos organizacionais, os quais se destacam por um conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos para o alcance de resultados (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 435).

O Decreto apresentava que o AEE é parte integrante do processo educacional, o qual é realizado na SRM no âmbito escolar que o aluno frequenta ou em outra instituição no turno oposto ao do ensino regular, isto é não é substituto às classes comuns. O Art 5º afirma que pode ser realizado também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Diante da possibilidade de oferta, a tabela 01 revela os tipos de atividades encontradas no AEE.

Tabela 01 - Atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

1	Ensino do Sistema de Braille
2	Ensino do Uso de Recursos Ópticos e não Ópticos
3	Estratégias para o desenvolvimento de Processos Mentais
4	Técnicas de Orientação e Mobilidade
5	Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
6	Ensino do Uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)
7	Estratégias para Enriquecimento Curricular
8	Ensino das Técnicas de Soroban
9	Ensino da Usabilidade e das Funcionalidades da Informática Acessível
10	Ensino da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita
11	Estratégias para Autonomia no Ambiente Escolar

Fonte: INEP/Censo Escolar, 2018.

Em relação ao provimento de acesso, de participação e de aprendizagem, a tabela 01 especifica as atividades que promovem o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos diante da proposta do AEE, as quais são realizadas nas SRM. A PNEEPEI (2007) afirma que dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagem códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva¹⁰ (Brasil, 2008).

¹⁰ A LBI (2015) considera tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2015).

As escolas contempladas com SRM em 2010 e 2011 passaram a integrar o Programa Escola Acessível, a Resolução nº 7, de 17 de outubro de 2012 dispõe para os alunos “público alvo” da educação especial a destinação de recursos financeiros por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola¹¹ para as escolas públicas municipais e estaduais. O Art. 2 explicita como devem ser empregados os recursos do Programa Escola Acessível

Art. 2º Os recursos financeiros de que trata o caput do artigo anterior serão destinados à promoção da acessibilidade e inclusão de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, devendo ser empregados na:

I – aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;

II – aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliário acessíveis; e

III – aquisição de recursos de tecnologia assistiva; (Brasil, 2012)

O programa Escola Acessível visou propor autonomia e independência dos alunos “público alvo” da educação especial, o programa buscou promover a inclusão a partir da acessibilidade arquitetônica com melhorias nos espaços físicos e na área pedagógica por meio da tecnologia assistiva.

A nota técnica nº 42, 24 de outubro de 2011 (MEC/SECADI) mostrou que a falta de acesso das pessoas com deficiências está relacionada à falta de transporte escolar acessível

com base na Pesquisa Domiciliar para identificação das barreiras que impedem o acesso e permanência na escola dos beneficiários do BPC, realizada no período de 2009 a 2010. Essa pesquisa indicou dentre os principais motivos para o não acesso das pessoas com deficiência à escola, a falta de transporte acessível, registrando os seguintes percentuais regionais: Nordeste -35%; Centro Oeste - 33%; Norte - 32%; Sudeste - 28%; Sul - 23%. Para atendimento a essa demanda, o MEC, por meio de ação conjunta entre a SECADI e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE deverá viabilizar a aquisição e distribuição de veículos para o transporte escolar acessível.

O transporte escolar acessível é uma das barreiras encontradas no cotidiano da vida das pessoas com deficiência. A pesquisa em destaque mostrou que a ausência de

¹¹ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

um transporte escolar acessível para consolidar o acesso e a frequência ativa na escola tem um percentual elevado nas regionais com destaque maior para o Nordeste com 35% e o Centro-Oeste com 33%. Diante dos percentuais explícitos, a nota técnica nº 42/2011 visou garantir entre 2012 e 2014, 2.609 veículos acessíveis para o transporte, contemplando 1.530 municípios, nas 27 unidades federadas.

No ano seguinte, a resolução nº 12, de 31 de maio de 2012 afirmava que os alunos participantes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC)¹² com faixa etária de 0 a 18 anos puderam fazer parte do Programa Caminho da Escola, o programa viabiliza aquisição de veículos para o transporte escolar acessível.

Para o fortalecimento das ações nas políticas educacionais, a Lei nº 13.005/2014 dispõe sobre o PNE (2014-2024), o qual é composto por diretrizes, 20 metas e 254 estratégias. O documento, durante a vigência de 10 (dez) anos, busca garantir educação básica de qualidade, reduzir as desigualdades e valorizar os profissionais da educação. Em relação ao “público alvo” da educação especial, a meta 4 (quatro) busca

[...] 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 (Brasil, 2014).

A partir da meta especificada, percebe-se que o sistema educacional inclusivo é constituído pelo acesso à educação básica, atendimento educacional especializado, SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. E, diante do caráter abrangente e obrigatório do AEE nos espaços de ensino, todas as estratégias de ensino do PNE (2014-2024) para o público alvo da educação especial são definidas pelo AEE.

As estratégias para a educação básica correspondem a:

¹² O Benefício de Prestação Continuada – BPC, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, é a garantia de um salário mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. No caso da pessoa com deficiência, esta condição tem de ser capaz de lhe causar impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (com efeitos por pelo menos 2 anos), que a impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/beneficios-assistenciais/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc>. Acesso em: 19 de jun de 2022.

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

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;

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;

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 (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) 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, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude; (Brasil, 2014, grifo nosso).

Com base nas estratégias citadas, percebe-se a necessidade de todas as instituições de ensino receber os alunos com necessidades educacionais especiais e garantir o AEE conforme apresenta o PNE. A política pública do AEE possui anos de existência, mesmo assim ainda há escolas que não conseguem ofertar o AEE por motivos que perpassam a gestão e a formação dos profissionais da educação. Moreira (2016, p. 138) afirma que “[...] as transformações sócio educacionais necessárias ao pleno respeito à diversidade e a inclusão escolar da pessoa com deficiência ainda são consideradas bastante insipientes em sua efetivação na realidade escolar brasileira”.

Após dois anos de implementação do PNE, não se pode deixar de mencionar que o governo Dilma Rousseff em 2016 estava vivenciando momento difícil, pois a presidenta legitimamente eleita foi alvo de um impactante golpe de Estado. O presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha abriu processo político diante de um quadro complexo sobre o agravamento repentino da crise econômica, o qual concretizou o *impeachment* designado pelo crime de responsabilidade à lei orçamentária e à lei de improbidade

administrativa, “pedaladas fiscais”. O golpe propriamente dito foi permeado por um processo ilegal planejado por conluio do judiciário, parlamento e mídia corporativa, pois não houve apresentação de nenhum crime de responsabilidade cometido pela presidenta conforme é previsto na Constituição (Jinkings, 2016).

De modo geral, para perceber o andamento da política do AEE no governo federal, a próxima subseção analisa os principais avanços e recuos da PNEEPEI (2008) no governo de Michel Temer (2016-2018) e as propostas explanadas no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), as quais remetem aos embates, rupturas e retrocessos com a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE) apresentada por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

4.2 Os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2018-2022)

O governo provisório de Michel Temer (2016-2018) avançou na agenda política conservadora estimulando o desmonte do Estado, os ataques e o retrocesso foram percebidos diante dos direitos sociais conquistados nos anos recentes, tais como: entrega do patrimônio público, retirada de direitos trabalhistas, criminalização do pensamento crítico, cortes nas políticas sociais, tributação regressiva, entre outros (Miguel, 2016).

Entre os direitos sociais violados, na educação, no ano de 2018 houve o desmonte da PNEEPEI (2008) a partir da força política do próprio governo que iniciou uma movimentação ampla e explícita em defesa da necessidade de revisão do documento.

Em 6 de novembro, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão abriu consulta pública sobre a Minuta¹³ da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida organizada pelo Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES), grupo de pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que desenvolveu uma plataforma para que tal consulta ocorresse (Brasil, 2018). A consulta pública teve a participação de pais, alunos, instituições de ensino e pesquisadores da área, disponível até 23 de novembro de 2018. No site da consulta pública expuseram:

¹³ O texto da Minuta da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida está disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra>.

O texto aqui apresentado é resultante de visitas técnicas nas cinco regiões brasileiras; estudos; levantamentos; discussões; relatório de consultorias e escuta de segmentos sociais interessados no assunto, dentre os quais se destacam pessoas que integram o público da Educação Especial, familiares e representantes, educadores, pesquisadores e lideranças na área.

Com base na realidade social e no compromisso com ela firmado, este texto indutor objetiva orientar os sistemas de ensino e estimular iniciativas inovadoras e coletivas, que visem ao progresso da educação e à valorização das singularidades e diversidades no mundo globalizado e desigual da sociedade do conhecimento, onde alternativas e pluralidade encontram sentido e lugar. Assim, o compromisso entre Estado, família e sociedade fazem a verdadeira educação. (Brasil, 2018, s.p.)

No dia 07 de novembro, segundo dia da consulta pública *online* aconteceu um Seminário Conjunto das Comissões de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e da Comissão de Educação, intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, no plenário 13 da Câmara de Deputados. Os autores que viabilizaram a realização do Seminário por meio de Requerimentos nº 171, 467 e 178, de 2018 foram a Deputada Mara Gabrilli (Presidente da CPD), o Deputado Eduardo Barbosa (Vice Presidente da CPD) e a Deputada Rejane Dias (Membro Titular da CPD).

O registro do seminário foi realizado pelo Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação – DETAQ, da Câmara de Deputados.

Este Seminário que discute a Revisão da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, é de suma importância para a Política Nacional de luta pela inclusão da pessoa com algum tipo de deficiência nas escolas e universidades. Os gestores governamentais cada vez mais se conscientizam dessa importância e estão superando barreiras pouco a pouco e dando voz a essas pessoas que buscam por oportunidades para que possam desenvolver suas capacidades. Conseguir reunir grandes especialistas nessa área da Educação Especial, representada pelas Entidades da Sociedade Civil, juntamente com o MEC e essa Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CPD, para discutir essa política com diálogo democrático a fim de achar caminhos que possam melhor construir essa política e tornar ela mais clara e precisa para todos que com ela trabalham e precisam, é um grande passo que estamos dando para essa grande causa e me sinto muito feliz por ter participado como uma das autoras desse grande seminário (Dias, 2018, p. 6, grifo do autor)

Como uma das autoras do evento, a deputada Rejane Dias afirmou que o seminário foi um espaço que promoveu a luta pela inclusão das PCD e a discussão democrática entre os pesquisadores e participantes com o intuito de garantir a construção da política. O Seminário, além da Mesa de Abertura, foi constituído por três mesas de debates, Mesa 1 “Perspectiva de Especialista”, Mesa 2 “Perspectivas Governamentais” e

Mesa 3 “Perspectivas da Sociedade Civil”. O quadro 06 mostra os participantes do debate e a representatividade de cada um deles.

Quadro 06 - Participantes das Mesas de Debates sobre a PNEEPEI (2020)

Mesa de Abertura	
Nome	Função
Eduardo Barbosa	Deputado Federal - 2ª Vice-presidente da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência
Dorinha Seabra Rezende	Deputada Federal - Titular da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência
Júlio César Meireles de Freitas	Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC
Mesa 1: Perspectiva de Especialista	
Maria Aparecida Camarano	Representante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB
Erenice Soares de Carvalho	Pesquisadora e Professora da Universidade Católica de Brasília
Rosita Edler Carvalho	Professora, Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Meire Cavalcante	Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença - Leped/ Unicamp
Miguel Chacon	Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, da Unesp/ Marília
José Rafael Miranda	Representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secadi/MEC
Mesa 2: Perspectivas Governamentais	
Suely Castro Menezes	Conselheira Nacional de Educação – CNE
Adriana Buytendorp	Especialista em Educação Especial da SED/MS
Waldir Macieira Filho	Diretor da Região Norte da Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos com Deficiência – Ampid
Eugenia Augusta Gonzaga	Procuradora do Ministério Público Federal – MPF
Antonio Muniz da Silva	Presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Conade
Patricia Neves Raposo	Representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secadi/MEC
Mesa 3 – Perspectivas da Sociedade Civil	
Moises Bauer	Representante do Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência – CRPD
José Turozi	Presidente da Federação Nacional das Apaes
André Ribeiro Reichert	Professor da Universidade Federal de Santa Catarina e Diretor de Políticas Educacionais e Linguísticas da Feneis
Rodrigo Hubner Mendes	Fundador e Presidente do Instituto Rodrigo Mendes
Lenir Santos	Presidente da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down e Conselheira do Conselho Nacional de Saúde
Claudia Grabois	Presidente da Comissão da Pessoa com Deficiência do Instituto Brasileiro de Direito de Família – IBDFAM

Fonte: A autora (2023)

Os membros da mesa apresentaram diferentes argumentos sobre a revisão da Política, alguns defenderam a necessidade de revisar, já outros afirmaram que não havia essa necessidade.

O Deputado Federal Eduardo Barbosa fez a abertura do seminário, apresentou os principais fundamentos da proposta, tais como: Educação como direito de todos; aprendizado ao longo da vida; respeito à liberdade de escolha do estudante e da família; família e escola responsável em diálogo constante; acessibilidade e desenvolvimento pleno dos estudantes; bilinguismo para estudantes e usuários da Libras; e especificidade da educação especial na educação escolar indígena, quilombola e comunidades itinerantes, respeitando as culturas, especificidades linguísticas, ancestralidade e suas terras. Em seguida, abordou a importância da consulta pública especificando a plataforma com o intuito de orientar a sociedade civil sobre a votação.

Nota-se que alguns argumentos foram recorrentes durante as mesas “necessidade de debate democrático”, “dados de pesquisa” e “financiamento”. Em relação ao debate democrático,

Eu fui consultora da Secretaria da Educação por muitos anos e fui consultora do MEC há muitos anos, comecei na década de 1990. Participei da formulação de uma política em 1994, com a Profa. Rosita. Naquele momento, não tínhamos o avanço democrático que temos hoje.

Pela primeira vez, estamos tendo a formulação de uma política que vai ter o escrutínio da sociedade. Isso é um privilégio. Eu entendo que esse é um presente do MEC à sociedade brasileira no aniversário de 30 anos da Constituição (Carvalho, 2018, p. 50, grifo do autor).

De 2008 a 2016, permaneceu a mesma política. Nesse período, houve uma grande oportunidade, mas ela se perdeu. A ideia era que houvesse um documento oficial da Política Nacional de Educação Especial, publicado por meio de um decreto, mas isso não aconteceu. Ao mesmo tempo, também não houve oportunidade de se consultar a sociedade. Pela primeira vez, nós estamos consultando a sociedade, através de uma consulta pública sobre educação especial (Miranda, 2018, p. 61, grifo do autor).

Um projeto social compatível com a democracia não pode ser conivente com um modelo único de escolas ou de ideias. É aberto à participação e às diferentes opiniões, em especial das pessoas com deficiência e suas famílias, dos profissionais e da sociedade em geral (Turozi, 2018, p. 108, grifo do autor).

Os participantes mencionam em suas falas a importância, a satisfação de estar presente naquele momento de debate e enaltecem a consulta pública como um marco histórico para a sociedade, porém trazer tal afirmação não implica garantia de participação, pois a plataforma ficou disponível em menos de um mês para consolidar uma política educacional. Desse modo, o discurso da democratização é restrito a uma

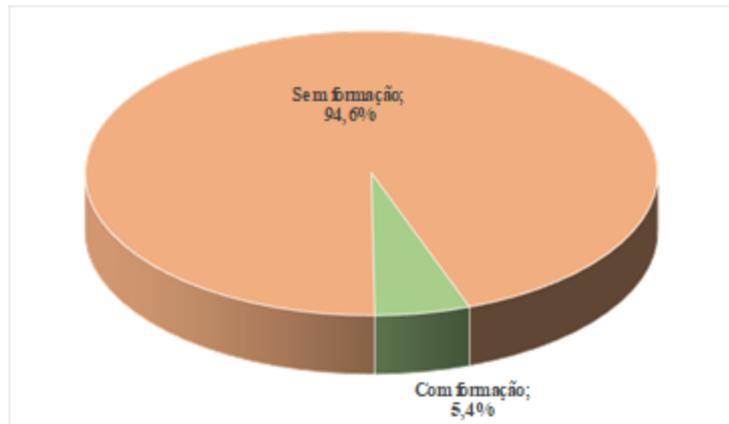
pequena parte da população, logo; percebe-se que o instrumento não desvela os silenciamentos nos discursos da política. Diante disso, a fala da representante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença - Leped/ Unicamp revela a ausência da participação dos pesquisadores no debate técnico da política.

O fato é que uma representação da sociedade civil, uma parte importante da construção da educação inclusiva, por meio da academia, foi impedida de participar de todas as discussões, inclusive de ter acesso a documentos que são públicos, que são as consultorias. Dando uma olhada por cima, temos um texto que traz de volta classes e escolas especiais, que amplia de forma indiscriminada o público-alvo. Nós precisávamos ter discutido isso. (...) A consulta pública não é debate técnico. Nós fomos impedidos de fazer parte do debate técnico. Portanto, não estamos aqui, pelo LEPED, para compactuar, para referendar e dizer: "Que bom que participamos de um seminário!" Nós fomos impedidos de discutir. E isso é antidemocrático, isso fere a nossa democracia, fere o nosso ofício, que é melhorar a escola para todos, é fazer que ela de fato seja inclusiva. Nós não somos inimigos. E fomos impedidos de discutir, inclusive do ponto de vista acadêmico. (Cavalcante, 2018, p. 42-43, grifos do autor).

A pesquisadora do Leped/Unicamp diante do olhar crítico deixou explícita a situação vivenciada durante a busca incessante de participação nos debates técnicos da Política, os ofícios enviados ao Ministério da Educação e a ausência de resposta, além disso, a pesquisadora explicita a necessidade do Ministério de Educação revelar as bases epistemológicas, legais e pedagógicas da proposta, pois até o momento era incompreensível o sigilo das reuniões bem como a realização de um evento para se discutir a política um dia, após o documento ser aberto para consulta pública, pois muitos daqueles que se fizeram presentes nas mesas de debates não tiveram tempo de fazer a leitura e analisar tudo que estava proposto de mudanças, e naquele momento o que podia ser mencionado pela pesquisadora era o retrocesso da volta de classes e escolas especiais ampliando de forma indiscriminada o "público-alvo" (na concepção restrita e discriminatória aqui analisada), isto é, o caminho estava sendo antidemocrático.

O texto da Minuta da consulta pública *online* foi construído com os Microdados do Censo Escolar INEP/MEC, os participantes chamaram atenção pelo cenário apresentado entre o aumento de matrículas e a ausência de formação dos profissionais.

Figura 02 - Percentual de docentes da Educação Básica com formação continuada em Educação Especial, Brasil – 2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. INEP/MEC. 2017

De modo geral, os microdados do Censo Escolar (2017) revela a situação problemática encontrada no Brasil, apenas 5,4% dos profissionais apresentava formação continuada na modalidade de ensino, Educação Especial, e um percentual alto representado por 94,6% de profissionais que não têm nenhuma formação na área. Diante dos números, a garantia de igualdade de oportunidades de aprendizagem foi um dos pontos discutidos e a partir dos dados, o representante da Secadi/MEC, afirmou que,

Não podemos fugir dessa responsabilidade. Como queremos sistema educacional inclusivo, se não há o número devido de professores capacitados, formados nas universidades e na própria educação continuada (...) De 2008 a 2016, permaneceu a mesma política. Nesse período, houve uma grande oportunidade, mas ela se perdeu. (...) Esse documento não está finalizado, acabado. Ele está em construção e assim vai continuar; não termina aqui. Ainda vai passar por uma audiência pública, no Conselho Nacional de Educação, e vai passar por um processo de finalização, com os devidos encaminhamentos. Neste momento, temos o sentimento de dever cumprido, como Ministério da Educação e SECADI, por termos feito a nossa tarefa, mostrando à sociedade o que lá encontramos quando chegamos, o que estamos deixando e o que precisa ser feito. (Miranda, 2018, p. 60, grifo do autor).

O representante da SECADI explicita a problemática da formação inicial e continuada na Educação Especial, porém não traz proposta de mudança para o cenário educacional. No momento apresenta uma crítica à PNEEPEI (2008) mostrando que a mesma se perdeu, porém não identifica os avanços do novo documento, pois diante dos demais debatedores da mesa ele era o que deveria mostrar maior desenvoltura na defesa da Política. Demonstra um sentimento de dever cumprido pela tarefa realizada, a partir dos informações apresentadas, porém o levantamento dos dados não é responsabilidade da Secadi, pois os dados do Censo Escolar são realizados anualmente pelo Inep. Torna-se explícito a falta de conhecimento no discurso do responsável pelo setor de diversidade

e inclusão abordando que a Política estava sendo construída apontando outro momento de debate, a audiência pública com o CNE e o MEC.

Outro ponto que se destaca na discussão foi o financiamento “[...] sem o financiamento adequado para viabilizar políticas educacionais, qualquer revisão de política pública poderá constituir-se em retrocesso no âmbito da efetivação do direito à educação no Brasil” (Camarano, 2018, p. 48). A defesa da necessidade de investimentos financeiros para a Política revisada é um assunto que requer o processo de acompanhamento e fiscalização dos recursos públicos, um desafio da Meta 20 do PNE (2014-2014) que visa “[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano da lei e para 10% no final do decênio.

A considerar o momento de debates, surgiram movimentos de resistência:

Em 16 de novembro de 2018, pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos-SP, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), decidiram posicionar-se contrários a alterações na Política, no momento e nos moldes adotados (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019, p.13).

O posicionamento contrário ao documento da consulta pública foi aos poucos inquietando a sociedade civil, a qual se mostrou contrária às alterações estabelecidas, “[...] uma vez que não menciona os consultores responsáveis por sua elaboração, os lugares visitados e as instituições que participaram do debate democrático e coletivo, gerando impasses em relação ao teor do documento” (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021, p. 4).

Em 19 de novembro houve uma audiência pública com o CNE e na época, o ministro da educação, Rosielli Soares afirmou que o momento era oportuno para contribuições e críticas, e relevante para o alcance da maturidade necessária para a obtenção de melhorias na educação especial. Já o titular da Secadi, Julio Cesar Meirelles, dessa vez afirmou que a Universidade Federal de Alagoas seria a responsável pelo tratamento das informações da consulta pública e, em seguida, a equipe técnica elaboraria a versão final para enviar ao CNE, o qual teria a responsabilidade de debater e transformar em resolução.

Em dezembro de 2018, a UFAL publica o Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE, um documento com trezentas e cinquenta e três páginas, dividido em seis seções (Princípios, Marco Legal Regulatório, Finalidades e Objetivos, Estudantes Apoiados pela Educação Especial, Serviços e Recursos Especializados, Diretrizes), a análise dos dados foi realizada pelo *software* IRaMuTeQ. O total de participantes foi 8.329, a Região Norte (563), Nordeste (1.591), Sudeste (4.444), Sul (848) e Centro-Oeste (883), com maior representatividade do sexo feminino (7.117). A participação foi considerada baixa para um processo de consulta pública.

Em janeiro de 2019 houve a posse do novo Presidente da República Jair Bolsonaro. Durante a atuação do novo presidente, constatou-se um grande avanço da direita e da extrema-direita. As três vertentes da extrema-direita brasileira correspondem ao libertarianismo, o fundamentalismo e a reciclagem do antigo comunismo. A ideologia libertariana rotulada como ultraneoliberal defende uma atuação menor possível do Estado e o desempenho do mercado é justo independente da situação desigual que pareça. Já o fundamentalismo tem como aliados os cristãos fundamentalistas, como líderes religiosos apresentam uma percepção de verdade anulando possibilidades de debate. E, a reciclagem do anticomunismo condiz com as discussões de que o PT apresentava ações comunistas, o que originou a sobreposição de antipetismo e anticomunismo na sociedade brasileira (Miguel, 2018).

No cenário educacional, obteve-se uma regressão,

- (1) Responsabilidade do Estado - desresponsabilizar o Estado de suas atribuições de garantir direitos;
- (2) Financiamento da Educação - privatização da educação;
- (3) Direito à aprendizagem – competências e habilidades: foco nas aprendizagens e avaliações meritocráticas dos estudantes com ênfase na inclusão excludente, na concepção de formação para o mercado do trabalho, à distância, com conteúdos mínimos;
- (4) Processo de formação dos trabalhadores: desqualificação dos trabalhadores em seu processo de formação;
- (5) Valorização do trabalho e sistema de proteção do trabalho: desvalorização dos trabalhadores de educação, pela precarização, terceirização do trabalho na escola;
- (6) Formação e Exercício da docência: desvalorização da docência, desde a formação inicial à formação continuada, desvalorização do trabalho dos professores, das condições de trabalho, dos salários, da carreira, da seguridade social – assistência, saúde e previdência (Taffarel; Neves, 2019, p. 314)

Com as especificidades acima mencionadas o que fica em destaque é uma perspectiva alienada da educação com o arrefecimento da força de trabalho, a consonância do Estado Mínimo e retrocessos na garantia de direitos com posturas

autoritárias e antidemocráticas. Desse modo, o componente conservador e o caráter mercantil privatizante permitiram caracterizar um governo de extrema direita, ultrareacionário, neoliberal, ultraconservador e profascista (Taffarel; Neves, 2019).

Ao considerar a trajetória histórica, o MEC foi um dos ministérios que mais sofreu alterações. Na pasta governamental, a passagem com grandes polêmicas de cinco ministros foi alvo de destaque (Ricardo Veléz Rodríguez – janeiro a abril; Abraham Weintraub – abril a junho; Carlos Alberto Decotelli (nem chegou a tomar posse, depois de ser apresentado pelo presidente - em junho); Milton Ribeiro – julho de 2020 a março 2022); Victor Godoy (março a dezembro 2022).

Projetos, ações e programas foram silenciados, implementação de políticas públicas ficou para o segundo plano, memórias de conquistas de direitos foram apagadas, como por exemplo, o Decreto nº 9.465/2019 trouxe a estrutura organizacional do MEC, e na Secretaria de Educação Básica houve a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) eliminando toda a força produtiva das políticas educacionais relacionadas aos direitos humanos, educação étnico-racial e diversidade.

Com a nova estrutura do MEC esperava-se por avanços, porém, em março de 2020, o país, assim como o mundo, foi acometido por uma assustadora pandemia provocada pelo coronavírus (COVID-19) marcada pela quarentena, isolamento social, distanciamento social, *lockdown*, trabalho remoto, entre outros. A realidade encontrada na pandemia dificultou os encaminhamentos políticos e pedagógicos. E, diante da instabilidade e dos discursos de corrupção no MEC, por quase dois anos a proposta de uma nova PNEE ficou engavetada.

E, em meio ao cenário de tristeza e incertezas causadas pela pandemia (COVID-19), no dia 1 de outubro de 2020 foi publicado o Decreto nº 10.502 instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, dessa vez o documento vem com uma versão simplificada com 18 artigos diferente do relatório final disponibilizado pela UFAL. O referido decreto estava amparado “[...] em princípios economicamente liberais e politicamente conservadores, defendendo para a educação especial a segregação dos estudantes da educação especial, o que significa historicamente um processo de desescolarização” (Garcia; Michels, 2021, p. 16).

Entre os artigos, destacam-se no Capítulo IV, as diretrizes:

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

[...]

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Na Política, o atendimento educacional especializado foi alvo de mudanças, críticas e inconstitucionalidade, pois negligenciava o direito à educação garantida na CF de 1988 quando defende o retorno das classes especializadas e a decisão da família quanto à participação nos serviços ofertados. “Não cabe à família decidir, aceitar ou não, se busca ou não, se acolhe ou não, mas cabe ao Estado fazer valer à legislação e o direito da criança, punindo a família, caso seja negligente” (Silva; Silva, 2023, p.1323).

Nas diretrizes apresentadas na Política de Educação Especial, o que se via era a transferência de responsabilidades institucionais para a família, ou seja, um mecanismo de desresponsabilização do Estado, o qual se esquivava da garantia de uma educação igualitária. É explícita a condição da família, a qual precisa urgentemente de apoio, condições afetivas, sociais e principalmente dos direcionamentos e conhecimentos necessários para trilhar um caminho inclusivo. Desse modo, a família não pode e não deve se apropriar da negação de direitos.

Diante das opiniões sobre a política destacaram-se àquelas defendendo que o decreto apresentava liberdade de escolha, construção da autonomia e sociabilidade menos discriminatória. Nesse sentido, o ministro da educação, Milton Ribeiro participou de uma entrevista na TV Brasil (Programa Novo Sem Censura) e diante de um relato crítico defendeu que:

No passado, primeiro, não se falava em atenção ao deficiente. Simples assim. Eles fiquem aí e nós vamos viver a nossa vida aqui. Aí depois esse foi um programa que caiu para um outro extremo, o inclusivismo. O que é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos com deficiência. Ela não aprendia. Ela atrapalhava, entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela atrapalhava o aprendizado dos outros porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar atenção especial. E assim foi. Eu ouvi a pretensão dessa secretaria e faço alguma coisa diferente para a escola pública. Eu monto sala com recursos e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família e aos pais. Turo do governo e deixo com os pais (Ribeiro, 2021).

No período da entrevista e no contexto da modalidade de ensino, Educação Especial, o ministro apresentou um pensamento retrógrado, o qual reforça a defesa da exclusão, segregação e integração. Baseia-se de exemplo do passado para justificar a ausência de assistência ao “deficiente”, o ministro não considerou a terminologia correta “pessoa com deficiência”, além disso, em seu discurso trouxe o termo “inclusivismo”, um termo que não é encontrado nas discussões, nos estudos e nas políticas públicas no cenário educacional; logo, percebe-se a falta de conhecimento de Milton Ribeiro na área da educação inclusiva.

Diante das inquietações, das polêmicas nas reportagens, notas de repúdio, notas técnicas de pesquisadores e familiares sobre o real objetivo da discriminação e o retorno das classes segregacionistas, as quais apresentam incompatibilidade com a inclusão, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da iniciativa do Partido Socialista Brasileiro (PSB) foi submetida a uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) no Supremo Tribunal Federal (STF) quanto à violação ao direito à educação inclusiva e à falta de legitimidade. O ministro do STF, Dias Toffoli, foi o responsável pelo relato do processo e apresentou uma liminar deferida e suspendeu o Decreto nº 10.502/2020

[...] Pelo exposto, concedo a medida cautelar pleiteada, ad referendum do Plenário, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, submetendo esta decisão à referendo na sessão virtual que se inicia no dia 11/12/2020. Por razões de celeridade processual, solicito, com urgência, informações à parte requerida, no prazo de 3 dias, intimando-se ainda o Advogado-Geral da União e o Procurador-Geral da República para se manifestarem, se for de interesse, antes do julgamento do referendo da presente cautelar (Brasil, 2020, Site do STF <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>)

A PNEE-2020 apresentou contrariedade ao paradigma da educação inclusiva aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, pois a educação inclusiva é uma ação política, social e pedagógica fundamentada na aprendizagem e participação de todos os alunos juntos. A Política deixou explícita a retirada da matrícula no ensino regular. Desse modo, compreende-se o poder de evidenciar a implantação/implementação de políticas públicas frágeis consolidadas em “[...] atendimentos segregados para reavivar sua face privatista e estancar os investimentos públicos nas redes públicas de ensino numa perspectiva da equidade, gerencial e fracionada” (Garcia; Michels, 2021, p.15).

Após a suspensão do decreto, e com base na ADI nº 5.347, o ministro relator Edson Fachin também indeferiu a medida cautelar apresentando como fundamento as seguintes leis: Estatuto da Pessoa com Deficiência; A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoa com Deficiência e Constituição de 1988 e a Lei nº 13.146/2015, dando ênfase à dignidade humana, a proteção da pessoa com deficiência bem como a pluralidade e a igualdade de direitos. Sendo assim, a inconstitucionalidade foi constatada e a PNEE-2020 apresentou durabilidade de 60 dias sendo uma política mais curta na historicidade brasileira.

Até aqui foi possível compreender como se deu a elaboração, o processo de consulta pública, a publicação, a inconstitucionalidade e a revogação histórica da PNEE-2020. Diante disso, entende-se que é necessário e urgente considerar a participação coletiva da sociedade no processo de debate e elaboração das políticas públicas e “[...] ainda que a PNEEPEI mereça ser revista, a solução definitivamente não passa pela perspectiva de abandonar o princípio da inclusão, instituído por meio de Emenda Constitucional no Brasil” (Rocha; Mendes; Lacerda, 2001, p. 14).

Ao entender os embates e as tensões da PNEE-2020, a próxima seção analisa o enfoque do AEE no estado de Alagoas bem como apresenta os aspectos culturais, sociais, econômicos e geográficos da capital alagoana.

5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ESTADO DE ALAGOAS

Alagoas, Estrela radiosa,
 Que refulge ao sorrir das manhãs,
 Da República és filha donosa,
 Maga Estrela entre estrelas irmãs.
 A alma pulcra de nossos avós,
 Como bênção de amor e de paz,
 Hoje, paira, a fulgir, sobre nós,
 E maiores, mais fortes nos faz.
 Tu, liberdade formosa,
 Gloriosa hosana entoas: – Salve, ó terra vitoriosa,
 – Glória à terra de Alagoas!
 Essa terra quem há que idolatre-a
 Mais que os filhos que filhos lhe são? Nós beijamos o solo da Pátria,
 Como outrora o romano varão! Nessa terra de sonho ardente
 Só palpitam, como almas de sois, Corações, corações de valentes,
 Almas grandes de grandes heróis! Tu, liberdade formosa,
 Triunfal hosana entoas: – Salve, ó terra gloriosa, – Berço de heróis! Alagoas!
 [...]
 (Hino de Alagoas – Luiz Mesquita)

O poeta Luiz Mesquita (1861-1918), autor da letra “Hino Estado de Alagoas” enfatiza o brilho de uma estrela radiosa, invoca a liberdade e menciona a força de um povo herói e valente. Situada na região nordeste, o estado de Alagoas possui 102 (cento e dois) municípios autônomos. Os dados do IBGE (2021) mostram que Alagoas apresenta uma população estimada de 3.365.351 pessoas, corresponde uma área territorial 27.830.661 Km² e densidade demográfica de 112,33 hab/km² (IBGE, 2021). Muitos alagoanos vivem em extrema pobreza, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) divulgou que 50,6% da população encontra-se em situação de pobreza.

Tabela 02 – Números da Pobreza por Regiões no Estado de Alagoas

Região	População
Litoral Norte e Zona da Mata	64,30%
Litoral Sul e Agreste	58,11%
Sertão	54,31%
Região Metropolitana	46,51%
Maceió	36,30%

Fonte: FGV (2022)

A amostra da FGV (2022) apresenta que as famílias sobrevivem com renda per capita de até R\$ 497 reais, a situação de pobreza no estado de Alagoas é a maior do

Estado brasileiro. A pesquisa enfatiza que o estado fica atrás do Estado do Maranhão (57,90%) e do Estado do Amazonas (51,42%).

As finalidades do estado de Alagoas apresentadas no artigo 2º da Constituição do Estado de Alagoas (1989) referem-se ao bem-estar social com ênfase na liberdade democrática, igualdade jurídica, solidariedade e justiça. Nessa perspectiva, o inciso I busca assegurar a dignidade da pessoa humana, mediante a preservação dos direitos invioláveis a ela inerentes. O direito à educação é concebido a todos os cidadãos de forma obrigatória e gratuita, mesmo com a garantia da oferta do ensino e dever do Estado, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo IBGE (2019), Alagoas apresenta a maior taxa de analfabetismo do país com 337 mil pessoas com faixa etária de 14 anos ou mais que não sabem ler nem escrever.

No que tange à educação especial, o início no Estado de Alagoas deu-se no final da década de 1980, o Art. 198, inciso IV da Constituição do estado de Alagoas garante o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo-se recursos humanos e equipamentos públicos adequados” (ALAGOAS, 1989). E desde essa época era proposto o atendimento educacional especializado conforme mostram os artigos:

Art. 19. O Estado promoverá a instalação de centros integrados de educação, destinados à clientela de primeiro grau e adaptados ao atendimento pleno do educando durante os turnos matutino e vespertino, oferecendo-lhes ensino regular, alimentação e acompanhamento médico, odontológico e psicológico e social, além de lazer e atividades desportivas e culturais.

[...]

Art. 198. O dever do Estado e do Município com a educação será efetivado com guarda dos seguintes princípios:

IV – atendimento educacional especializado aos portadores deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo-se-lhes recursos humanos e equipamentos públicos adequados;

[...]

XIII – garantia, aos deficientes físicos, de atendimento adequado em todos os níveis de ensino.

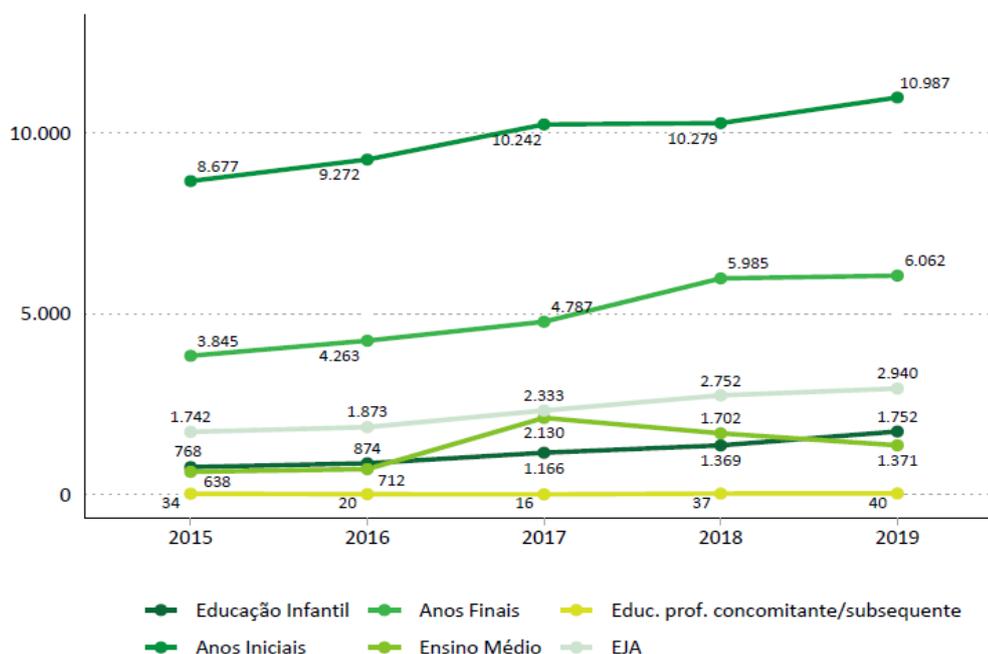
Art. 232. O Estado promoverá ações permanentes de prevenção de deficiência física, sensorial e mental, bem assim desenvolverá programas de assistência aos portadores de deficiência, objetivando integrá-los plenamente no convívio social, mediante a abertura de oportunidades de educação e de trabalho e a facilitação do acesso aos espaços públicos e aos transportes coletivos (Alagoas, 1989, p. 25-26).

Os artigos 19, 198 e 232 abordam os centros integrados de educação e atendimento educacional especializado. Antes da promulgação da Constituição do Estado, o Centro Especializado Cyro Accioly foi criado em 1976 com aulas de escrita e

leitura em Braille para alunos com cegueira, baixa visão e surdocegueira, após 8 (oito) anos, especificamente em 1994, o Centro de Educação Especial em Alagoas Wandete Gomes de Castro proporcionou serviços educacionais para os alunos da rede estadual com Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual e Sala de Recursos. Além deles, foram criados o Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual Professora Erivalda Lima Tavares/CAP (2003) e o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez Professora Joelina Alves Cerqueira (2006)¹⁴.

No âmbito escolar, os dados do Censo Escolar (2020) mostram o avanço no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas entre 2015 a 2019 em Alagoas.

Gráfico 05 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – Alagoas (2015 – 2019)



Fonte: DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2020.

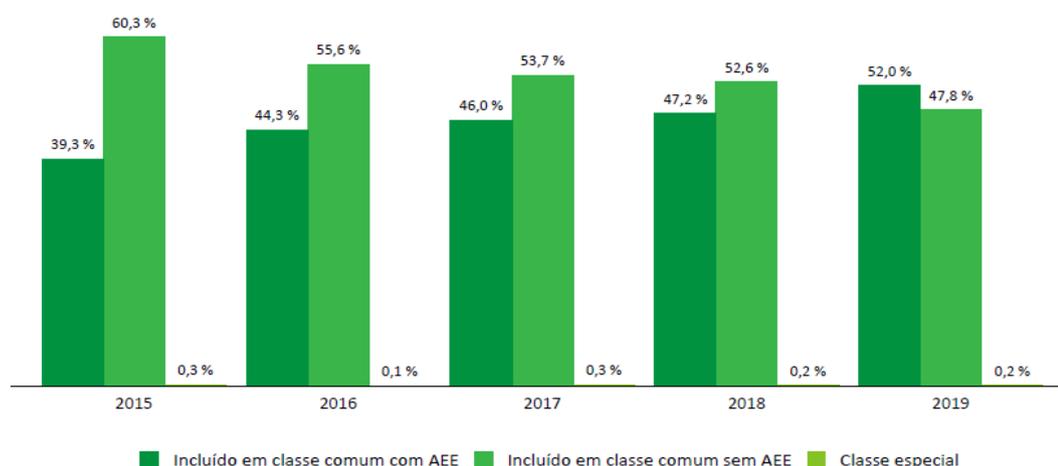
A amostra do gráfico 05 evidencia o número de matrículas na Educação Especial com base nos dados do Censo Escolar (2020). Durante quatro anos consecutivos (2015-

¹⁴Para maiores esclarecimentos sobre os serviços oferecidos nos centros especializados consultar: ee.cyroaccioly@educ.al.gov.br; ceeawandettegomes@educ.al.gov.br; Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual Professora Erivalda Lima Tavares/CAP (82) 3326 4983; Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez Professora Joelina Alves Cerqueira (82) 3315-3925.

2019) em Alagoas, os dados mostram que nos anos iniciais se encontra maior acréscimo com o total de 10.987 (dez mil, novecentas e oitenta e sete) matrículas, sendo que o menor índice de crescimento é na educação profissional subsequente/concomitante, entre as demais etapas, educação infantil, anos finais, ensino médio e educação de jovens e adultos, os anos finais destaca-se com o total de 6.092 (seis mil e noventa e duas) matrículas.

O gráfico 06 mostra o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência entre 2015 a 2019.

Gráfico 06 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE)) ou classes especiais exclusivas em Alagoas (2015 – 2019)



Fonte: DEED/ Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2020.

O percentual de matrículas entre 2015 a 2019 dos alunos com faixa etária de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação incluídos em classes especiais apresentam uma porcentagem mínima de 0,1% a 0,3%, mesmo com uma representação mínima, demonstrando que não houve extinção das classes especiais em Alagoas, o que denota o fortalecimento de classes segregadas. O que se destaca no gráfico é a inferioridade de matrículas de alunos em classe comum com a oferta do AEE, apenas no ano de 2019 que houve acréscimo com 52,0%, pois os demais anos aparecem inferiores com 39% a 47,2% (Deed/Inep, 2020)

Diante da amostra, o percentual de alunos incluídos em classe comum sem AEE chega a ser representado por 60,3% em 2015, 55,6% em 2016, 53,7% em 2017, 52,6% em 2018, e 47,8% em 2019. Pode-se constatar que após uma década da PNEEPEI (2008) os sistemas de ensino a partir da ausência na oferta do AEE não conseguiram “[...] organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 12). É perceptível que analisar uma política educacional vai além das informações do número de matrículas, mas considerá-lo é um ponto de partida que permite compreender questões mais amplas.

O alagoano Élcio Verçosa (1944-2018) na sua obra intitulada “Cultura e Educação nas Alagoas: histórias e histórias (2006)” por meio de uma perspectiva histórica-crítica apresenta o caráter amplo, contextualizado, informativo e comprometido com a plena democratização do ensino no Estado. Além disso, aborda desde os tempos coloniais a vida política, socioeconômica e cultural de Alagoas.

Nas Alagoas, pelo que pudemos avaliar, as permanências têm sido sempre muito mais significativas e marcantes do que as rupturas, e é sobre esse pano de fundo que devemos avaliar a questão da modernidade e os processos de modernização que ali têm lugar, dentre os quais tomam especial relevo as políticas no campo da Educação (Verçosa, 2006, p. 162).

Verçosa (2006) concebe uma problemática, de uma sociedade marcada pela permanência de estruturas tradicionais e oligárquicas representadas pelos donos do poder com marcas dominantes do paternalismo e coronelismo. E, sobre essa base de sustentação o autor afirma que devemos perceber a importância da modernidade e das políticas educacionais. A seguir a subseção traz o olhar específico para a capital alagoana.

5.1 Aspectos culturais, sociais, educacionais, econômicos e geográficos de Maceió-AL

*És, Maceió, ativa e Majestosa,
Feliz nasceste entre a lagoa e o mar
Ao lado da capela milagrosa
De um velho engenho pobre e secular.*

*Pelo trabalho e pelo esforço ingente,
Como a bravura de teus filhos nobres
E debaixo de um sol glorioso e quente*

*Veio a riqueza dessas terras pobres
A tua glória promana
Desses teus filhos audazes
Cujo alto valor se irmana
Ao dos heróis mais capazes
Maceió, terra adorada!
Ò terra bela e altaneira!
Tua história é proclamada
Pela nação brasileira*

*Tu tens paisagens, Maceió, famosas
Teu sol é quente e o teu luar é claro
São tuas praias belas e formosas
De um tom de prata, deslumbrante e raro
E desde o alvorecer das madrugadas
De Ponta Verde às curvas do Pontal
Os coqueiros e as velas das jangadas
Dão-lhe um vigor de tela natural
[...]*

(Hino de Maceió – Carlos Moliterno)

O Hino de Maceió foi escrito pelo poeta, jornalista, crítico literário e alagoano Carlos Moliterno (1912-1998). A letra da canção retrata o nascimento da capital e expressa a formosura das paisagens no local com ênfase nas belezas naturais, além disso, ressalta alguns pontos turísticos com destaque ao clima tropical quente. A origem da cidade vem do nome do engenho de açúcar, o qual era intitulado pelos índios como Massayó no século XVIII “[...] foi exatamente após o fim da guerra do açúcar, com a expulsão dos holandeses, que teve início o primeiro povoado, através da construção do engenho que tomou emprestado o nome indígena (Tenório, 2015, p. 15). Os registros históricos mostram que se tornou capital econômica, política e administrativa de Alagoas.

Maceió possui 509, 320 km², a população estimada é de 1.031.597 pessoas, (Ibge, 2021). A cidade tem 206 (duzentos e seis) anos e é representada por um patrimônio natural, histórico e cultural com uma riqueza deslumbrante, “[...] Maceió é uma das mais belas capitais brasileiras, conhecida como o “paraíso das águas”, um dos destinos mais procurados pelo turismo nacional. É também, o 41º município mais rico entre os 5.570 existentes no Brasil” (Carvalho, 2015, p. 104). A capital alagoana tem suas belezas naturais, a economia tem setores tradicionais como a pesca e as manifestações culturais são encontradas na diversidade do artesanato (cerâmica, couro, palha, madeira, bordados, rendas).

A produção literária é marcada por Jorge de Lima, Aurélio Buarque de Holanda, Graciliano Ramos, Carlos Moliterno, Ledo Ivo, Fernando Fiúza, Lúcia Guiomar, entre outros. As artes plásticas trazem as telas de Lula Nogueira, Rosivaldo Reis, Delson Uchôa, Pierre Chalita. A força da musicalidade inspira uma lista de compositores e poetas, tais como: Carlos Moura, Marcos Farias, Djavan, Eliezer Setton, entre outros. E a literatura de cordel é representada por Ademir Santana Silva, Jorge Calheiros da Silva, entre outros. A Figura 03 apresenta o mapa político administrativo de Maceió, no estado de Alagoas.

Figura 03 – Mapa Político Administrativo de Maceió-AL



Fonte: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/c70c5d37-9cef-4bf7-b55f-456aded041eb/resource/dbc525fc-515e-4cd0-ad2e-63ba21f337cb/download/maceio.png>

A distribuição da população no município acontece em 50 (cinquenta) bairros. Estes são subdivididos por 8 (oito) Regiões Administrativas, conforme mostra o quadro 07.

Quadro 07 – Divisão dos Bairros em Maceió-AL

REGIÕES ADMINISTRATIVAS	BAIRROS
RA - 1	Jaraguá, Poço, Pajuçara, Ponta da Terra, Ponta Verde, Jatiúca e Mangabeiras.
RA - 2	Centro, Levada, Vergel do Lago, Ponta Grossa, Prado, Trapiche da Barra e Pontal da Barra.
RA - 3	Farol, Pitanguinha, Pinheiro, Gruta de Lourdes, Santo Amaro, Ouro Preto, Canaã e Jardim Petrópolis.
RA - 4	Bom Parto, Mutange, Bebedouro, Chã de Bebedouro, Chã da Jaqueira, Santa Amélia, Petrópolis, Fernão Velho e Rio Novo.
RA - 5	Jacintinho, Feitosa, Serraria, Barro Duro e Sítio São Jorge.
RA - 6	Benedito Bentes e Antares.
RA - 7	Clima Bom, Tabuleiro do Martins, Santa Lúcia, Santos Dumont e Cidade Universitária.
RA - 8	Cruz das Almas, Jacarecica, Guaxuma, Garça Torta, Riacho Doce, Pescaria e Ipioca.

Fonte: Lima (2015, p. 179).

Segundo os dados do IBGE (2019) os três bairros mais populosos estão localizados nas Regiões Administrativas 5, 6 e 7. O Jacintinho possui 94.725 habitantes na RA-5, o Benedito Bentes centralizado na RA-6 tem 107.149, a Cidade Universitária 89.608, o Tabuleiro dos Martins 73.223, ambos situados na R-7.

Ao consultar o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2021), as estatísticas criminais são apresentadas por unidades da federação, as informações são fornecidas pela Secretaria de Segurança Pública e/ou Defesa Social, a capital alagoana entre 2019 e 2020 apresenta uma variação de 36,2% de mortes violentas intencionais, número de vítimas de latrocínio 65,6% e a proporção de mortes decorrentes de intervenções policiais 6,7%. De forma geral, o estado de Alagoas ficou representado pelo grupo 1, o qual demonstra a transparência e a melhor qualidade nas informações.

Ao se tratar de dimensão política, a participação dos cidadãos maceioenses elegeu a partir da década de 2000, os seguintes prefeitos:

Tabela 03 – Prefeitos de Maceió-AL (2009-2020)

MANDATO	PREFEITO	PARTIDO
2005-2008	Cícero Almeida	Partido Democrático Trabalhista - PDT
2009-2012	Cícero Almeida	Partido Progressista – PP
2013-2017	Rui Palmeira	Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB
2017- 2020	Rui Palmeira	Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB
2021	João Henrique Caldas	Partido Socialista Brasileiro - PSB

Fonte: A autora (2022)

O plano de governo de Cícero Almeida (2005-2008/2009-2012) apresentou na área da educação 26 (vinte e seis) ações na área da educação, na modalidade de ensino, Educação Especial afirmou ampliação do atendimento específico aos estudantes com deficiência e construção do maior centro educacional na região sul para atender todas as crianças e jovens dos bairros: Ponta Grossa, Vergel, Trapiche, Brejal e Prado, uma ideia pioneira, porém diante das buscas sobre a atuação do plano de governo, o referido centro educacional não saiu do papel.

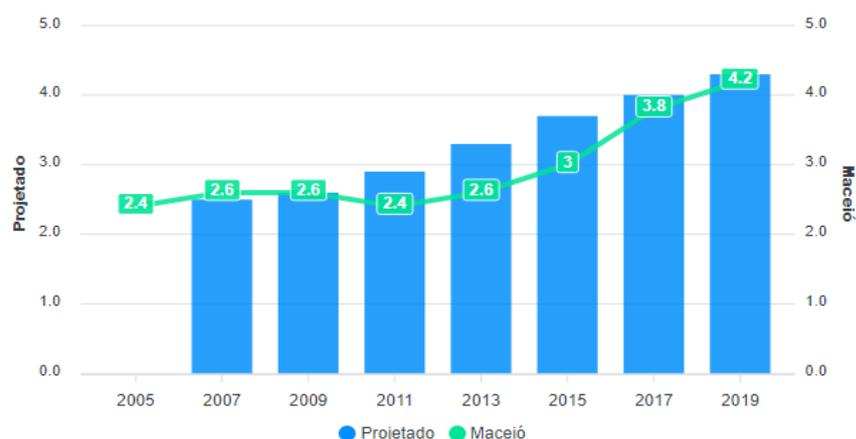
O plano de governo de Rui Palmeira (2009-2012/2013-2017) não foi encontrado nas buscas realizadas. E o plano de governo do atual prefeito João Henrique Caldas apresentou 23 (vinte e três) propostas para a educação com o intuito de diminuir o índice de analfabetismo, ampliação de creches e aumentar a nota do IDEB.

No cenário educacional, de acordo com os dados do censo escolar (2021), a capital alagoana possui no setor de ensino privado 374 (trezentas e setenta e quatro) escolas, na rede pública municipal 145 (cento e quarenta e cinco), na rede pública estadual 109 (cento e nove) e 3 (três) escolas federais.

O referencial de avaliação das escolas públicas tem sido o IDEB, diante do seu caráter amostral sobre a representatividade da qualidade da educação há expectativas tanto para a gestão escolar quanto para a sociedade civil, educadores e formuladores de políticas educacionais. Apesar das críticas e das limitações que o indicador oferece pelo fato de apresentar testes padronizados, pode-se perceber que ele consegue apresentar dados para todos os municípios (Barbosa; Mello, 2015).

O gráfico 07 mostra a projeção do IDEB da capital alagoana entre 2005 a 2019.

Gráfico 07 – Evolução do IDEB em Maceió-AL (2005 – 2019)



Fonte: IDEB 2019, INEP.

O IDEB avalia o nível de aprendizagem por meio de exames padronizados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o gráfico acima apresenta a amostra do IDEB na rede pública de ensino de Maceió. De forma geral, entre os anos 2007, 2009, 2017 e 2019, o resultado foi satisfatório. O gráfico 07 demonstra que, com exceção dos anos 2011, 2013 e 2015, a capital alagoana tem demonstrado avanços nas metas projetadas. A cor azul indica a média de projeção e a cor verde identifica o indicador de aprendizado, o qual tem uma variação entre 2005 a 2019 de 2.4 a 4.2, para chegar aos resultados leva-se em consideração a taxa de rendimento escolar e a Prova Brasil, porém há diversos fatores que devem ser levados em consideração diante dos resultados apresentados, tais como: problemas de infraestrutura, formação continuada, valorização dos docentes, falta de recursos pedagógicos, os quais inviabilizam a garantia da boa qualidade do ensino.

Em relação ao problema da qualidade do ensino, Saviani (2007) destaca que diante do fraco desempenho das escolas, o IDEB apresenta uma tentativa de agir sobre a problemática para isso torna-se necessário definir, avaliar os resultados, as metas, orientar e reorientar com as ações programadas do PDE. Os últimos ciclos avaliativos mostram as metas alcançadas na capital alagoana, porém não está classificado entre os melhores indicadores do Estado de Alagoas.

A falta de infraestrutura das escolas é um dos problemas encontrados pelos alunos com deficiência, a tabela 04 mostra o percentual de acessibilidade relacionado à estrutura física. O decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, em seu Art 8º, inciso I considera acessibilidade como “[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou

assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação [...]” (Brasil, 2004). Essa lei da acessibilidade tornou-se um marco essencial para a vida em comunidade da pessoa com deficiência e para a efetiva inclusão social e educacional (Sommer, 2020).

Tabela 04 - Percentual de escolas com infraestrutura adequada para atender os alunos com deficiência

	Privada	Municipal	Estadual	Federal
Escola com Acessibilidade	41%	39%	62%	100%
Escola com Dependências com acessibilidade	81%	56%	76%	100%
Sanitário com acessibilidade	44%	52%	77%	100%

Fonte: A autora (2022); Dados do QEdu (2021)

A tabela 04 mostra que apenas a rede de ensino federal, com oferta do ensino médio, proporciona uma condição de segurança e autonomia quando se trata de infraestrutura (dependências com acessibilidade e sanitários com acessibilidade). O decreto nº 5.296/2004 em seu Art.15 mostra quais são as exigências que devem ser cumpridas perante as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Art. 15. No planejamento e na urbanização das vias, praças, dos logradouros, parques e demais espaços de uso público, deverão ser cumpridas as exigências dispostas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 1º Incluem-se na condição estabelecida no caput:

I - a construção de calçadas para circulação de pedestres ou a adaptação de situações consolidadas;

II - o rebaixamento de calçadas com rampa acessível ou elevação da via para travessia de pedestre em nível; e

III - a instalação de piso tátil direcional e de alerta (Brasil, 2004).

Diante das normas técnicas de acessibilidade, a LBI em seu artigo 3º considera barreira arquitetônica as existentes nos edifícios públicos e privados, ou seja, qualquer entrave, obstáculo, fruição de liberdade de movimento. Diante dos dados explícitos na tabela 04, a rede municipal de ensino apresenta um percentual baixo. Os dados mostram que (39%) de escolas afirmam garantir espaços com acessibilidade aos alunos com

deficiência, isto significa que menos da metade das escolas tem estrutura física adequada, já a rede estadual de ensino apresenta uma porcentagem maior quando comparada com a rede municipal, mas mesmo assim necessita de um olhar criterioso sobre tal porcentagem, pois há necessidade de melhorias. A rede privada destaca-se com uma porcentagem baixa apresentando 41% de escolas com acessibilidade, e com 81% de dependências com acessibilidade é difícil compreender esses dados, pois eles revelam uma contrariedade, as escolas afirmam que não tem acessibilidade e ao mesmo demonstram um maior índice com dependências de acessibilidade.

Discutir sobre a promoção de acessibilidade vai além dos aspectos da estrutura física. Os estudos de Sommer (2020), Júnior (2019), Fah (2015) afirmam que as múltiplas dimensões da acessibilidade precisam estar presentes dentro e fora da escola, essas dimensões referem-se às características instrumental, arquitetônica, comunicacional, metodológica, programática e atitudinal. O quadro 07 mostra as principais características de cada dimensão da acessibilidade no campo de lazer, trabalho e educação.

Quadro 08 – Dimensões da acessibilidade no campo do Lazer, Trabalho e Educação

DIMENSÃO	LAZER	TRABALHO	EDUCAÇÃO
ARQUITETÔNICA	Acesso fácil nos aeroportos, terminais rodoviários, espaços urbanos, hotéis e similares, museus, teatros, transportes coletivos, parques ecológicos,	Acesso fácil aos espaços físicos do local de trabalho, desde a entrada até as salas e oficinas de trabalho, sanitários adequados, meios de transporte acessível utilizados pelas empresas para seus funcionários.	Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola.
COMUNICACIONAL	Adequação das sinalizações de locais (em atenção aos cegos e pessoas com baixa visão) e contratação de intérpretes da língua de sinais junto aos trabalhadores em serviços e locais de lazer.	Total acessibilidade nas relações interpessoais: face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., notebook e outras tecnologias assistivas	Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado alunos com baixa visão; uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc
	Substituição da forma tradicional (que não leva em consideração as	Adequação dos métodos e técnicas de trabalho: treinamento e	Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem;

METODOLÓGICA	necessidades especiais de certas pessoas) a fim de que os gestores de serviços de lazer estabeleçam novas propostas e acordos com os seus usuários que têm deficiência.	desenvolvimento de recursos humanos, execução de tarefas, ergonomia, empoderamento etc.	aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas;
INSTRUMENTAL	Adequação nos aparelhos, equipamentos, ferramentas e outros dispositivos que fazem parte dos locais de lazer. Tradicionalmente, os agentes do lazer ignoram as limitações físicas, sensoriais e mentais de algumas das pessoas com deficiência.	Acessibilidade total nos instrumentos e utensílios de trabalho: ferramentas, máquinas, equipamentos, lápis, caneta, teclado de computador etc.	Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar os instrumentos de escrita. As bibliotecas deverão possuir livros em braille, produzidos pelas editoras de todo o Brasil. Dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais.
PROGRAMÁTICA	Eliminação das barreiras invisíveis existentes nos decretos, leis, regulamentos, normas, políticas públicas e outras peças escritas; barreiras estas que se apresentam implicitamente, mas que na prática impedem ou dificultam para certas pessoas a utilização dos serviços de lazer.	Eliminação de todas as barreiras invisíveis que estejam inadvertidamente embutidas em políticas: leis, decretos, portarias, resoluções, ordens de serviço, regulamentos etc.	Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar.
ATITUDINAL	Educação da sociedade como um todo e, especialmente, dos profissionais com poder de decisão, mas ainda preconceituosos a respeito de pessoas com deficiência, e que por isso deixam de abrir oportunidades de lazer para este segmento populacional.	Eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho.	Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.)

Fonte: Sasaki (2009)

Apesar das distinções entre a barreira arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal no lazer, trabalho e educação, Sasaki (2009) mostra que as dimensões da acessibilidade interagem na forma de eliminar as barreiras visíveis e invisíveis nos espaços, na legislação, na área de comunicação e informação. O autor chama atenção sobre a necessidade de superar e substituir a forma tradicional, a qual não considera as necessidades especiais do indivíduo.

E nesse contexto de promoção da acessibilidade e garantia de direitos das PcD que a próxima subseção apresenta, especificamente, o cenário da educação especial na

capital alagoana levando em consideração o conjunto dos fatores que constituíram o atendimento educacional especializado.

5.2 O cenário da Educação Especial na rede municipal de ensino em Maceió-AL

O percurso histórico da Educação Especial na rede municipal de ensino se deu tardiamente em 1986 com a criação do Departamento de Educação Especial (DEE), porém não há registro com detalhamento sobre o processo, as informações descritas aqui foram elencadas diante da leitura de pesquisas realizadas na capital alagoana, Fumes e Barbosa (2019), Mercado (2016), Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Ensino (2015) e Painel Panorâmico da Rede Municipal de Ensino (2020) disponibilizado pela SEMED sobre a institucionalização das classes especiais, salas de recursos, atendimento educacional especializado e matrículas.

No mesmo ano de criação do DEE, a Lei nº 2.691 instituiu o Estatuto do Magistério e da Fundação Educacional de Maceió (FEMAC), posteriormente com a Lei Municipal nº 3.823/1988 passou a ser denominada como Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e, após cinco anos, a Lei Municipal nº 4.228/1993 trouxe algumas mudanças organizacionais e deu origem à atual Secretaria Municipal de Educação (Mercado, 2016).

O quadro 08 apresenta como se deu a organização da educação especial a partir do paradigma da integração à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede municipal de ensino em Maceió

Quadro 09 - Da Integração à Inclusão na rede de ensino municipal em Maceió-AL

ANO	AÇÃO
1986	Criação do Departamento de Educação Especial (DEE)
1990	Criação de 8 (oito) classes especiais para atender 78 (setenta e oito) crianças.
1996	Criação da I Jornada de Educação Especial
1999	II Jornada “Inclusão – Construindo uma Sociedade para todos”
2000	Oferta de serviços de atendimentos educacionais especializados
2001	Implementação da Política de Educação Especial em Maceió – objetivo transformar 18 salas de classes especiais em Salas de Recursos - Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica
2001	Extinção das classes especiais
2002	Contratação de um professor surdo para capacitação dos profissionais
2004	Formações continuadas pela SEMED
2005	Criação dos cargos de Professor-Instrutor para a Língua Brasileira de Sinais, Professor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais
2005	Formações com recursos do FNDE-MEC; Público: Professores, gestores e

	professores especialistas
2006	Realização de concurso público com os cargos acima citados
2006	- 28 salas de recursos - 02 salas de educação infantil para aquisição da LIBRAS; - 01 núcleo de apoio ao aluno cego; - 01 sala de recursos multifuncionais.
2006	Capacitação em Deficiência Visual
2007-2009	Projeto Educar na Diversidade – Público: professores com perfil de multiplicadores
2008	Formações na área Atendimento Educacional Especializado (Salas de Recursos); Deficiência Visual: conhecendo para intervir; Educação numa Perspectiva Inclusiva.
2013	Curso de Leitura e Escrita em Braille (Centro de Apoio Pedagógico – CAP); Curso Básico de Libras (Centro de Apoio e Atendimento a Pessoa com Surdez - CAS) parceria com a Rede Estadual de Ensino.
2014	Semed oferta curso para auxiliares de sala
2015	Oferta de Formações: Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os professores das salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino e para professores das instituições conveniadas; Educação Especial na perspectiva inclusiva para os auxiliares de sala com estudantes com deficiência; Educação Especial na perspectiva inclusiva para coordenadores da rede municipal.
2015	Semed firmou convênio com quatro instituições filantrópicas locais, a Associação Pestalozzi de Maceió, a Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais (Aappe), a Fundação Casa do Especial (Funcae) e o Centro de Desenvolvimento Família Down (Fam-Down).
2016	Formação continuada para professores da Educação Especial 72 salas de recursos multifuncionais
2016	Resolução nº01 - Estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Maceió/ Alagoas.
2017	Concurso Público

Fonte: Elaboração da autora com base no Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió: princípios, orientações e práticas (2015, p. 117-128).

O quadro 08 mostra que entre 1986 a 1996 há uma década com poucos avanços (criação do Departamento de Educação Especial¹⁵ na SEMED, responsável pela

¹⁵ Resolução nº 01/2016 – COMED/MACEIÓ em seu **Art. 3º** Cabe ao Departamento de Educação Especial:
I – implementar e viabilizar a Política de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, na Rede Municipal de Ensino de Maceió, proporcionando sustentação ao processo de construção da educação inclusiva nas unidades de ensino da rede;
II – acompanhar, assessorar e avaliar, permanentemente, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nas unidades de ensino da rede municipal, articulando, junto aos educadores, o planejamento das ações educativas, formativas e político-pedagógicas;
III – acompanhar, oferecer formação e assessorar os profissionais da rede municipal (professores da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado, professores ou instrutor de LIBRAS e de Braille, tradutores e intérpretes de LIBRAS, professores bilíngues, profissional de apoio escolar, equipe técnico-administrativa e da gestão escolar) em relação aos estudantes da Educação Especial;
IV – garantir o Atendimento Educacional Especializado a estudantes matriculados em escolas da rede pública que estejam em tratamento hospitalar e domiciliar, conforme preconizam a Resolução CNE/CBE nº 02/2001 e a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva – 2008.

organização das formações continuadas, monitoramento e avaliação da educação especial; criação de classes especiais e um evento sobre a temática).

Os anos de 1999 marcam o trabalho sobre o paradigma da inclusão na rede municipal e em parceria com o MEC, diversas ações de sensibilização e orientação nas formações continuadas foram feitas cujo intuito era abranger o conhecimento sobre a temática bem como explicar reflexões sobre a prática pedagógica, “[...] graças a ações conjuntas envolvendo os governos municipais, estaduais e federal, as ações de formação passaram a se destinar a todos os segmentos, níveis e setores, garantindo a participação dos professores especialistas, educadores e gestores” (Maceió, 2016, p. 121).

Com os progressos graduais constatou-se a extinção das classes especiais possibilitando a reestruturação no atendimento aos alunos com deficiências. Isto foi possível com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que trouxe a obrigatoriedade para cumprir as exigências legais, conforme mostra o Artigo 8, inciso III, o qual enfatiza a organização das escolas

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; (Brasil, 2001, p. 72).

Diante das recomendações obrigatórias da DNEEEB (2001), principalmente com a exigência de professor especializado em educação especial, a rede municipal de ensino criou os cargos de Professor-Instrutor para a Língua Brasileira de Sinais, Professor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e realizou concurso público. Conforme mostra o quadro 08 os avanços foram conquistados em passos lentos e a organização foi sendo constituída em 2006 com o total de trinta e dois ambientes com atendimento especializado.

A partir de 2008 percebe-se que o olhar nos processos formativos é direcionado para o AEE numa perspectiva inclusiva, isto se reflete na implementação das bases legais bem como na PNEEPEI (2008) que definiu os sujeitos de direitos da modalidade de ensino e delimitou o aumento significativo de matrículas e propôs o AEE. Assim, a SEMED ofertou as seguintes formações: Atendimento Educacional Especializado (Salas de Recurso); Deficiência Visual: conhecendo para Intervir e Educação Numa Perspectiva Inclusiva.

Durante dois anos 2007-2009, o Projeto Educar na Diversidade baseado na metodologia da pesquisa-ação esteve pautado em oficina de multiplicadores com atividades que apoiaram o desenvolvimento de práticas inclusivas com o intuito de investigar e avaliar uma aprendizagem significativa.

Os demais anos 2013 a 2016 retratam os cursos ofertados e os convênios com quatro instituições filantrópicas para a oferta do AEE, o Artigo 10 da Resolução nº 2/2001 mostra que:

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (Resolução CNE/CEB, 2001, p. 3).

Em relação aos convênios com as instituições filantrópicas, o Painel Panorâmico da Educação Especial da SEMED/Maceió (2020) mostra que a Pestalozzi possui quatorze salas e trezentos e quatorze estudantes, a FUNCAE quatro salas e cento e trinta e dois estudantes, a AAPPE seis salas e duzentos estudantes e a FAMDOWN quatro salas e cento e vinte e cinco estudantes. Ao total são vinte e oito salas de recursos multifuncionais e setecentos e setenta e um alunos do AEE ofertado pelas instituições filantrópicas locais.

O maior número de alunos está centralizado na Pestalozzi, considerada a maior do Nordeste, o Centro de Atendimento Educacional Especializado Genilda Porto é visto como referência e oferta o AEE aos alunos da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI), e as crianças a partir de quatro anos de idade da SEMED, os atendimentos são ofertados para os alunos com vulnerabilidade social e condições precárias de moradia.

A partir dos tipos de deficiências e a quantidade crescente de matrícula, torna-se necessário pensar sobre acessibilidade e ainda levando em consideração, um fato preponderante que não pode deixar de ser mencionado que é a barreira arquitetônica relacionada ao transporte que, diante do crescente número de matrículas, também precisa ter a cobertura ampliada. Em outubro de 2011, a Nota Técnica nº 42/MEC/SACADI garantiu a implementação de transporte escolar acessível aos favorecidos do Benefício de Prestação Continuada – BPC com a faixa etária de 0 a 18 anos a partir do ano de 2012, em Maceió, a implantação deu-se no ano de 2016, doze ônibus foram disponibilizados à SEMED para atender oito Regiões Administrativas,

entretanto, os dados coletados não permitem afirmar como se deu a distribuição dos ônibus. A seguir, o quadro 09 revela a quantidade de estudantes por Região Administrativa no Transporte Escolar Acessível.

Quadro 10 – Número de Estudantes no Transporte Escolar Acessível na Rede Municipal de Ensino em Maceió-AL (2016-2020)

Região Administrativa	2016	2017	2018	2019	2020
RA1	1	3	4	6	6
RA2	4	11	9	8	8
RA3	-	-	-	-	-
RA4	7	-	-	4	4
RA5	1	5	4	2	2
RA6	3	6	6	12	12
RA7	6	15	13	40	40
RA8	-	-	-	-	-
TOTAL	22	40	36	72	72

Fonte: Coordenadoria Geral de Educação Especial/Painel Panorâmico da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino em Maceió-AL (2020).

Durante quatro anos consecutivos (2016-2020), as RA3 e RA8 não registraram número de estudantes no Transporte Escolar Acessível, o que não foi possível identificar se há transporte disponível nos bairros ou se a comunidade não apresenta necessidade pelo fato das crianças com deficiência morarem próximas da instituição escolar. Percebe-se que a procura é mínima diante do avanço de matrículas que a rede de ensino tem apresentado. A região com maior procura é a RA7. De forma geral, até 2020 apenas setenta e dois estudantes de todas as Regiões Administrativas fizeram uso do transporte.

Ainda levando em consideração as barreiras arquitetônicas, o Programa Escola Acessível ajuda na promoção de condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos, à comunicação e à informação. O Decreto nº 7.611/2011 assegura que o MEC é responsável pela distribuição de recursos de acessibilidade para adequação arquitetônica nas escolas, e a Resolução nº 19/2013 dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, especificamente para as escolas contempladas com salas de recursos multifuncionais. As cadeiras de rodas são fundamentais para os alunos que apresentam mobilidade reduzida e deficiência. A seguir, o quadro 10 mostra a aquisição de cadeiras de rodas no período de 2011 a 2020.

Quadro 11 – Número de aquisição de cadeiras de rodas na rede municipal de ensino em Maceió-AL (2011-2020)

REGIÃO ADMINISTRATIVA	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
RA 1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	Pandemia
RA 2	1	1	1	0	0	0	0	0	2	Pandemia
RA 3	1	1	0	3	0	0	0	0	1	Pandemia
RA 4	2	2	0	1	0	0	1	0	0	Pandemia
RA 5	2	3	1	2	0	0	0	0	5	Pandemia
RA 6	0	3	1	4	0	0	1	0	3	Pandemia
RA 7	3	3	0	7	0	0	0	0	5	Pandemia
RA 8	2	1	0	1	0	0	0	0	1	Pandemia
TOTAL	12	14	4	18	0	0	2	0	18	Pandemia

Fonte: Coordenadoria Geral de Educação Especial/Painel Panorâmico da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino em Maceió-AL (2020)

O número de cadeiras de rodas em dez anos corresponde ao total de sessenta e oito, e durante quatro anos (2015/2016/2018/2020) não foi realizada aquisição pela rede pública de ensino. Os dois anos com maior obtenção de cadeiras de rodas foram 2014 e 2019, com o total de trinta e seis cadeiras, um recurso indispensável para locomoção das pessoas com deficiência ou limitação física. Neste sentido, torna-se necessário levar em consideração que a escolha destas cadeiras deve atender às necessidades de cada aluno para o alcance de conforto e autonomia, além da aquisição deve-se pensar nas alterações/mudanças/reforma no prédio escolar como rampas, banheiro adaptado, entre outros, tais como a garantia do Profissional de Apoio Escolar (PAE).

Perante os aspectos organizacionais necessários para construção de uma escola inclusiva, o último concurso público da educação na rede municipal deu-se em 2017, e para atender o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência auditiva e surdez nas escolas, o edital disponibilizou os cargos de Intérprete de LIBRAS e Professor/Instrutor de LIBRAS - Educação Infantil e 1º ao 5º ano. Em 2018 foram nomeados cinco Intérpretes, um foi destinado para a RA 5 e os demais foram para a RA7; e três Instrutores, um designado para a RA2, um para a RA3 e outro para a RA7, porém o último solicitou exoneração do cargo. Após dois anos, em 2020, outra nomeação foi realizada, desta vez, apenas para o cargo de Intérpretes, ao total foram nomeados seis, sendo dois para a RA2, um para a RA5 e três para a RA7.

Compreende-se que o cenário da educação especial na rede municipal de ensino de 1986 a 2020 é abrangente, e o que se destaca, desde o ano de 2008 na SEMED, é a perspectiva da educação inclusiva nas escolas e o AEE torna-se protagonista no processo de ensino e aprendizagem, a próxima seção apresenta os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

6. OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade (Mirian Goldenberg, 2004)

A autora Goldenberg (2004) afirma que a pesquisa científica exige criatividade, disciplina e organização. Esta seção apresenta como se deu o percurso metodológico da pesquisa. Primeiramente traz uma reflexão sobre a experiência do(a) pesquisador(a) entre o desejo e a realidade encontrada no contexto do objeto da pesquisa, tais como: o processo de descobertas, de desafios e de mudanças. Ao perceber a importância da atividade científica revela os procedimentos de coleta, análise dos dados e os participantes da pesquisa.

6.1 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A árdua tarefa do pesquisador na sua jornada científica é vislumbrar o objeto de pesquisa para constatar, comunicar ou anunciar a verdade da sua investigação, a qual é permeada de curiosidade, criatividade e disciplina. Santos (2009) afirma que o número de pesquisadores que buscam analisar, avaliar, criticar e suscitar novos caminhos na formulação e implementação das políticas tem crescido a cada ano. Nesse sentido, é necessário compreender a definição de pesquisa, a qual pode ser apresentada de várias maneiras.

Demo (1999) afirma que a pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade e essa realidade não é o que aparenta à primeira vista. O autor defende que a pesquisa é designada por um questionamento sistemático e criativo, além disso, na realidade social menciona que há interação dialética dinâmica entre sujeito e objeto. Nessa mesma perspectiva, Chotolli (2018) assegura que a pesquisa pode ser definida como a procura por soluções e resoluções, pesquisar é, portanto, se debruçar sobre as causas e efeitos de um fenômeno, logo; o pesquisador necessita levar em consideração inúmeras particularidades do fenômeno, perceber o ineditismo do tema, a importância e a

colaboração da pesquisa para a sociedade, as dificuldades, as possibilidades, entre outras. Com relação à definição do objeto,

[...] é preciso ter clareza sobre qual sua determinação mais simples, de que forma o objeto se manifesta de modo mais evidente, para que, ao debruçar-se o pesquisador sobre esta manifestação, possa, na parte apreender o todo, de modo que, tanto mais penetre no específico, melhor apreenderá a totalidade, com sua teia de relações, descortinando, assim, a concretude [...] “processo de concretização”, móvel, parcial, dinâmico, em permanente reconstrução (Kuenzer, 2002, p. 62).

Kuenzer (2002) mostra que na linha metodológica os procedimentos vão sendo construídos a partir da relação com o objeto, as dificuldades aparecem, isto é, um processo marcado por idas e vindas, decisões e negações, clareza e confusão. Desse modo, compreende-se que diante da escolha do fenômeno da pesquisa é preciso ter coragem, para enfrentar as peculiaridades encontradas no percurso metodológico. Nessa perspectiva, Minayo (1993) diz que a pesquisa faz parte de uma constante busca, um processo inacabado e permanente.

E partindo do pressuposto sobre as dificuldades encontradas a partir da busca constante. Enquanto membro da comunidade científica e acadêmica, e diante da amplitude de conhecimentos, o pesquisador representa a força e a importância da pesquisa. A partir do olhar crítico e reflexivo ele participa, colabora e revela as lacunas existentes no problema investigado. A partir desse ponto de vista, o questionamento principal desta pesquisa se situa no contexto das políticas públicas, na modalidade de ensino Educação Especial, especificamente em Maceió-AL.

Ao considerar uma análise da referida política, a pesquisa apresenta três pressupostos: o primeiro menciona que os desafios do AEE para os gestores escolares são designados no processo de implementação da política pública devido à falta de Classificação Internacional de Doenças (CID) das crianças, os limites são concebidos nas barreiras encontradas para atender às necessidades individuais de cada estudante, as possibilidades buscam combater a exclusão social; o segundo postula que a proposta do AEE apresentou avanços significativos no governo Lula, ao contrário dos entraves e retrocessos dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro; e, por fim, a regulamentação do AEE exige uma aprendizagem participativa e colaborativa, mas a implementação desse trabalho nas escolas públicas da capital alagoana não condiz com a proposta declarada nos textos oficiais do MEC, pois as experiências não são bem sucedidas.

O percurso metodológico da presente tese inicia pela abordagem qualitativa, a qual tem como pressupostos compreender a realidade que está sendo pesquisada. De acordo com Guerra (2006, p. 27) “[...] a utilização das metodologias qualitativas pelas ciências sociais tem uma grande diversidade de posturas teóricas de suporte e de métodos e técnicas que delas decorrem”. A autora menciona que a pesquisa qualitativa consegue apreender as principais concepções das vivências cotidianas do espaço em análise, assim como perceber os desafios e os dilemas que perpassam o objeto da pesquisa.

A abordagem qualitativa “[...] apresenta certas características particulares [...] na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpos reduzidos e estabelecer categorias (Bardin, 1977, p. 115).

O método de pesquisa adotado foi o estudo de caso, o qual

[...] é uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes (Yin, 2015, p. 17).

A pesquisa de estudo de caso possibilita um olhar abrangente entre o objeto e o contexto que ele está inserido. Durante a investigação foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão de literatura, análise documental, entrevista semiestruturada, Análise de Conteúdo para organização e categorização dos dados.

A revisão de literatura registra o levantamento bibliográfico de outros autores que pesquisaram o mesmo tema, os parâmetros utilizados, as controvérsias existentes, enfim, contextualiza a pesquisarem relação aos avanços teóricos e metodológicos na área de conhecimento (Pádua, 2004, p. 20)

O levantamento bibliográfico deu-se especificamente na área das políticas educacionais. De acordo com Minayo (1991), a pesquisa em políticas públicas educacionais é marcada pelo quadro teórico que o pesquisador adota, a pesquisa traz o enfoque no materialismo histórico-dialético, uma abordagem crítica desenvolvida por Marx a qual “[...] defende uma visão prática e revolucionária da atividade humana diante da compreensão e da transformação da realidade” (Santos, 2009, p. 42).

Tendo em vista a ação desafiadora sobre o posicionamento do pesquisador a partir da análise das especificidades da política educacional, percebe-se que o olhar crítico e autônomo se torna característica fundamental para entender as análises sobre a diversidade encontrada na atuação de políticas. E para analisar as leis, decretos, resoluções e portarias optou-se pela pesquisa documental, isto, porque, os documentos são [...] considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

O quadro abaixo apresenta o *corpus* da pesquisa, “[...] o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). O *corpus* documental é constituído por trinta e oito documentos conforme demonstra o quadro nº 11.

Quadro 12 – Corpus Documental da Pesquisa

ANO	LEGISLAÇÃO	EMENTA
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades [...]
1961	Lei nº 4.024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1971	Lei nº 5.692	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
1973	Decreto nº 72.425	Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências.
1978	Emenda Constitucional nº 12	Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica.
1982	Resolução ONU nº 37/52	Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes.
1986	Decreto nº 93.481	Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências.
1986	Decreto nº 93.613	Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências
1988	Constituição Federal do Brasil	Destinada a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos
1989	Constituição Estadual de Alagoas	Regula as relações dos cidadãos em seu convívio social, estabelece limites entre os Poderes constituídos e define direitos e

		garantias individuais
1989	Lei nº 7.853	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
1990	Lei nº 8.069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
1993	Declaração de Salamanca	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais
1993	Portaria nº 489	Plano Decenal de Educação para Todos
1996	Lei nº 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1998	Lei Estadual nº 6.060	Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) como Língua oficial, na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas.
1999	Decreto nº 3.076	Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE)
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2001	Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2011)
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2004	Decreto nº 5.296/04	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2005	Lei nº 13.146	Lei Brasileira de Inclusão (LBI)
2006	Lei Municipal nº 5.549	Assegura matrícula para o estudante portador de necessidades especiais, na escola municipal mais próxima de sua residência.
2007	Decreto nº 6.094	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
2007	Portaria nº 13	Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais
2008	Portaria nº 948	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)
2008	Decreto nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado
2009	Resolução nº 4	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2010	Nota técnica nº 11	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá

		outras providências.
2012	Lei Municipal nº 6.333	Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Maceió, que preconiza a necessidade de aprofundar a política de inclusão no município, apesar da progressiva ampliação do atendimento evidenciada pelo aumento do número de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.
2014	Lei nº 13.005	Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024)
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
2016	Resolução CME nº1	Estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Maceió – Alagoas.
2016	Lei nº 7.795	Plano Estadual de Educação (PEE/AL)
2017	Resolução nº 02	Estabelece diretrizes para o Processo de Avaliação da/para Aprendizagem no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Maceió.
2019	Decreto nº 9.465	A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).
2020	Decreto nº 10.502	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)

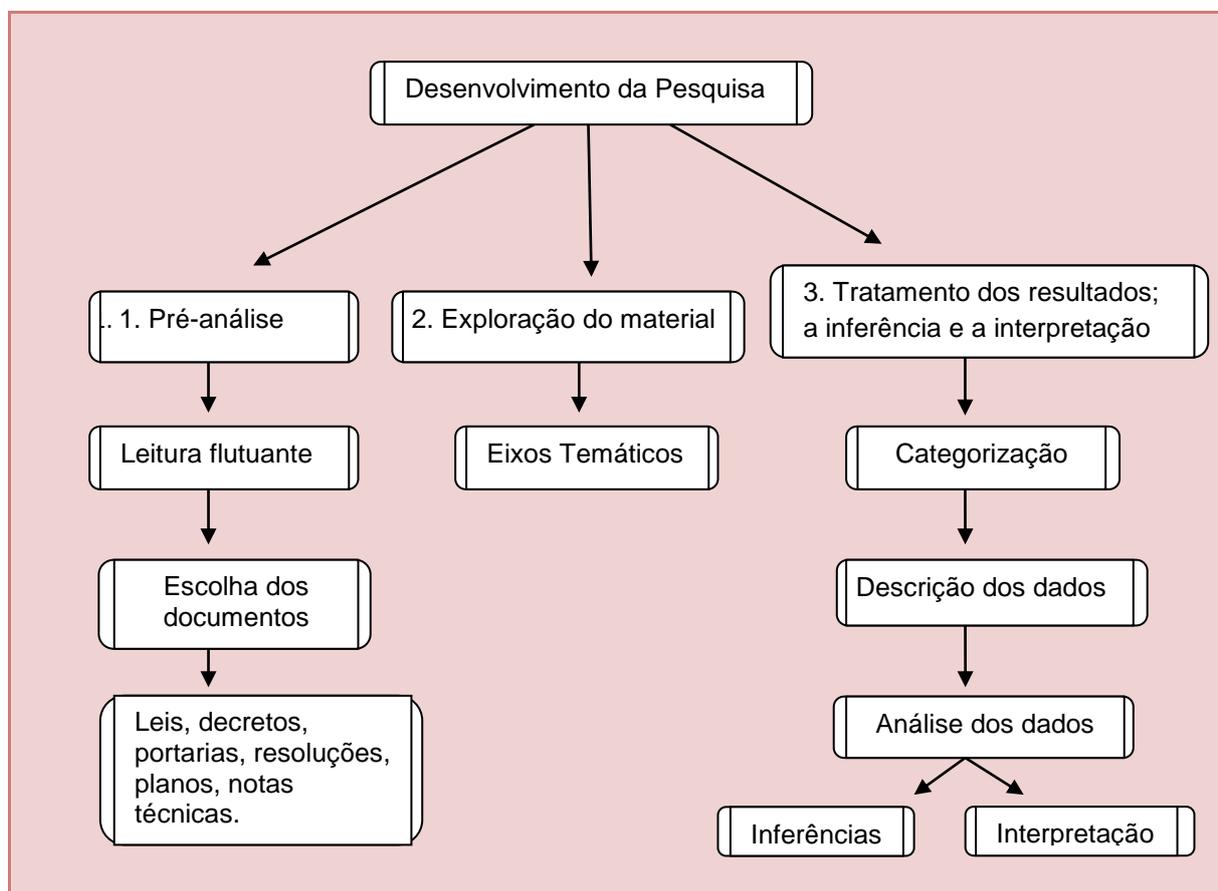
Fonte: A autora (2022)

O *corpus* documental desta pesquisa é constituído pelos documentos oficiais das esferas federal, estadual e municipal sobre educação especial. A pesquisadora buscou analisar e interpretar a conjuntura política do objeto investigado. A pesquisa documental requer do pesquisador uma distinção clara entre as fontes e a literatura crítica existente sobre o determinado tema (Pádua, 2004).

A análise documental e a análise de conteúdo são semelhantes, porém Bardin (1977, p. 46) afirma que existem diferenças essenciais, pois “[...] O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo)”. Na análise de conteúdo, Bardin (1977) menciona que a

exploração do material se organiza em três pólos cronológicos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados, a inferência tratar o material é codificá-lo, ou seja, a codificação. O quadro 12 mostra o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 13 – Desenvolvimento da Pesquisa



Fonte: Adaptado de Bardin (1977, p. 102).

O quadro 12 mostra que o desenvolvimento da pesquisa iniciou na pré-análise com leitura flutuante, caracterizada pelo levantamento bibliográfico e a escolha dos documentos. A revisão de literatura foi realizada a partir do levantamento dos livros, pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e periódicos do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

As formas de intervenção das políticas públicas e das políticas educacionais foram sendo compreendidas a partir da leitura dos livros: *Políticas Públicas no Brasil* (2007), o qual demonstra a densidade dos estudos alcançados sobre as reformas políticas nos últimos vinte anos; *Políticas Públicas: conceitos, casos práticos e questões de concurso* (2020) traz a exposição dos conceitos essenciais de políticas públicas; *Educação e*

política no limiar do século XXI (2008) aborda sobre a consolidação da hegemonia da proposta educacional liberal-corporativa na década de 90; Educação Escolar: políticas, estrutura e organização (2012) traz uma reflexão sobre a reestruturação produtiva do capitalismo global, a qual apresenta um forte impacto nas escolas a partir das mudanças na organização por meio da autonomia, gestão descentralizada e avaliação; Políticas Educacionais: questões e dilemas (2011); Estado e Direitos Sociais no Brasil: entre a modernidade e o retrocesso (2009) analisa as particularidades, significados e fundamentos dos direitos sociais, entre outros.

Para compreender a atuação militante na garantia dos Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência na sociedade brasileira, o livro “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (2010)” tornou-se fundamental para entender como se deu as primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência no século XX e no século XXI; o livro “Educação Especial e Inclusão Escolar (2010)” retrata a história da Educação Especial desde o século XVII e as reformas implementadas nos discursos oficiais até o século XXI (2010); “Inclusão escolar: pontos e contrapontos (2006)” uma leitura que trata sobre a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista das escolas a partir do olhar da igualdade de oportunidades; “Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas (2011)” como o título anuncia apresenta as iniciativas oficiais de criação das instituições.

Na busca das pesquisas realizadas utilizando o termo Educação Especial foram encontrados ao total 495 (quatrocentas e noventa e cinco) trabalhos, 367 (trezentas e sessenta e sete) dissertações e 128 (cento e vinte e oito) teses. Primeiramente optou-se por uma busca geral observando os estudos mais recentes sobre a temática, um dos estudos que chamou atenção foi a Tese de Doutorado de Marilza Pavezi “Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas” da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O estudo foi realizado em duas escolas da rede estadual em Delmiro Gouveia – AL, os resultados mostram insuficiência do Estado de Alagoas na garantia de condições mínimas adequadas na educação especial.

Posteriormente o olhar foi direcionado para a região Nordeste, diante dos números, na região Nordeste destacam-se a Universidade Federal do Ceará – UFC com 3 (três) pesquisas, a Universidade Federal da Bahia- UFBA com 5 (cinco) pesquisas, a Universidade Federal do Maranhão com 6 (seis), Universidade Federal da Paraíba –

UFPB com (3) três, a Universidade Federal de Alagoas com 2 (duas) pesquisas. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Campina Grande não foram encontradas dissertações e teses sobre a temática em tela. O quadro a seguir apresenta o ano, título, autor(a), título da dissertação ou Tese de Doutorado.

Quadro 14 - Trabalhos sobre Educação Especial na região Nordeste (2009-2020)

INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO/AUTOR(A)	TESE/DISSERTAÇÃO
UFC	2012	A mudança da APAE de Maranguape – CE frente ao processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial/ Francélio Ângelo de Oliveira	Dissertação
	2014	O novo contexto da educação especial: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas/ Lissa Mara Saraiva Fontenele	Tese
	2019	A Política Nacional de Educação Especial: um olhar sobre a prática da educação inclusiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, no Município de PACAJUS-CEARÁ/ Francisco Eugênio Dantas Júnior	Dissertação
UFBA	2011	Educação física especial e currículo: (in)formação para educação inclusiva/ João Danilo Batista de Oliveira	Dissertação
	2015	A educação do surdo como modalidade da educação básica: uma alternativa para superar suas contradições com a educação especial/ Adriana Dantas Wanderley dos Santos	Tese
	2018	Estratégias e ações para a educação especial na Bahia: um estudo da formação continuada docente/ Taiane Abreu Machado	Dissertação
	2018	Acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado da rede federal: tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica/ Lidiane Côrrea de Oliveira Sommer	Dissertação
	2018	Formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a deficiência visual no cerne da questão/ Deytivan Oliveira Cardoso	Dissertação
UFMA	2011	A ordem do discurso na Educação Especial/ Ramon de Luis de Santana	Dissertação
	2013	A Escola de Cegos na Historiografia da Educação Especial Maranhense/ Lissandra Mendes Fraga	Dissertação
	2013	Trabalho Docente/Saúde Autopercebida das Professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial no Maranhão/ Creuza Maria Costa	Dissertação
	2014	Educação e Inclusão da Pessoa com Deficiência Intelectual no Mundo do Trabalho: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff /	Dissertação

		Floriza Gomide Sales	
	2015	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotski/ Wilma Cristina Bernardo Fahd	Dissertação
	2016	Atendimento Educacional Especializado no contexto da política de educação especial da rede pública municipal de São Luís/MA: complexidades, movimentos e desafios/ Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho	Dissertação
UFPB	2012	A aceitação como núcleo central na afirmação da pessoa com deficiência no mundo – desafios paradigmático à Educação Especial/ Tânia Goretti Donato Bazante	Tese
	2016	Análise da gestão da informação do núcleo de educação especial (NEDESP/ UFPB)/ Hanna Pachu Hamad	Dissertação
UFAL	2016	Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas/ Elisangela Leal de Oliveira Mercado	Tese
	2019	Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral: mediações de um processo colaborativo/ Alessandra Bonorandi Dounis	Tese

Fonte: A autora (2022)

A busca na BDTD mostra que entre os anos de 2012 a 2019 foram apresentadas na Região Nordeste 18 (dezoito) pesquisas sobre Educação Especial. No Estado de Alagoas, destaca-se a Tese de Doutorado de Elisangela Mercado, intitulada como “Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas”. Como próprio título anuncia, o trabalho traz um resgate histórico da formação de professores e o modelo formativo explícito na modalidade de ensino. A outra tese “Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral: mediações de um processo colaborativo” da autora Alessandra Bonorandi Dounis, o resultado da pesquisa mostra que o processo colaborativo na escola pode emergir mudanças nas práticas dos participantes de apoio.

O segundo termo de busca foi o Atendimento Educacional Especializado e foram encontrados em todas as universidades brasileiras (182) cento e oitenta e dois trabalhos com 153 (cento e cinquenta e três) dissertações e 29 (vinte e nove) teses. O quadro 14 mostra especificamente os estudos realizados na região Nordeste.

Quadro 15 - Pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado no Nordeste

INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO/AUTOR(A)	TESE/DISSERTAÇÃO
-------------	-----	-----------------	------------------

UFC	2013	A prática do pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual/ Adelaide de Sousa Oliveira Neta	Dissertação
	2013	Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado/ Maria Rejane Araruna	Dissertação
	2016	Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento especializado do Município de Fortaleza/Ce: diagnóstico, análise e proposições/ Ana Paula Lima Barbosa	Tese
	2018	Cultura de paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do atendimento educacional especializado (AEE) da rede pública municipal de Fortaleza/ Ana Patricia da Silva Viegas	Tese
	2018	A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia-CE: uma análise sobre o uso do software luz do saber na sala de recurso/ Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues	Dissertação
	2019	O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado/ Janaina Luiza Moreira de Castro	Dissertação
	2020	As práticas pedagógicas do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do uso da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) junto à crianças que apresentam Deficiência Intelectual (DI)	Dissertação
UFBA	2014	Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual/ Adriany Thatcher Castro Soares	Dissertação
UFMA	2016	Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Atendimento Educacional Especializado: estudo nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública municipal de São Luís – MA/ Monazilde Santos Nunnes Cabral	Dissertação
UFPB	2017	O serviço de atendimento educacional especializado (AEE): limites e possibilidades da proposta de educação inclusiva em escola municipais de João Pessoa-PB/ Yara Clécia Pereira Moura	Dissertação
	2018	A formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) EM Campina Grande/PB: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica/ Maria das Graças de Lima	Dissertação

UFCG	2018	Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)/ Laís Venâncio de Melo	Dissertação
UFAL	2014	Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual/ Francy Kelle Rodrigues Silva	Dissertação

Fonte: A autora (2022)

O quadro 14 mostra que durante sete anos (2013 – 2020) foram realizadas 13 (treze) pesquisas, entre as universidades, o estado do Ceará destaca-se entre as demais com oito pesquisas. A UFBA, UFMA e UFPB apresentam cada uma delas com duas dissertações de mestrado. A UFCG e a UFAL apresentaram apenas uma pesquisa. No entanto, compreende-se que o estado de Alagoas, necessita de estudos para ampliar o olhar crítico e reflexivo sobre o AEE para atender às crianças com necessidades educacionais.

Após a exploração do material, o tratamento dos resultados dá-se pela inferência e interpretação, os quais são organizados pelas categorias (acesso e permanência; educação especial e atendimento educacional especializado), Kuenzer (2002, p. 62) diz que são as categorias que servem de critérios de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância.

E, por fim, a análise dos dados que mostra a realidade encontrada na análise da política pública do AEE na rede municipal de ensino.

6.2 Os participantes da Pesquisa

Após os estudos das disciplinas cursadas (Pesquisa em Educação; Seminários de Pesquisa em Política Educacional; Seminários Avançados de Pesquisa em políticas públicas: análise de conteúdo; Pesquisa em Educação Especial e Educação Especial e Políticas Públicas entre 2019 e 2020 na UFAL e UFPR, a pesquisadora iniciou a coleta de dados em março de 2020. Primeiramente visitou o Departamento de Educação Especial

(DEE/SEMED) à procura da coordenadora responsável, neste dia ela não estava presente e o momento foi oportuno para conversar com as técnicas sobre o motivo da visita. Neste dia foi possível falar de forma geral a proposta e surgiu a oportunidade de fazer um levantamento das escolas que apresentavam o maior número de matrículas do AEE.

Posteriormente, o diálogo com a coordenadora foi possível pelo *WhatsApp*, a mesma propôs a presença da pesquisadora no DEE para apresentar o estudo. Desse modo foi possível agendar o dia e horário para reunião, porém o dia foi surpreendido com a Portaria SEMED nº 69, de 17 de abril de 2020, a qual orientou e determinou o teletrabalho na Rede Pública Municipal de Ensino de Maceió com o intuito de prevenir à disseminação do Coronavírus (COVID-19), assim não foi possível estar presente na reunião planejada. Diante das incertezas e das diversas dúvidas encontradas no teletrabalho, a pesquisadora percebeu que o momento para dá continuidade não era propício, pois todas as escolas encontravam-se fechadas. Após quatro meses, especificamente no mês de julho a pesquisadora decidiu dar continuidade na busca pelos participantes da pesquisa.

As ligações, envio de mensagens no *WhatsApp* e no e-mail foram realizadas para os professores do AEE, a proposta inicial era enviar o questionário via *Google Forms*, algumas aceitaram participar, porém não deram retorno e os formulários respondidos não correspondiam ao que estava sendo esperado, pois as respostas tinham uma ou duas linhas, no máximo. Os demais professores afirmavam estar com a saúde abalada devido à cobrança do teletrabalho, exigência no conhecimento das tecnologias e ainda por cima muitos deles estavam vivenciando o luto de amigos e/ou parentes devido ao caos da pandemia.

Diante do isolamento social, alguns gestores escolares estavam nas escolas, a pesquisadora frequentou três escolas, mas quando o gestor aceitava participar, a professora no momento não estava disponível pelos fatores anteriormente citados. Ao continuar na busca ativa a pesquisadora se deparou com uma situação em que gestor(a) e professor(a) aceitaram participar, porém não aceitaram gravação da entrevista. A partir das dificuldades encontradas na coleta de dados, orientanda e orientadora decidiram modificar o percurso metodológico da tese e optar pela pesquisa documental traçando novos objetivos.

Em agosto de 2021, o Guia Orientador de Protocolos para as Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Maceió foi disponibilizado, no mês de setembro algumas escolas iniciaram o retorno das atividades com ensino híbrido.

Diante da experiência como coordenadora de uma escola da rede municipal, a pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar três visitas da técnica da SEMED que trabalha na área da educação especial. Durante uma conversa foi solicitado à lista de escolas que possuem o AEE, próximo da qualificação desta tese a pesquisadora desistiu de fazer apenas a pesquisa documental, pois o desejo da pesquisa empírica era constante e acreditava na importância dos resultados para a capital alagoana.

Em julho de 2022, a rede municipal de ensino de Maceió entrou em greve, os professores buscaram por meio da militância a valorização de um salário conforme o piso do magistério anuncia. Mesmo com a adesão da greve, alguns gestores não fecharam as escolas e continuaram o trabalho. E diante do cenário de greve, a pesquisadora teve acesso a lista de escolas e a escolha das escolas deu-se a partir de uma análise dos bairros mais próximos que a pesquisadora reside tendo em vista a ausência de bolsa para os custos do deslocamento. Dessa vez, os gestores consultados aceitaram participar, alguns professores no momento não mostraram interesse devido à greve, mas diante da dificuldade foi possível encontrar a disponibilidade de duas professoras do AEE.

A presente pesquisa traz 8 (oito) participantes, conforme mostra o quadro abaixo. Desse modo foram selecionadas 6 (seis) escolas, para representar uma instituição de cada Região Administrativa (RA). A partir da relação entre a gestão escolar e a política pública optou-se por, em cada escola, entrevistar o(a) gestor(a) e o(a) professor(a) do AEE, o sigilo dos participantes será mantido, razão pela qual se optou por não identificar o bairro que a escola está situada.

Quadro 16 - Participantes da Pesquisa

Região Administrativa	Tempo de Magistério	Tempo de Concursado da SEMED	Formação	Função
RA2	34 anos	14 anos	Especialização em Gestão Escolar	Gestora
RA3	16 anos	16 anos	Educação Artística; Teatro; Especialização em Direito Educacional; Docência do Ensino Superior; Mestrado	Gestor

			em Educação e Doutorado em Educação	
RA3P	15 anos	15 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	Professora do AEE
RA5	13 anos	6 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e Gestão Educacional	Gestora
RA6	23 anos	15 anos	Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	Gestora
RA 7	40 anos	13 anos	Pedagogia; Especialização em Educação Especial e Inclusiva	Gestora
RA8	20 anos	13 anos	Pedagogia; Especialização em Educação Infantil e Gestão Educacional	Gestora
RA8P	Não possui	14 anos	Pedagogia; Especialização em Audiodescrição	Professora do AEE

Fonte: A autora (2023)

A identificação de cada participante será por Região Administrativa (RA), e diante do quadro 15, percebe-se a ausência de participantes da RA4. De modo geral, os participantes da pesquisa foram 6 (seis) gestores entrevistados, 2 (duas) professoras do AEE e uma coordenadora da SEMED. Na análise dos dados, os participantes da pesquisa foram identificados pelo número da região, tais como: RA2 (gestor/gestora) e RA3P (professora).

A próxima seção apresenta a voz dos participantes da pesquisa frente à oferta da política pública do AEE na rede municipal de ensino de Maceió e revela a análise das entrevistas por meio das categorias (acesso e permanência; atendimento educacional especializado).

7 ANÁLISE DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM MACEIÓ

[...] a educação inclusiva é um movimento que exige compromisso de todos, sejam os que estão atuando no poder central, sejam os que estão nas redes de ensino, e a ousadia do fazer é que abre o campo do possível. É o fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente (Rosângela Machado, 2021)

Esta seção traz a análise dos dados da pesquisa. As entrevistas foram analisadas de acordo com as categorias: Categoria A: acesso e permanência e Categoria B: Atendimento Educacional Especializado.

Na Rede Municipal de Ensino de Maceió/AL, até o ano de 2000, predominava o modelo de integração escolar em salas e escolas especiais. O marco nas mudanças efetuadas na rede municipal foi o ano de 2001, com o movimento de inclusão de um discurso viabilizado pela concepção plural e democrática. Os documentos oficiais especificaram as condições de atendimento aos alunos com deficiência priorizando os termos acesso, acessibilidade e permanência dos alunos com necessidades especiais. Manzini (2005) afirma que as palavras acesso e acessibilidade começaram a ser entendidas como sinônimas, porém expressam ações diferentes. O acesso reflete o desejo de mudança e a busca de algum objetivo, no qual se destaca a questão da atitude em relação à exclusão, como por exemplo, a movimentação social para garantir direitos, já à acessibilidade situa-se no plano das situações concretas, ou seja, no resultado do acesso.

A busca pelo acesso é consolidada na garantia de direitos, e nesse movimento de inclusão iniciado em 2001, após alguns anos, especificamente em 2009, destaca-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) dando ênfase às dimensões do AEE, como serviço da educação especial perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino visando à promoção da acessibilidade. Machado (2021) afirma que não é fácil compreender o AEE, na perspectiva inclusiva, pois ele não é substitutivo do ensino regular, e são inúmeras as barreiras que se impõem em função de antigos conceitos sobre a deficiência, tais como os preconceitos e as exclusões, os quais designam as práticas que se formaram ao longo dos tempos.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física

desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como resolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Brasil, 2001, p. 28).

A conjuntura das políticas de inclusão requer o conhecimento de novas estratégias nas formas e condições de aprendizagem. Desse modo, o desafio está posto no funcionamento e prática pedagógica da escola, pois o respeito à diversidade dos alunos e o atendimento às necessidades educacionais especiais devem ser garantidos conforme estabelecidos nos dispositivos legais. O artigo 28, inciso I da LBI assevera que os sistemas educacionais devem garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Ao abordar sobre a escolarização de alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, compreende-se que a escola assume um compromisso ético e político. A política de inclusão exige um novo posicionamento, o qual visa diversos aspectos organizacionais, entre eles destacam-se as SRM, as quais têm sido o ponto de partida para a oferta do AEE e promoção da inclusão. A seguir, a análise da categoria A “acesso e permanência” demonstra a realidade da rede municipal de ensino de Maceió-AL.

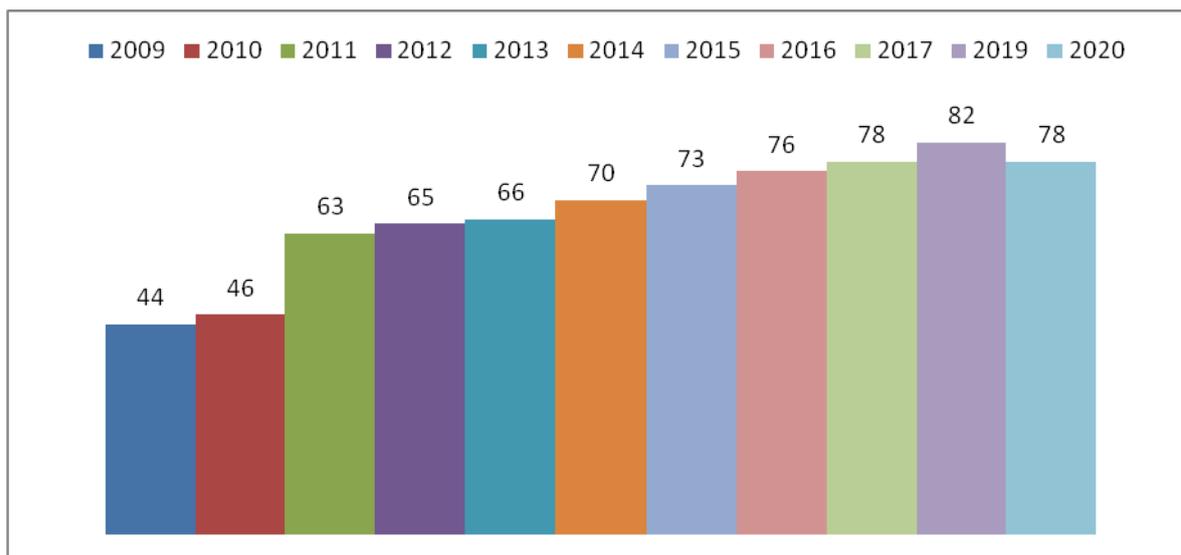
7.1 Categoria A: acesso e permanência das crianças na educação especial

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu Artigo 3º aborda que por educação especial, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, os quais garantam a educação escolar e as potencialidades dos educandos (Brasil, 2001). Dentre os “direitos”¹⁶ da educação especial, os quais possuem fundamental importância na busca incessante das práticas exitosas das políticas educacionais inclusivas, o AEE foi formulado para garantir às crianças e jovens com necessidades especiais perspectivas de aprendizagem, desenvolvimento e socialização. Partindo do pressuposto de que o direito de acesso à escola é condição fundamental para consolidar o respeito às diferenças e a

¹⁶ Embora o documento faça referência a serviço, a presente tese defende que são direitos e não meros serviços educacionais especiais.

busca de adequação das práticas pedagógicas para favorecer a inclusão do aluno, o gráfico 07 ilustra o número de SRM na rede municipal de ensino em Maceió/AL, no período de 2009 a 2020.

Gráfico 08 – Número de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino em Maceió (2009-2020)



Fonte: A autora (2023); Dados da Pesquisa.

Durante onze anos (2009-2020) foram construídas trinta e quatro SRM, um número considerado baixo ao ponderar três fatores: o número total de escolas, pois a rede municipal possui cento e quarenta e cinco; o número crescente de matrículas nos últimos anos, e o tempo de implementação da política do AEE, uma vez que os dispositivos legais caracterizam que o AEE devem ser garantidos aos alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. O gráfico 07 mostra que o crescimento de SRM é notável, porém lento, pois a PNEEPEI (2008) afirma que ao longo do processo de escolarização, o AEE complementa e/ou suplementa a formação dos alunos e deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, e se constitui como oferta obrigatória nos sistemas de ensino e facultativo para o aluno. Ao se tratar de oferta obrigatória, os dados do gráfico 07 evidenciam uma articulação frágil de implantação e implementação da política pública do AEE em Maceió/AL.

O ano de 2019 se destaca com a maior representatividade de SRM, ao total foram oitenta e duas, já no ano de 2020 percebe-se o decréscimo de três salas. Várias podem

ter sido as causas de fechamento das SRM, tais como: número insuficiente de alunos matriculados, ausência de professor, evasão de alunos, mudança na política inclusiva municipal, ou consequência da pandemia. Bueno (1999) afirma que é preciso se integrar na luta pela extensão e qualificação da escola pública, o autor revela que um dos problemas encontrados no acesso é a falta de conhecimento das camadas populares, pois mesmo a política apresentando um discurso democratizante, o obstáculo encontrado é a não consciência da violação dos direitos pelo fato dos pais ou responsáveis desconhecerem os direitos dos filhos e, por isto, não lutarem para o definido em lei.

Diante dos números do gráfico 07, tornou-se necessário compreender a conjuntura de abertura das SRM nas escolas municipais de Maceió. Desse modo, indagou-se aos gestores escolares sobre o número exigido de alunos matriculados e o procedimento necessário para a criação da SRM nas escolas. Eles explicitaram que o número mínimo de abertura da SRM é de 8 (oito) alunos matriculados no AEE, e os detalhes da implantação foram:

[...] Aqui na escola foi no ano de 2016, na época eu estava como professora de alfabetização e observei a necessidade de ter uma sala para acompanhar as crianças, então eu fui em busca na SEMED, mesmo como professora eu fui em busca, falei com os diretores que eram daqui, e nós batalhamos para que abrisse esta sala de recursos, só estava faltando uma porta que foi organizado por mim mesma e a gente abriu a salinha. Fiz a prova foi toda aquela exigência né, da SEMED [...] (RA7).

Nessa instituição foi implantada há 8 (oito anos), em 2016, foi solicitado uma profissional, a SEMED enviou uma professora, encaminhada da creche local (RA2).

O AEE nesta escola foi praticamente começado esse ano (2022), está recente até porque anteriormente quase não tínhamos esse fluxo de crianças. [...] Pedimos orientação da SEMED para reformar e fizemos, não é uma sala grande, mas é uma sala muito acolhedora diante de tudo que necessita (RA5).

Três gestoras afirmaram que a implantação da SRM aconteceu, especificamente nos anos de 2016 e 2022, isto é, pode-se considerar uma implantação tardia tendo em vista a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 que traz a obrigatoriedade da oferta do AEE e o crescimento de matrículas, conforme os dados explicitados até aqui. As participantes alegaram que as SRM possuem 4 anos e menos de 1 ano, registrando um tempo curto sobre o acesso dos sujeitos de direitos do AEE. Um dos pontos que chamou atenção é o requisito principal da implementação, a disponibilidade da estrutura física, a RA5 afirma que os gestores solicitaram informações para uma pequena reforma no espaço físico e, assim, aconteceu à abertura. Machado (2021) chama atenção que o AEE é mais do que a instalação de uma SRM, é uma

ressignificação profunda nos modos de ensinar e compreender a aprendizagem, ou seja, há necessidade de propor a garantia de boa qualidade no acesso e permanência dos alunos.

Diante das falas considera-se que o interesse de abertura da SRM se dá pelo desejo particular do/a profissional, seja ele/ela professor/a e/ou gestor/a, a fala da RA7 afirma que na época de abertura estava como docente e pessoalmente foi em busca de informações na secretaria de educação, e um dos requisitos para atuar na SRM era a realização de uma prova, posteriormente foi realizada a implantação na escola.

Os gestores e as professoras da Região Administrativa 3 e da Região Administrativa 8 demonstraram a falta de conhecimento sobre o processo de implementação da SRM na escola,

Então eu cheguei aqui nessa escola, a sala já existia com duas professoras, que na verdade a assistente social também utilizava. Mas depois a demanda foi crescente e em 2017 e 2018, elas duas ficaram apenas uma no horário da manhã e uma no horário da tarde. Então quando cheguei aqui, já tinha uma sala com equipamentos, era uma sala já bem cuidada, ventiladores, hoje ela tem ar-condicionado, jogos, é colorida enfim [...] (RA3)

[...] quando eu cheguei já tinha alguns materiais do MEC que estavam incompletos, mas tem muita coisa que a gente usa e tal. (RA3P)

Olha, isso eu não vou saber pra te dizer porque quando eu entrei pra gestão, na verdade quando eu cheguei aqui na escola em 2013 já existia, então eu não sei dizer exatamente quando foi implantada. (RA8).

[...] quando eu cheguei aqui na escola tinha poucas coisas, eu compro muita coisa e monto muita coisa também, vivo fazendo para poder diversificar. (RAP8).

Os entrevistados mencionaram que ao chegar na instituição de ensino já encontraram a SRM, não souberam especificar detalhes sobre a implementação, nas RA 3 e 8 não foi possível entender de onde surgiu o interesse e a necessidade, se foi da SEMED ou de algum professor. A fala do RA3 deixa subentendido que a escola participou do Programa Sala de Recursos, pois afirma que ainda encontrou alguns materiais do MEC incompletos.

A RA8 revelou que em 2013 a sala já existia e a RA8P apontou que ao chegar na instituição de ensino encontrou poucos materiais pedagógicos. Shiroma, Garcia e Campos (2011) afirmam que os documentos de políticas educacionais contêm ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para debates no processo de sua implementação. As falas das professoras destacam um olhar

para a descontinuidade da estrutura organizacional do AEE quando afirmaram que encontraram um número baixo de materiais pedagógicos, um fato preocupante quando se trata da garantia do acesso e permanência dos sujeitos de direitos do AEE, pois a política pública do AEE necessita constantemente de atenção e a SRM necessita estar equipada com materiais, recursos e tecnologia adaptada.

Os espaços das SRM nas escolas públicas são destinados à atuação do professor de AEE para apoio especializado aos alunos matriculados na própria escola ou de sua vizinhança (Soares, 2018). Um dos principais mecanismos de condução do acesso de alunos é a garantia de matrícula, a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu Artigo 2º afirma que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, p. 2). Nesse sentido, o aumento exponencial de matrículas no AEE requer práticas inclusivas para todos os alunos. Os dados do censo escolar evidenciados até aqui mostraram o aumento do número de matrículas na educação especial, e diante da implementação do AEE, os participantes da pesquisa confirmaram tal fato:

O número de matrícula cresceu sim, a partir da instalação da sala do AEE, implementação esta que se propagou com a comunidade escolar. (RA2)

É crescente. Tomou conta né, as pessoas começaram a perceber que é um direito que ele tem e a gente precisa considerá-lo como um cidadão comum que precisa ser incluído mesmo, a rede municipal tem dados sim e acredito que é maior que a rede estadual (RA3).

Vejo um acréscimo nas matrículas, e ultimamente percebo, ainda mais esse ano foi que aumentou. (RA8).

Os gestores escolares da RA2, RA3 e RA8 confirmam o acréscimo de matrículas, porém não apresentam detalhes ou especificidades nas instituições de ensino. As falas dos gestores RA5, RA6 e RA7 apontam aspectos interessantes,

[...] aumentou consideravelmente o número de crianças e a procura na rede pública, e a gente tem observado duas questões que talvez explicam um pouco isso, uma é a falta de atendimento no particular, a gente recebe muitos alunos que o particular não aceitou e colocou dificuldade para fazer a matrícula e ele vem pra rede municipal. A pública também tem uma política de trabalhar com acompanhante estagiário, não dá conta a carência que a gente tem seria talvez pra 20 e a gente tem 5 hoje né, mas é algo que de certa forma existe, mesmo que não de conta e eu imagino essa procura nos últimos anos. Na conversa com os pais aparentemente são esses pontos que mais se destacam, não há evidência disso, não dá pra dizer que é isso, mas a gente observa. (RA6, grifo nosso).

Bom... assim, a procura é mais quando um pai se muda e a única escola próxima é a nossa, e geralmente eles vêm encaminhado, eles procuram logo o conselho tutelar, ainda não temos essa questão do ministério público porque a escola ainda não tem esse olhar, a gente enquanto escola informamos que não temos pessoas especializada para aquilo. Mas que nós temos hoje as meninas que fazem o contrato da sala do

AEE, dentro de horários formalizados, duas vezes na semana elas conseguem direitinho e as duas são muito boas (RA5, grifo nosso).

Sim e também os pais procuram muito gostam muito da escola, teve uma mãe com aluno que ela disse assim pra mim: “diretora meu filho nunca foi tão bem atendido como foi aqui nessa escola”, e isso é uma coisa muito gratificante [...] porque ele se adaptou muito bem é uma criança que está com uns 5 anos pra adaptação e já tinha vindo de outras escolas (RA7, grifo nosso)

A RA5 diz que um dos motivos principais do crescimento de matrícula é a mudança de endereço da família, além disso, abordou o acesso de alunos por meio do encaminhamento do conselho tutelar. Este fato requer atenção para a Resolução nº 01/2016 (COMED/Maceió), a qual nos diz em seu Artigo 10 que “[...] as escolas regulares pertencentes às redes de ensino pública e privada, que integram o Sistema Municipal de Ensino de Maceió, realizarão a qualquer tempo matrícula para os estudantes da Educação Especial, respeitando a Lei Municipal nº 5.549/2006” (Maceió, 2016). A Lei Municipal nº 5.549/2006 assegura matrícula para o estudante com necessidades especiais, na escola municipal mais próxima de sua residência. Mesmo diante disso há entraves no acesso, pois muitas vezes, o aluno depara-se com matrícula negada, o que nos diz a RA6.

A fala da RA6 traz duas causas, a primeira, negação de matrícula das crianças com necessidades especiais na rede privada, a Lei nº 7.853/1989 afirma que é crime recusar a matrícula e fazer cessar a matrícula já existente. No ano de 2004, o Ministério Público Federal compromissado com a garantia do acesso e permanência, e fundamentado na ideia de valorizar a diversidade publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”¹⁷, este documento aborda que caso sejam encontradas resistências das escolas comuns da rede regular em aceitar matrículas, os dirigentes devem orientar e acompanhar os pais para denunciarem o fato aos órgão do Ministério Público local (Brasil, 2004). E a Lei nº 12.764/2012 apresenta uma punição para o gestor escolar, em seu Artigo 7º afirma que “[...] o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (Brasil, 2012. p. 2).

¹⁷ Documento disponível em: <https://biblioteca.mpf.mp.br/server/api/core/bitstreams/faae6e9d-4091-4519-8200-49e349a695ba/content>. Acesso em: 30 de nov 2022.

2009	Municipal	3	24	636	78	54
2010	Municipal	7	42	901	66	87
2011	Municipal	16	84	256	65	125
2012	Municipal	9	100	452	121	113
2013	Municipal	7	80	1.534	137	111
2014	Municipal	9	66	1.554	153	199
2015	Municipal	103	552	7.742		1.505
2016	Municipal	139	603	8.328	3.139	1.582
2017	Municipal	231	794	9.291	3.453	1.985
2018	Municipal	292	909	9.241	4.197	2.183
2019	Municipal	417	1.115	9.854	4.541	2.425
2020	Municipal	349	1.092	9.138	5.481	2.272

Fonte: Adaptado Deed/Inep/MEC.

Ao considerar os dados oficiais do quadro 16, percebe-se que durante onze anos (2009-2020) houve um avanço significativo de matrículas na rede municipal de ensino. Desse modo, são necessárias ações que potencializem a permanência, a participação e a aprendizagem. É imprescindível que o município de Maceió construa um olhar cauteloso quanto às parcerias com as instituições especializadas (Barbosa; Fumes, 2018).

Entre os números do quadro 16, destaca-se o ano de 2015 no ensino fundamental, pois os Anos Iniciais apresentavam sete mil, setecentos e quarenta e dois estudantes, e zero matrícula nos Anos Finais, ou seja, uma evidência pode ser constatada no fato de que as políticas de inclusão não garantem o acesso e permanência, assim, entende-se que “[...] no âmbito dos sistemas estaduais e municipais, diretrizes políticas de reforma norteadas pelos princípios da inclusão são enunciadas, em geral observa-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que compromete o processo de implementação das propostas” (Mendes, 2006, p. 374).

O decréscimo de matrículas na creche, pré-escola e Anos iniciais ocorreu em 2020, um ano de repentina transformação causada pelo isolamento social a partir do alto risco de transmissão da Covid-19. Pelo fato de ser um ano pandêmico, a matrícula foi garantida, porém o processo de ensino e aprendizagem foi afetado. Durante os primeiros meses de pandemia, as aulas das escolas municipais foram suspensas e foi preciso organizar o planejamento e aguardar as orientações e estratégias de ensino por meio de tecnologias digitais para cumprimento do calendário escolar, a Educação Especial passou por várias atribuições.

Barreiras foram impostas e/ou agravadas. Entre os problemas encontrados destacaram-se a inacessibilidade de conhecimento e comunicação, principalmente para

peessoas com deficiência intelectual, cegas e surdas; a ausência de acesso aos programas e às plataformas digitais, excluindo essa parcela da população das aulas *online*; além disso, a pandemia revelou, de forma mais sistêmica, a falta de preparo dos sistemas de saúde para atender às necessidades das pessoas (Pagaiame *et al*, 2020). O quadro 17 mostra o tipo de deficiência e a quantidade de alunos, por etapa de ensino, atendidos na rede maceioense, durante a pandemia.

Quadro 18 – Número de Alunos e os Tipos de Deficiência na Rede Municipal de Ensino em Maceió/AL (2020)

TIPO DE DEFICIÊNCIA	ETAPA DE ENSINO- 2020				TOTAL
	Ed. Infantil	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	EJAI	
Altas Habilidades / Superdotação	3	7	3	0	13
Autismo	61	220	13	5	299
Baixa Visão	9	47	6	5	67
Cegueira	3	2	3	0	8
Deficiência Auditiva	3	25	2	9	39
Deficiência Física	8	39	3	8	58
Deficiência Intelectual	114	1.978	350	490	2.932
Múltiplas Deficiências	50	212	33	21	316
Síndrome de Asperger	2	13	1		16
Síndrome de Rett	1	1			2
Surdez	1	19	4	4	28
Transtorno Desintegrativo da Infância	3	21	2	4	30
TOTAL	258	2584	420	546	3808

Fonte: Dados da Pesquisa/SEMED/SISLAME (2020).

Doze tipos de deficiências são elencadas no quadro 17, ao total foram três mil oitocentos e oito alunos prejudicados pela pandemia em 2020 na rede municipal de ensino. Os dados mostram que a menor representatividade, com apenas duas crianças, é a Síndrome de Rett, uma doença neurológica que vai desacelerando o crescimento e as capacidades linguísticas e sociais são afetadas; em segundo lugar está a Cegueira com oito alunos; em terceiro lugar Altas Habilidades/Superdotação com treze alunos; em quarto lugar a Síndrome de Asperger com dezesseis; em quinto lugar a Surdez com vinte e oito e, em sexto lugar, o Transtorno Desintegrativo da Infância com trinta matrículas.

A deficiência que apresenta maior número de alunos é a Deficiência Intelectual com dois mil, novecentos e trinta e dois estudantes, posteriormente as Múltiplas Deficiências com trezentos e dezesseis, o Autismo com duzentos e noventa e nove, Baixa

Visão com sessenta e sete, Deficiência Física com cinquenta e oito, e a Deficiência Auditiva com trinta e nove. A Resolução nº 1/2016 – COMED/Maceió em seu Artigo 12 demonstra a composição quantitativa das turmas de classe comum no ensino regular: a) Deficiência Auditiva – 05 (cinco) estudantes; Surdez - 05 (cinco) estudantes; Baixa Visão - 05 (cinco) estudantes; Deficiência Física - 05 (cinco) estudantes; Cegueira – 03 (três) estudantes; Deficiência Intelectual - 03 (três) estudantes; Surdocegueira – 01 (um) estudante; Deficiência Múltipla – 01 (um) estudante; Transtornos Globais do Desenvolvimento – 01 (um) estudante (Maceió, 2016).

Outro requisito apontado pelos participantes da pesquisa sobre o acesso e permanência é a relação escola e família. O Artigo 8, da LBI (2015) considera que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, entre outros, os quais garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. Ao perceber o dever da família, os gestores e as docentes apontam a realidade encontrada na escola:

[...] tivemos há dois meses atrás uma palestra e vieram alguns pais, foi uma palestra muito boa sobre os direitos da pessoa com deficiência, foi um advogado que veio e foi muito esclarecedor inclusive admitir que na lei é fantástico. Mas a gente precisa avançar, precisamos de muitos avanços, ainda existem muitos entraves, principalmente o acompanhamento das famílias [...], algumas são participativas e bem presentes, a gente tem um diálogo muito bom, mas tem outras famílias que deixam a desejar. É um verdadeiro desafio (RAP3).

Eu observo que tem uns pais que tem dificuldade de aceitar, temos aqui muitas crianças que não tem o CID. Os pais tem aquele pensamento que diz que “o filho não é doido”, como pensamentos de antigamente, não são todos, mas pra alguns, né. Assim fica muito difícil a gente ajudar porque ele precisa de uma avaliação médica para chegar aqui com o diagnóstico (RA6).

Alguns pais acompanham por que tem aqueles pais também que vamos dizer que são relapsos, eles colocam a criança na escola e acham que a responsabilidade é toda e somente da escola e do professor, são poucos aqueles que realmente acompanham (RA8).

[...] as famílias infelizmente muitas negligenciam o processo, muitas eu consigo resgatar por conta dessa minha forma de chamar pra realidade, conversar bem, dizer bem que é ela que é a responsável de fazer isso porque as pessoas vamos dizer assim que estão só pra acusar e ninguém quer ajudar. Eu chamo pra acolher, eu acolho e dou puxão de orelha também igual mãe faz, com carinho, com afeto e elas sentem isso, sentem que eu realmente amo os filhos delas e eu tenho carinho, estou disposta a ajudar, mas eu preciso de parceria (RAP8).

Os participantes destacaram a ausência de algumas famílias na escola quando se trata do processo de aprendizagem dos sujeitos de direito do AEE. A família possui a responsabilidade de buscar a garantia dos serviços na área da saúde e na área educacional. Entretanto, muitas vezes, os pais e/ou responsáveis não aceitam ou não

compreendem que a criança está clamando por ajuda; seja pela falta de conhecimento ou falta de oportunidades, algumas famílias se esquivam da atenção e acabam não procurando os setores responsáveis. Nestes casos, escola por si só não consegue alcançar uma prática exitosa, principalmente quando a criança precisa de medicação, seja para obter uma concentração e/ou melhorar o comportamento.

A RAP3 revela a preocupação dos profissionais da escola em organizar uma palestra para conscientizar os pais sobre a importância dos direitos dos cidadãos, a escola se comprometeu em adotar uma medida de conscientização com o intuito de fomentar o respeito pelos direitos e a dignidade humana, porém a docente reconhece que é necessário obter alguns avanços, especificamente quando o assunto é sobre a ausência da família das crianças com necessidades educacionais especiais na escola.

As falas dos profissionais RA6, RA8 e RAP8 caracterizam o quão problemático é a negligência das famílias no processo educacional (ausência de participação e compreensão sobre as necessidades específicas da criança). Na ausência da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), os gestores escolares e os docentes convivem com o subjetivismo sobre o comportamento do aluno: “eu acho que” e deparam-se com algumas barreiras, a criança precisa de ajuda, e o processo de ensino e aprendizagem não avança, a matrícula é garantida, porém há ausência dos serviços adequados e necessários para a inclusão educacional. Tomazi (2021) afirma que na rotina são inúmeros os tipos de exclusão criados pelos equívocos da escola, sejam eles oriundos de alguma característica física, comportamental ou origem social.

Nesse sentido é indispensável olhar para a promoção e a defesa da pessoa humana, suas condições de vida e garantia de direitos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), em seu Artigo 23, inciso 3, afirma que os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência terão iguais direitos em relação à vida familiar. “[...] Para a realização desses direitos e para evitar [...] negligência de crianças com deficiência, os Estados Partes fornecerão prontamente informações abrangentes sobre serviços e apoios a crianças com deficiência e suas famílias” (Brasil, 2007, p. 27).

É um processo complexo que requer conscientização e assistência às famílias para garantir a permanência dos estudantes com igualdade de oportunidades, a escola sozinha, o AEE, muitas vezes, não conseguem mediar este tipo de conflito. O decreto nº

7.611/2011, em seu Artigo 2 diz que o AEE deve “[...] envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes [...], mas as falas dos participantes demonstram que há barreiras, pois algumas famílias apresentam interesse e frequentam a escola, outras desviam o olhar para tal fato.

Além da ausência da família, os participantes elencaram alguns entraves na permanência do aluno:

[...] resistência dos professores em acolher os alunos com deficiência e transtorno, [...] as famílias infelizmente muitas negligenciam, muitas eu consigo resgatar por conta dessa minha forma de chamar pra realidade, conversar bem [...]. (RAP8).

[...] percebo a resistência dos professores para mudar a prática pedagógica [...] a gente as vezes tem uma demanda grande de atendimentos e a gente não consegue sentar com a professora para planejar [...] além disso, o tempo com o estagiário porque muitas das vezes quando ele vem sem experiência, então as vezes é necessário dependendo da situação que você deixa ate de fazer um outro atendimento pra dar suporte [...] (RAP3)

[...] os estagiários do PAE, muito difícil, por muitas vezes eles vem despreparados, porque a demanda de alunos está muito grande na prefeitura, a maior dificuldade são os estagiários. Esse ano o prefeito abriu um processo seletivo do PSS pra estagiários no caso pra acompanhar crianças especiais também, chegaram alguns, mas a demanda está muito grande e eu tenho crianças aqui na escola que desde o início do ano não tem acompanhante, estou precisando e não tem. (RA7, grifo nosso).

As falas acima referem-se, especificamente, sobre falta de experiência e ausência dos Profissionais de Apoio Escolar (PAE) e resistência dos professores quando se trata de acolhimento. A contratação destes profissionais tem sido uma necessidade para a rede pública municipal de ensino de Maceió, porém diante da demanda há crianças sem vagas; privadas, portanto, de um direito constitucional a elas garantido.

Em 2012 foi instituída a Lei nº 12.764 que trata especificamente da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, a lei afirma que as instituições de ensino devem garantir o AEE e o Profissional de Apoio Escolar (PAE). O direito à acompanhante configura-se na comprovação da necessidade individual do aluno quanto à comunicação, cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;

- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (Brasil, 2012).

A lei nº 12.764/2012 especifica que o apoio não é substitutivo à escolarização ou ao AEE, e a oferta do profissional de apoio, segundo a lei deve acontecer nas escolas públicas e privadas, porém “[...] ainda há necessidade de uma melhor contextualização desse profissional nos documentos normativos, tendo em vista que eles não abordam, de forma objetiva, o perfil necessário e as atribuições que realmente devem ser desempenhadas” (Lopes; Mendes, 2021, p. 4). A primeira legislação que enfatiza o papel desse profissional é a Lei nº 13.146/2015 “[...] Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2015). Tendo em vista a importância desse profissional de apoio na sala de aula, o quadro 18 revela a quantidade na rede municipal de ensino.

Quadro 19 – Número de Profissional de Apoio (PAE) na Rede Municipal de Ensino (2013-2020)

Ano	Número de Profissionais de Apoio Escolar (PAE)
2013	20
2014	64
2015	141
2016	286
2017	368
2018	385
2019	500
2020	500

Fonte: Coordenadoria Geral de Educação Especial/ Paineis Panorâmicos da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino em Maceió-AL (2020)

Durante sete anos, a contratação de PAE tem avançado na rede municipal de ensino, Lopes e Mendes (2020) afirmam que um dos fatores que tem contribuído para tal realidade é que diante da legislação, os direitos e os serviços não são efetivados, dessa maneira, as famílias têm sido motivadas a buscarem os órgãos responsáveis (Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública, Conselho Tutelar, Conselho da Criança e do Adolescente), desse modo é caracterizada uma nova fonte de indução de solicitação de PAE, e por via dos encaminhamentos dos referidos órgãos boa parte das ações atendidas.

De 2013 a 2017 as contratações dos PAE eram realizadas via processo seletivo/contratação temporária pela SEMED, e de 2018 a 2020 pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), o qual promove a oferta de estágio e aprendizagem de acordo com a área de formação do estudante, que neste caso predominam as áreas da psicologia ou pedagogia. O contrato temporário dos estagiários é de até dois anos, conforme determina o Artigo 11¹⁸ da Lei do estágio nº 11.708/2008, “[...] o que gera descontinuidade do trabalho desenvolvido e torna a rotatividade desses agentes uma constante, impactando negativamente o processo de inclusão escolar” (Bezerra, 2020, p. 678).

Diante dos números apresentados no quadro 18, não há dúvidas de que mesmo sendo obrigatória a presença destes PAE, o atendimento não tem sido ofertado a todos. Os dados mostram que a presença destes profissionais é mínima diante dos números de matrículas que já foram apresentados até aqui. O início de contratação deu-se em 2013 com apenas vinte PAE, os números crescem, isto é mais evidente a partir de 2017 com trezentos e sessenta e oito, e em 2020 mais de cem profissionais de apoio são contratados totalizando, quinhentos. Os números crescem, porém, há indefinição quanto à figura do profissional de apoio que, até então, configura-se como um estudante universitário em formação, o que viabiliza uma precarização da atenção educacional aos alunos que mais necessitam de suporte, não só demandas pessoais e de vida, mas também de atenção pedagógica (Bezerra, 2020).

Lopes (2018) afirma que a figura deste profissional é recente nas políticas de escolarização, dessa maneira não há função e atribuições bem definidas deste profissional, e cada vez mais tem se tornado freqüente e conflituosa a presença dos PAE nos contextos escolares. Entende-se que o apoio pode ser importante para viabilizar o processo de inclusão, porém está sendo usado como mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio pelo fato de contratar estagiários sem formação específica.

A Nota Técnica nº 19/2010 apresenta o assunto: “Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino” e reafirma que:

¹⁸ Art. 11. A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência (Brasil, 2008).

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio escolar, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Na organização e oferta desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:

- A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.
- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.
- [...]
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola (Brasil, 2010).

Quanto à formação e a identidade do profissional de apoio há silenciamento, a nota Técnica nº 19/2010 manteve as contradições e as confusões em torno do papel e de suas qualificações ao cargo (Bezerra, 2020). Estudantes universitários sem carreiras definidas e sem regulamentações precisas estão responsabilizados para cuidar e monitorar os sujeitos de direitos. Já que tem se mostrado uma política precária nos aspectos organizacionais, os órgãos responsáveis precisam refletir e definir sobre o acompanhamento desses profissionais.

Além da preocupação da formação do PAE há também um olhar cuidadoso para o processo formativo dos gestores escolares e professores para a garantia da permanência dos estudantes da educação especial, pois o processo de formação continuada torna-se central. Sobre este aspecto, os gestores foram indagados se já participaram e se atualmente há formação sobre a temática.

Pelo que eu tenho conhecimento nunca fui convidada e nem recebi nenhum documento relacionada a essa referência, único conhecimento que tenho a respeito da formação é o pessoal lotado em uma sala, certo, que são professoras [...] (RA6).

A gente desconhece uma política de formação continuada na semed para os gestores sobre o AEE, durante a pandemia tinha lives, algumas palestras e tudo, mas não uma política com cronograma de formação de novo gestor sobre a temática (RA5).

Sim, atualmente a SEMED tem um grupo técnico do AEE que dá toda a assistência tanto para os que chamam de PAE como também para as professoras que regem nessa sala, que fazem o atendimento, eles têm muitos encontros e também os técnicos vem na escola, pra ver se realmente é necessário um PAE e olhar como é que está sendo trabalhado com a criança, as vezes de dois em dois meses (RA3).

O gestor foi convidado para entender a implantação da sala do AEE na instituição, mas atualmente não Todo profissional da rede tem formação (RA2).

Sim sempre tem, uma vez ou outra abre essa janelinha para os especiais e os gestores também participam. Para professores em sala de aula não tem, que eu acho que era uma coisa que deveria ter, justamente nós sentimos mais dificuldade é dos professores da sala regular e entender toda essa situação do aceiteamento (RA7).

Não, para os gestores não (RA8).

Os gestores RA6, RA5 e RA8 afirmam que não foram convidados para maiores esclarecimentos sobre o processo de implantação da SRM, e nos dias atuais desconhecem um trabalho formativo sobre a PNEEPEI (2008), especificamente para a gestão escolar. Já a RA2 afirma que houve participação para entender como se dava a implantação, porém não traz detalhes deste momento. Ao mesmo tempo, afirma que todo profissional da rede tem formação, aqui se entende que este tipo de formação para todos os profissionais não está direcionada explicitamente na temática do AEE, pois a SEMED tem uma carga horária de 8 horas obrigatórias para cada função, as quais têm temáticas específicas: aos professores do 1 ao 5 ano e coordenadores pedagógicos (alfabetização e letramento), gestores escolares (organização administrativa e pedagógica), professores do AEE (educação especial), entre outros.

A RA7 afirma que uma vez ou outra a temática para a educação especial é oportunizada e chama atenção sobre a necessidade do processo formativo dos professores da sala de aula do ensino regular. E, a fala da RA3 menciona o acompanhamento que a secretaria, enquanto setor responsável, faz o acompanhamento do trabalho na SRM, desse modo, a gestora não conseguiu responder à pergunta deixando implícita a ausência de formação sobre a temática.

Pode-se afirmar que um dos caminhos para mudar a realidade é a organização de um plano de formação continuada não somente para os gestores, incluindo o grupo de coordenadores pedagógicos e docentes da sala de aula do ensino regular. Sommer (2020) mostra que a formação continuada consegue alcançar níveis mais elevados ou aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica. A ausência de formação para estes profissionais evidencia que há lacunas entre o acesso e permanência dos sujeitos de direitos. A ausência de formação para estes profissionais também é um elemento que evidencia que há lacunas entre o acesso e permanência dos sujeitos de direitos, uma vez que um profissional bem preparado têm mais e melhores condições de atender às reais necessidades dos estudantes, permitindo-lhes mais tempo

na escola e sucesso no processo de ensino e aprendizagem de acordo com suas potencialidades.

Acontece mensal. A última foi sobre TEA e houve uma grande participação de professores do AEE [...] eles são muito presentes em relação a isso, quanto a isso eu não tenho muito o que dizer, eles procuram trabalhar dentro da necessidade da rede, claro que a demanda é muito grande e cada escola tem as suas especificidades no caso eles tentam alcançar essa parte dessa formação [...] (RAP3).

Uma vez por mês tem formação. [...] acho que são boas, a equipe da SEMED faz o que pode, eles buscam e procuram fazer formações de qualidade para nós, inclusive eles estão colocando os próprios professores do AEE para nos dar essa formação, tem psicólogos, estão valorizando muito e eu não tenho o que falar, todos os temas são muito bons (RAP8).

As docentes RAP3 e RAP8 mostraram-se satisfeitas pela periodicidade e temáticas trabalhadas na formação continuada. Diante do olhar de Souza, Tegon e Barbosa (2021) um plano de formação continuada não é suficiente para atender às demandas de uma rede municipal de ensino, pois é necessário analisar o tempo e o espaço históricos e as relações de saberes-poderes para não culpabilizar de forma errônea os educadores, pois há inúmeras barreiras arquitetônicas, comunicacionais, sociais e atitudinais que trazem impedimentos de acesso e participação.

A seguir, a categoria B traz o olhar para o Atendimento Educacional Especializado dando ênfase ao seu funcionamento, Projeto Político Pedagógico - PPP, recursos financeiros e elaboração do Plano Educacional Individualizado - PEI.

7.2 Categoria B: Atendimento Educacional Especializado

O governo federal disponibilizou o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, o qual buscou apoiar a organização da oferta do AEE nas escolas públicas.

O documento orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais mostrou que a adesão e o cadastro eram realizados pela Secretaria de Educação, a partir do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC. A entrega dos itens dava-se pelo endereço das escolas cadastradas pelo Censo Escolar MEC/INEP. De acordo com o documento, as escolas públicas implantavam o AEE com o recebimento de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos

e pedagógicos, conforme mostra o quadro 19, o qual traz as especificações dos itens das salas do Tipo I e Tipo II.

Quadro 20 – Especificações dos Itens das Salas Tipo I e Tipo II (2007-2013)

SALA TIPO I	
Equipamentos	Materiais Didático-Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Ritmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Memória Tátil
01 Teclado com colmeia	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Acionador de Pressão	01 Software Comunicação Alternativa
01 Mouse com entrada para acionador	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Lupa eletrônica	01 Quebra-cabeças- Sequência Lógica
Mobiliários	01 Dominó de Associação de Ideias
01 Mesa redonda	01 Dominó de Frases
04 Cadeiras	01 Dominó de Animais em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Armário	01 Dominó tátil
01 Quadro branco	01 Alfabeto Braille
02 Mesas para computador	01 Kit de lupas manuais
02 Cadeiras	01 Plano inclinado – suporte para leitura
SALA TIPO II – Equipamentos e Materiais Didático-Pedagógico	
01 Impressora Braille	
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: Brasil (2010, p. 12-13)

O MEC durante sete anos (2007-2013) disponibilizava os itens a partir do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Os dados acima mostram que a lista de itens traz materiais importantes e significativos, a sala de tipo I era organizada com dez equipamentos, doze mobiliários e dezessete materiais didático-pedagógico para atender os sujeitos de direitos matriculados no AEE, a sala do tipo II era constituída de oito recursos, especificamente para alunos com deficiência visual.

As formas de financiamento no âmbito do FUNDEB foram instituídas pelo Decreto nº 6.571/2008, o qual estabelece o cômputo da matrícula aos sujeitos de direitos do AEE,

buscando propor condições financeiras para o desenvolvimento da proposta inclusiva nas escolas públicas brasileiras (Moura, 2017).

Ao se tratar do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nos dias atuais, o caráter organizativo mudou, pois o MEC não faz mais a entrega dos referidos recursos do quadro 18. Os participantes da pesquisa não souberam afirmar o ano que iniciou a entrega dos equipamentos e materiais didático-pedagógicos na rede municipal de ensino de Maceió. Diante de uma busca ativa de informações, foi encontrado no site do MEC uma relação nominal das escolas contempladas¹⁹ com os itens. E, constatou-se que as escolas municipais da capital alagoana tiveram adesão do Programa em dois anos, especificamente, 2008 e 2013, as demais escolas dos municípios distintos foram contempladas com materiais durante seis anos 2008 a 2013. Não há informações sobre este modelo de adesão e entrega de itens após o ano de 2013, deduz-se que foi alterado.

O modo de alteração dos aspectos organizacionais do Programa deu-se com a Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, visando à aquisição ou adequação de itens, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE. A Resolução afirma que o processo de adesão dar-se-á por duas etapas conforme mostra o Artigo 2º inciso I – adesão das secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras – EEx) ao Programa Escola Acessível, por meio do Sistema PDDE Interativo, com a indicação das escolas que estarão habilitadas a aderir ao Programa; e II – adesão das UEx representativas das escolas indicadas pelas EEx, por meio da elaboração do Plano de Atendimento PDDE Interativo (Brasil, 2020).

Os recursos financeiros devem ser empregados na aquisição de itens e materiais pedagógicos, cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis, produtos de tecnologia assistiva, e equipamentos e materiais para o ensino bilíngue de surdos. Já o Artigo 7º da Resolução nº 15/2020 mostra que os valores do repasse correspondem o número de estudantes matriculados no ano anterior segundo os dados do Censo Escolar. Os valores estão definidos em três categorias: a) até 30 (trinta) alunos, vinte mil reais; b) 31 (trinta e um)

¹⁹Relação Nominal das Escolas Municipais Contempladas com os itens que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais, por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25051-doacao-srm-relacao-nominal-das-escolas-municipais-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov 2021.

alunos, trinta e dois mil reais; c) acima de 80 (oitenta) alunos, quarenta e cinco mil reais. Um valor pode ser considerado relevante, pois é específico para a SRM. O valor é depositado na conta bancária do PDDE da instituição, e a prestação de contas destes valores é designada nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE (Brasil, 2020).

De acordo com as informações do site Educação Conectada²⁰, 102 (cento e duas) escolas da rede municipal de Maceió estão aptas para receber o PDDE, porém não se obteve a informação de quantas destas instituições possuem a SRM, pois diante da realidade, há um número significativo de escolas que não recebem o PDDE e ofertam o AEE de uma maneira bem diferente da proposta explícita na Resolução nº 4/2009, pois há falta de recursos financeiros necessários para a compra de equipamentos e materiais didático-pedagógicos.

Percebe-se que as estratégias do Programa Sala de Recursos foram redefinidas, e ofereceram um novo repasse de responsabilidade na execução da política pública do AEE, isto é, o Estado manteve-se como regulador, como aquele que controla e cobra a eficácia da política no processo de implantação, manutenção e garantia da qualidade das SRM. Uma responsabilização em que não faz menção à participação como partilha de poder, mas apenas de responsabilidades para os gestores escolares (Shiroma; Garcia; Campos, 2011). Logo; a instituição de ensino tem a obrigatoriedade de organizar ações de acesso, elaborar materiais pedagógicos para a promoção da aprendizagem do AEE, tendo em vista os aspectos organizacionais redefinidos, algumas escolas não recebem os recursos devido a problemas na prestação de contas do PDDE.

Tal aspecto mostra-se como um grande desafio, uma vez que a AEE requer financiamento adequado para propor estrutura física apropriada e materiais didático-pedagógicos que atendam às necessidades dos estudantes. Neste contexto, as docentes e uma gestora explanam que:

[...] nossa escola não recebe o PDDE, vejo isso como um grande problema, a falta de recursos financeiros, é necessário junto ao FNDE resolver a situação da instituição, o gestor escolar sozinho não consegue resolver.. (RA2).

[...] às vezes vem uma parte específica para investir, não sei exatamente como funciona essa questão da verba do AEE, tem uma professora que nos ajuda, dá um suporte, mas no momento ela está de licença médica. Ela colocou a solicitação de uma plastificadora e aí nós recebemos. Trabalho muito com jogos pedagógicos, busco adaptar algumas atividades, mas não temos tecnologia assistiva. (RAP3).

²⁰ Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/consulta-pdde>. Acesso em: 15 nov 2021.

[...] recentemente a gente teve uma aquisição de alguns materiais do PDDE para sala de recursos [...] eu estou há 5 anos nesta escola e foi a primeira vez que chegou verba [...] adquiri um tablet e ainda está faltando outro porque a gente tem dois alunos não verbais. Eu já pedi pra mãe trazer o celular porque tem o aplicativo para Autismo [...] eu fiquei indignada com o valor que chegou, R\$ 700,00 (setecentos) reais, eu escolhi plastificadora, microfone, caixa de som e o tablet. Coisas caras, não tenho condições para comprar, comprei um relógio para minha aluna [...] eu vou comprar um armário, vou pegar a nota fiscal pra provar que é meu, mas vou comprar. (RAP8).

Nas falas acima é possível perceber a precariedade das condições financeiras para o funcionamento do AEE, a RA2 demonstra que sozinha não consegue resolver as pendências do PDDE, já RAP3 afirma que, às vezes, a escola recebe uma verba do PDDE para a SRM, mas não explica como se dá o processo pelo fato de desconhecer as regras de funcionamento, mas exemplifica que uma plastificadora foi recebida como instrumento de trabalho, porém para um trabalho satisfatório, a plastificadora não é suficiente para atender as demandas da sala do AEE, logo; percebe-se a falta de materiais, e equipamentos adaptados.

A RAP8 afirma que recentemente a instituição de ensino recebeu uma verba do PDDE, e ao mesmo tempo, deixa explícita a sua indignação pelo valor irrisório diante de tantas necessidades encontradas. Nesse sentido, pode-se destacar a importância da previsão e aplicação de recursos financeiros para a política pública do AEE.

Dounis (2019) parte do entendimento de que políticas públicas dissociadas dos recursos financeiros não se configuram em mudanças na realidade, uma vez que essas dependem de condições materiais para serem colocadas em práticas. Ou seja, mudanças de aspectos legais e de discurso nas políticas pouco surtem efeitos na realidade das escolas, se não forem dadas as condições materiais para sua execução. E, tendo em vista os poucos recursos financeiros, descarta-se a possibilidade de aquisição de recursos de alta tecnologia e coloca nos professores a incumbência de buscar soluções de baixo custo, adaptando recursos de forma caseira e/ou artesanal.

Ao consolidar o serviço do AEE na escola pública, além da ausência dos recursos financeiros há outros enfrentados. Os trechos abaixo mostram os aspectos considerados pelos gestores

Os problemas enfrentados são vários, mas os que se destacam são: serviço de saúde precário para tais atendimentos e falta de recursos financeiros (RA2).

[...] a falta de condição financeira, a gente fala assim porque tem uma sala, mas falta recursos, eu acho que recursos mesmo no sentido de espaço, de material (RA3, grifo nosso).

[...] uma vez que você diz que é direito do aluno estar na escola matriculado, ele também tem que estar assistido [...] Sabe o que eu vejo hoje na escola, uma escola angustiada eu vejo isso nos professores [...] mas porque ele não sabe lidar com isso e ficam de mãos atadas [...] (RA5, grifo nosso).

Os gestores das RA2, RA3 e RA5 caracterizaram alguns pontos que repercutem na oferta do AEE nas escolas (precariedade do sistema de saúde e ausência de recursos financeiros). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) afirmam que é indispensável a integração dos serviços educacionais com os das áreas de saúde e assistência social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento integral do aluno. A precariedade dos serviços de saúde e assistência social em Maceió é uma problemática não somente para os sujeitos de direitos da educação especial, mas aqui a atenção é dada especificamente para eles, há inúmeras crianças que necessitam de diagnóstico e são encaminhadas para as redes de apoio do setor público, porém ficam estagnadas em filas de espera para uma consulta com os especialistas da área e isto reflete seriamente na escola, na sala de aula e na matrícula do AEE.

Por outro lado, o PME/Maceió (2015-2025), deixa claro que busca:

1.26) [...] garantir a oferta dos Serviços Educacionais Especializados e de serviços multidisciplinares às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a oferta de educação bilíngue para crianças surdas (Libras) e cegas (Braille), o apoio de fisioterapia, fonoaudiologia, entre outras especialidades, bem como transporte e alimentação, e ainda a abordagem da transversalidade para educação especial na educação infantil, em conformidade com a legislação vigente, por meio da integração dos sistemas municipais de políticas sociais - educação, saúde (SUS), assistência social (SUAS), e proteção à infância e adolescência; (Maceió, 2015, p. 91).

No cenário de garantia dos direitos relacionados à saúde e à educação, o PME (2015-2025) não traz amplitude sobre a temática. Fumes e Barbosa (2018) afirmam que há “silêncios ensurdecadores” no PME quanto às metas a serem alcançadas para os estudantes da educação especial. Dessa forma, infere-se que o município planeja de modo reducionista as questões da modalidade de ensino, como por exemplo, a meta 18, que busca ampliar o investimento em educação pública, apresentando como estratégias

18.4) Aperfeiçoar o processo de elaboração da proposta orçamentária anual da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, em processo de planejamento participativo, com base em levantamento das demandas das unidades escolares da rede, e no custo-aluno qualidade;

18.5) Garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei no

9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional; [...] (Maceió, 2016, p. 134).

As estratégias acima revelam o foco de planejamento participativo com levantamento de demandas das instituições de ensino, porém não trazem especificidades sobre os recursos financeiros destinados à educação especial. De modo geral, enfatiza a garantia de fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para as etapas e modalidades da educação básica, porém não apresenta como acontecerá esse processo na capital alagoana. Durante oito anos de implementação deste Plano, percebe-se que há lacunas entre a proposta de garantia e o que os gestores escolares enfrentam no chão da escola pública na rede municipal de ensino.

Partindo do pressuposto de que os recursos financeiros é condição necessária para oferta da boa qualidade da modalidade de ensino educação especial, a Declaração de Salamanca (1999) explicita que o desenvolvimento de escolas inclusivas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada. Nesse sentido, de forma clara e objetiva, as ações devem ser apresentadas no PPP.

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, também é constituída pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), neste documento é obrigatório apresentar a institucionalização do AEE contemplando sua organização, SRM, os recursos, o plano de AEE, os professores e demais profissionais conforme orientação da Secretaria de Educação levando em consideração articulação entre professores do AEE e os do ensino da sala de aula comum (Brasil, 2008).

[...] na perspectiva inclusiva [...] a educação especial é constitutiva do projeto político pedagógico, perpassa o currículo, em todos os níveis, etapas e modalidades, envolve as práticas pedagógicas e de gestão, além de articular agenda mais abrangente para a inclusão social, junto às demais políticas públicas (Dutra; Dutra, 2021, p. 44).

Diante da importância do PPP, os participantes foram questionados sobre quais eram as ações da política pública do AEE realizadas na escola e se estavam explícitas no PPP, um documento que deve trazer a relevância do trabalho coletivo, bem como do caráter formativo, autonomia, participação e avaliação. Entre as respostas, destacam-se:

Todas as ações estão no PPP, como por exemplo, temos Projetos, atendimento diário, reuniões, relatórios, atendimento às famílias, planejamento, etc. (RA2, grifo nosso)

As ações do AEE estão no PPP e no regimento da escola. Estamos tentando fazer na prática, já está lá escrito, que é de fazer a comunidade toda ter essa compreensão, não é assim a sala do AEE que precisa abraçar e existir. É a escola como um todo mesmo desde a pessoa que recebe que abre a porta, da menina que faz a comida, da pessoa que faz a limpeza, que fica no recreio olhando esses meninos, todos precisam abraçar esses sujeitos e está lá no PPP [...] (RA3).

[...] a Avaliação Psicopedagógica e Anamnese. Fazemos todo o processo com a criança, e entrevista toda a família, a gente faz as observações [...] (RAP3).

A política nós começamos primeiro com a questão da reforma da escola porque aqui antes não tinha rampas e então iniciamos né, colocaram as rampas, acessibilidade, fez a escola com um calçamento diferenciado, pedimos para adaptar os banheiros, tem alunos que precisam trocar fralda e a gente não tinha onde botar. A escola era muito padrão antigo com a reforma nós solicitamos também o vestiário que se você olhar é a nível de escola particular. Tudo isso está no PPP [...] (RA5).

Olha as ações iniciais são o acolhimento e o planejamento né, chegou na secretaria faz a matrícula chegam nós acolhemos, damos o suporte, matriculamos, isso quando vem com o CID é mais fácil que não precisa nem justificar porque já está ali dito [...] (RA6).

Sim, por exemplo os eventos né, como palestras que damos para comunidades temos que colocar lá no PPP, tem que ter tudo certinho (RA7).

Sim, reunião com os professores, reuniões de pais que a gente sempre fala sobre a salinha (RA8).

[...] uma das ações é essa encaminhar o aluno, outra seria adaptar as atividades em sala de aula, quando é alguma coisa mais específica aí tem que passar para o professor do AEE, planejamento educacional individualizado tem que ter [...] (RAP8)

O PPP é o documento que apresenta as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos. Logo; a organização do ensino depende de algumas condições imprescindíveis como a clareza nos objetivos propostos, procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem, entre outros (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). A Resolução nº 5/2009 afirma que o projeto pedagógico da escola deve institucionalizar o plano do AEE. O artigo 28 da LBI, inciso III nos mostra que incumbe ao poder público assegurar, desenvolver, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico e que este documento deve atender às características dos estudantes com deficiência em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício da autonomia.

Na perspectiva de ações do AEE, os gestores escolares e as professoras da SRM afirmaram que as ações encontram-se no PPP, os gestores das RA2, RA3, e RA8 destacam as reuniões de professores e pais como ações necessárias e suficientes para o AEE, a RA7 evidencia as palestras propostas para a comunidade, porém não especifica como se dá a periodicidade e organização das temáticas, a RA5 aborda apenas a reforma

no prédio caracterizando as rampas e adaptação dos banheiros, de certa forma isto não condiz como uma ação propriamente dita do AEE, pois a eliminação de barreiras no espaço interno e externo da escola é condição de acessibilidade urbanística e arquitetônica. A RA3 menciona a importância do acolhimento não somente no AEE, mas desde a entrada da criança na escola, isto é pertinente, porém apenas esta ação traz um olhar superficial sobre a prática. A RAP3 e RAP8 especifica a Avaliação Psicopedagógica e a Anamnese²¹ como ações para atendimento e encaminhamento. Carvalho (2016) afirma que o documento oportuniza a participação e a partilha das dificuldades encontradas para que todos opinem nas decisões fortalecendo a aprendizagem dos estudantes com o intuito de incluir tanto os com deficiência quanto os sem deficiência.

Diante das falas explicitadas acima, percebe-se uma fragilidade de ações no PPP abordadas pelos gestores e docentes; há ausência de ações, tais como: aquisição de equipamentos, acompanhamento e monitoramento das ações do professor da SRM, articulação entre o trabalho realizado no AEE e na sala de aula comum, participação efetiva dos alunos (acompanhamento da frequência), organização recursos pedagógicos, proposição de um trabalho colaborativo no Horário de Trabalho Coletivo (HTPC) entre gestores, coordenadores e professores, organização do plano do AEE, cronograma de atendimentos e a redes de apoio.

A rede de apoio é constituída pelos centros de atendimento, clínicas e universidades. A tabela 05 mostra as redes de apoio, as quais realizam parcerias com as áreas intersetoriais e promovem articulação com os serviços da educação, saúde e assistência social.

Tabela 05 – Rede de Apoio na rede municipal de ensino em Maceió-AL

AEE – Convênio com as Instituições Filantrópicas	✓	Convênio com as Intituições Filantrópicas (Pestalozzi, Fandown, AAPPE, Funcae)
Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola	✓	Secretaria Municipal de Assistência Social
	✓	Secretaria Municipal de Saúde
	✓	Centro de Atendimento Cyro Acyolli
	✓	Centro de Atendimento às Pessoas com Surdes (CAS)
	✓	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP)
Educação	✓	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
	✓	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)
	✓	Centro Estadual de Educação Especial Professora

²¹ Todos os formulários utilizados estão disponíveis em Anexos (Encaminhamento da Sala Comum para o AEE; Encaminhamento Avaliação Multidisciplinar; Solicitação de Acompanhamento Terapêutico; Entrevista com a Família; Autorização para o AEE, entre outros

Saúde	Wandette Gomes de Castro
	✓ Clínica Guri – Núcleo de Atendimento à Criança Especial (NACE)
	✓ Centro de Reabilitação Visual (CERVI)
	✓ Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)
	✓ Intituições Filantrópicas (Pestalozzi, Fandown, AAPPE, Funcae)

Fonte: Painel Panorâmico da Rede Municipal de ensino Maceió-AL (2020)

A tabela 05 demonstra que a rede de apoio é constituída por 15 quinze instituições especializadas para atender os alunos da rede municipal de ensino com deficiência, transtornos globais e desenvolvimento e autismo, mas diante desta rede de apoio há uma problemática, pois o número de crianças matriculadas tem crescido a cada ano ocasionando lista de espera nas referidas instituições, isto é, a quantidade explícita de estabelecimentos torna-se insuficiente diante dos avanços no número de matrículas. O atendimento nestas instituições acontece prioritariamente no contraturno da matrícula na escola regular.

O AEE é realizado na SRM pelo docente, o qual deve planejar e executar ações para o atendimento das especificidades dos alunos, valendo-se de recursos, equipamentos e práticas pedagógicas que auxiliem a eliminação de barreiras e garantam a plena inclusão escolar do estudante, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades (Soares, 2018). A seguir, o quadro 20 mostra a quantidade de SRM e o número de professores na rede municipal de ensino em Maceió.

Quadro 21 – Número de SRM e Número de Professores em cada Região Administrativa (RA) em Maceió-AL

RA	RA1		RA2		RA3		RA4		RA5		RA6		RA7		RA8		TOTAL	
	SRM	P	SRM	P	SRM	P	SRM	P	SRM	P	SRM	P	SRM	P	SRM	P	SRM	P
2012	3	4	7	9	6	3	6	6	10	10	11	9	19	19	3	3	65	63
2013	3	5	7	9	6	6	7	5	10	9	12	7	18	18	3	3	66	62
2014	3	5	8	10	7	5	7	5	11	10	12	9	19	21	3	4	70	69
2015	3	5	10	7	7	7	9	4	11	11	12	8	17	19	4	6	73	67
2016	3	5	8	8	7	7	8	7	13	18	12	11	21	24	4	8	76	88
2017	3	3	9	8	7	7	7	9	14	14	12	8	23	20	4	4	78	74
2018	3	3	9	6	7	6	9	7	14	12	11	10	21	19	4	3	78	66
2019	4	5	9	12	7	11	9	11	14	17	12	14	22	24	4	6	82	100
2020	4	5	8	12	7	11	9	11	13	17	12	14	21	24	4	6	78	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

O quadro 20 demonstra o número de SRM e P (professores) durante nove anos (2012-2020) nas oito Regiões Administrativas. No total de SRM e P, os anos 2012, 2013, 2014, 2015, 2017 e 2018 são representados pela carência de professores, pois o número de docentes é menor que o número de SRM, já os anos 2016, 2019 e 2020 demonstra um crescimento significativo em relação aos anos anteriores. Desse modo, pode-se considerar que durante seis anos a rede municipal de ensino de Maceió apresentou um número maior de SRM.

A Nota Técnica nº 11/2010 determina que são atribuições do professor do AEE:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (Brasil. 2010, p.4-5).

Em relação aos aspectos organizacionais da proposta pedagógica, a Nota Técnica nº 11/2010 especifica várias atribuições para o professor do AEE. Entre as atribuições pode-se destacar a de número 3 quando transfere a responsabilidade para o professor produzir materiais didático-pedagógicos acessíveis. Isto é inadmissível, pois diante de

tantas demandas que a nota técnica apresenta, deve-se considerar a complexidade de acompanhamento na SRM e elaboração do plano de AEE, desse modo, o docente necessita de tempo para planejar suas ações, uma vez ou outra até produzir algo, mas que não seja condição de obrigatoriedade, pois o docente necessita encontrar condições favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem, conforme mostra o item 6 (uso do soroban, uso de Tecnologia Assistiva), entre outros.

Além da Nota Técnica nº 11/2010, temos a LBI (2015), a qual afirma em seu Artigo 28 que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando à garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, p. 12).

As professoras do AEE das RAP3 e RAP8, participantes da pesquisa, afirmaram que atendem aproximadamente entre quinze a dezoito alunos na SRM, atuam especificamente no AEE há mais de dez anos e afirmaram que fazem o acompanhamento da frequência no cotidiano, e diante da carreira consolidada no AEE, durante onze anos (2009 a 2020) tempo de investigação da pesquisa, não há registro de evasão escolar. O Atendimento aos alunos da Educação Especial não se limita à garantia da matrícula das crianças e jovens, mas de um acompanhamento contínuo e articulado entre órgãos públicos, educadores, familiares e comunidade escola (Soares, 2018).

Ao se tratar sobre as necessidades educacionais específicas das crianças, a RAP3 afirmou que tem alunos com TEA, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e alunos que não foram diagnosticados, isto é, não apresentaram o CID, mas frequentam o AEE, e diante das características apresentadas pela professora da classe comum há suposições de dificuldades de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, entre outros), torna-se relevante frisar que estas dificuldades não fazem parte da política pública do AEE. Já a RAP8 mencionou que também há alunos matriculados no AEE com ausência do CID pelo mesmo relato da docente anterior (dificuldades de aprendizagem), além destes alunos, há matrícula de alunos com TEA, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno Hiperativos e Transtorno Opositor Desafiador.

Segundo Oliveira Neta (2016), a prática pedagógica dos docentes na SRM diferencia-se das atividades da sala de aula comum, pois na sala de aula comum o

objetivo é desenvolver os conteúdos curriculares, já o AEE possui a obrigatoriedade para ofertar no contraturno, duas vezes na semana, em cinquenta minutos, recursos, materiais e equipamentos que favoreçam a aprendizagem e minimizem as dificuldades impostas pela deficiência, ou seja, as práticas pedagógicas devem atender aos ritmos de aprendizagem de cada aluno e sua plena participação.

Na análise da política, foi fundamental entender como se dá a participação dos sujeitos de direitos do AEE e de que forma os pais e/ou responsáveis conseguem acompanhar os avanços do processo de ensino e aprendizagem, para tanto, os participantes foram questionados quanto à participação dos alunos, ao contrário do previsto na legislação, os participantes da pesquisa afirmaram que o atendimento não acontece no contraturno:

Todo o trabalho realizado pela sala do AEE é acompanhado pelas famílias envolvidas, de acordo com o cronograma feito pela professora. Aqueles que moram próximo vem no contraturno, os demais, não. Essa participação é cobrada através de uma busca ativa, frequência e registros por parte da profissional responsável. Hoje essa busca ficou mais acessível devido aos grupos de WhatsApp. (RA2, grifo nosso).

Sempre que podem eles estão inseridos, tanto nos recreios como nas atividades, nas brincadeiras. A gente tenta falar com os pais que eles não podem deixar de perder essa oportunidade da socialização, das brincadeiras, das festas que nós promovemos e eles participam, então é um trabalho de convencer mesmo os pais, eles dizem assim “ah... mas é difícil, ele dorme cedo; tem que tomar o remédio” sempre tem uma desculpa, né. (RA3)

Sim participam, agora olhe só, porque na verdade, eles tem que vir em um contraturno, tem alunos que eles têm agendamentos diários no contraturno, em algumas instituições, como a Pestalozzi, né [...] tem alguns que vão até duas vezes na semana, se fizer dessa forma não vai ter uma resposta legal, então a participação acontece no horário da aula mesmo (RA5, grifo nosso).

Olhe alguns casos a gente pede para que venha no contraturno, mas é muito raro por conta da dificuldade do transporte, da família estar disponível pra vir somente dois dias na semana, é impossível né, a escola não pode ficar com eles em tempo integral porque temos que estar nos responsabilizando com alimentação, com banho, acompanhante, a gente não tem essa estrutura [...] Então o que a gente faz, aqui mesmo durante o período, não é o mais indicado, o mais indicado seria ele estar aqui no contraturno, mas aí eles também tem o atendimento das outras instituições (RA6, grifo nosso).

É pra vir no contraturno para fazer o atendimento na sala, eles têm direito a dois dias por semana, uma hora cada dia, mas alguns frequentam no horário de aula. Muitos pais não conseguem acompanhar, vamos dizer que 50%, muita falta de conhecimento (RA7, grifo nosso).

Se eu não estou enganada ela atende uma vez ou duas por semana uma hora por criança. Pra fazer no contraturno é muito difícil viu, os pais não vem não, e aí ela atende no mesmo horário, mas ela ainda consegue um ou outro pra vir no contraturno (RA8, grifo nosso).

Temos muitas dificuldades [...] porque na verdade a localização da escola, nós atendemos alunos que moram próximos, mas não são muitos [...] então o nosso público é bem diversificado da localização de onde mora então por isso que não é viável da gente fazer no contraturno, não tem como, duas vezes por semana essa criança se locomover, alguns eu faço atendimentos em grupos a gente até consegue, outros a gente trabalha individualmente e o nosso horário acaba ficando muito curto. (RAP3).

[...] é orientação do MEC está lá tudo bonitinho que é contraturno, mas tudo cultural e depois da pandemia ninguém vem no contraturno [...] mas infelizmente tem professor que pede que tire o aluno da sala e eu até digo que tem um autista lá, por exemplo, que se você tirar ele, ele chora porque ele não quer perder aula, ele tem a rotina dele, já está acostumado com aquilo. Mas tem professora que está doida que o aluno saia, a palavra na verdade é que ela está doida para se livrar né, pedindo para que tire da aula porque está perturbando os outros alunos. (RAP8).

As falas dos participantes da pesquisa apresentaram semelhanças quanto ao funcionamento do AEE nas instituições de ensino e se percebe que não há prioridade para atender os alunos no contraturno, contrariando a Resolução Federal nº 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE em seu artigo 5 afirma que o atendimento é realizado, prioritariamente, no turno inverso da escolarização. Entretanto, os gestores escolares e as docentes mostraram as dificuldades encontradas para realizar o atendimento conforme é direcionado no texto oficial.

O AEE não pode ser substitutivo às classes comuns, mas diariamente os entraves para a frequência da criança no contraturno referem-se ao transporte, falta de compromisso das famílias, participação nas redes de apoio no contraturno, falta de estrutura e assistência adequada para a permanência desses sujeitos de direitos. Os dados mostraram que a política pública do AEE, em algumas escolas na rede municipal de ensino, acontece de forma contrária aos posicionamentos da estrutura legal. Constatou-se que, de certa forma, o AEE acaba sendo substitutivo durante dois dias na semana com 50 minutos de atendimento. O aluno é retirado da sala de aula, isto corresponde à violação de direitos. O atendimento não está sendo negado, porém está sendo ofertado de forma indevida, atrapalhando a inclusão e a participação do estudante nas atividades no ensino regular.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 15).

A PNEEPEI (2008) afirma que o AEE não é substitutivo à escolarização, as atividades são diferentes para valorizar a autonomia e independência dos alunos. Desse modo, a política revela que os problemas encontrados demonstram a necessidade de confrontar as práticas e criar alternativas para superá-las. A estratégia das escolas para superar a infrequência no contraturno foi retirar o aluno da sala de aula prejudicando a

sua aprendizagem nas disciplinas curriculares, pois se ele sai quase duas horas-aula na semana, ele perde um número elevado de horas-aula durante o ano letivo. De fato, é um retrocesso, tornando necessária a revisão dessa conduta por parte da DEE/SEMED, o qual deve prover a rede com os subsídios necessários para a garantia do AEE no contraturno, conforme disposto na legislação da educação especial na perspectiva inclusiva, tais como apresenta a Resolução nº 01/2016 – COMED/Maceió em seu Artigo 5º ao determinar que a gestão da unidade escolar pública e da privada deve assegurar a oferta do AEE, no contraturno, prestado de forma complementar e suplementar à formação dos estudantes “público-alvo” da Educação Especial.

Diante da dificuldade do atendimento ser realizado no contraturno, indagou-se aos participantes como acontecem o acompanhamento e avaliação do trabalho realizado no AEE, pois os dados da pesquisa mostraram que ambos são praticados quando a escola anuncia para o setor de Educação Especial a necessidade de ajuda sobre algum caso específico. Até porque a equipe técnica da Coordenadoria Geral de Educação Especial é composta por apenas nove técnicas e a coordenadora geral. O acompanhamento da equipe técnica é dividido pelo número de escolas, então se possui nove técnicas para cento e quarenta e cinco escolas, cada técnica faz o acompanhamento de aproximadamente dezessete escolas, uma demanda considerada ampla, pois cada instituição possui suas especificidades. A realidade das escolas são divergentes, alguns participantes da pesquisa evidenciaram um trabalho contínuo de acompanhamento, outros elencaram como desafio a ausência do acompanhamento realizado pela SEMED.

O monitoramento é feito através de visitas da técnica da SEMED, portfólio feito pela professora do AEE, relatórios bimestrais (RA2).

A técnica responsável está aqui todo mês, algumas vezes precisa de uma reunião e ela acaba vindo mais de uma vez, mas assim ela vem procura saber quem está sendo atendido, como está sendo e ai ela cobra muito porque tem a formação pra os professores do AEE e também tem a formação pros outros estagiários, como nós só estamos com uma, na falta dos professores de apoio (RA3).

O acompanhamento acontece, embora a gente não teve visita ainda neste período [...] a técnica sempre vem e as vezes não consegue ser mensal devido as demandas das escolas né, mas sempre a gente tem. [...] eu acho que muitas das vezes eu me sinto impotente em relação a questão de precisar de um apoio externo, a técnica ela tem um limite, ela tem uma boa vontade, então assim eu me sinto impotente em relação a isso porquê as vezes eu queria fazer mais e não consigo (RAP3).

Não tem não, assim [...] eu sou uma pessoa muito séria quando as coisas acontecem, independente da forma de como aconteça, mas eu não vejo esse olhar, pode até ter eu conheço algumas pessoas lá [...] (RA5).

A gente recebia né, vou colocar no passado porque o ano passado e esse ano nós não tivemos visita. A gente tem a coordenação especifica da educação especial e tem uma profissional técnica responsável pra

acompanhar a escolar [...]. Não chegava a ser visita mensal, mas qualquer momento que a gente sentisse necessidade que requisitasse ela vinha [...] (RA6).

As técnicas vem de dois meses em dois meses eles aparecem aqui pra ver com o que estamos trabalhando, se estamos tendo alguma dificuldade, as meninas tem um grupo com a técnica ela é muito boa e elas sempre estão se comunicando (RA7).

A técnica não vem sempre, demora, mas assim ela dá muita atenção quando eu recorro e quando a professora recorre também, ela é bem atenciosa, agora presencialmente realmente elas demoram muito a aparecer por aqui, isso eu acho falho (RA8).

O acompanhamento acontece pela técnica da coordenadoria que a acompanha a escola, ela vai todo mês, antes ela vinha duas vezes no mês, mas como aumentou a quantidade de escolas ela disse que ia ficar visitando uma vez no mês, ela faz um questionário com a diretora, comigo também, vê as faixas etárias do alunos, e pergunta como estão os casos dos alunos (RAP8).

Os gestores escolares das RA5 e RA6 afirmam que desconhecem o trabalho de acompanhamento e revelam que não há visita técnica na escola, aqui é constatado a seriedade do caso porque a política pública do AEE é abrangente, e o trabalho na instituição de ensino não pode funcionar apenas com os profissionais responsáveis pela SRM, pois gestor escolar, coordenador pedagógico e professores necessitam de orientação da SEMED para aprimorar o planejamento e acompanhamento do trabalho que está sendo ofertado na escola. Os dados acima vão ao encontro da afirmação de Carvalho (2016) ao realizar um estudo no estado da Paraíba, cujos resultados mostram que medidas precisam ser tomadas para melhoria no acompanhamento, como por exemplo, aumentar o número de equipes técnicas para acompanhar e fiscalizar as ações do AEE como serviço da educação especial.

A RA2 diz que, além das visitas técnicas, há o registro do portfólio com as atividades realizadas e relatórios bimestrais, a RA7 apresenta uma fala parecida quando retrata que a visita é realizada a cada dois meses, desse modo, de fevereiro (início do calendário) a dezembro (término do calendário escolar), durante o ano letivo são realizadas apenas seis visitas na escola, isto é bem diferente do relato do gestor escolar da RA3, o qual afirma que a técnica está presente todo mês, e em algumas vezes mais de uma vez, totalizando mais de doze visitas. Porém há contradição entre a fala RA3 e RAP3, pois a docente da SRM explicita que o acompanhamento das ações acontece, mas a técnica responsável, em algumas vezes não consegue comparecer mensalmente devido às demandas existentes nas demais instituições de ensino, e diante disso, a docente na sua prática cotidiana revela que sente a necessidade de propor melhoras, mas sozinha, não consegue, pois precisa de apoio externo. Desse modo, contata-se a necessidade de melhorias no aspecto de acompanhar as ações por parte do

DEE/SEMED. A mesma contradição está na fala RA8 e RAP8, pois a RA8 revela que há demora na visita técnica, e a RAP8 afirma que uma vez no mês o acompanhamento acontece.

A Resolução nº 1/2016 – COMED/Maceió, em seu Artigo 19, inciso 2, determina que cabe ao Departamento da Educação Especial de Maceió, orientar e acompanhar a elaboração e execução da proposta pedagógica das unidades escolares municipais e das instituições privadas, filantrópicas, confessionais e comunitárias, verificando sua conformidade com as normas legais e respeitando a autonomia didático-pedagógica do estabelecimento de ensino (Maceió, 2016). Tendo em vista a responsabilidade de orientação e acompanhamento das ações do DEE/SEMED, as falas dos participantes registram o desafio do DEE frente ao número de escolas para apoiar e ajudar nos aspectos pedagógicos.

Entre os aspectos pedagógicos há a elaboração e o acompanhamento do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é um modelo de planejamento centrado no indivíduo, o qual visa estabelecer uma vinculação entre avaliação psicopedagógica e o desenvolvimento do aluno na aprendizagem. Valadão e Mendes (2018) afirmam que o PEI deve ser elaborado considerando as necessidades do aluno, porém no Brasil, não há dispositivos legais na esfera federal que garantam aos alunos um PEI baseado em suas peculiaridades, as autoras mostram que este tipo de planejamento tem sido especificidade apenas das SRM e dos centros de atendimento educacional especializado caracterizando uma fase de segregação educacional. Sem dúvidas, o PEI, se torna um instrumento indispensável no apoio à escolarização tanto na SRM como também na sala de aula do ensino regular.

Silva (2010) pondera que o planejamento é uma ação fundamental para o ensino, por não deixar de lado os elementos essenciais: objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e a avaliação. A autora afirma que o planejamento reflete também nas relações entre direção, coordenação, professores, além dos alunos e suas famílias, porém, o acompanhamento rígido do planejamento nem sempre é possível, pois depende da dinâmica e do cotidiano da escola. E, a ausência do planejamento numa perspectiva da educação inclusiva leva os professores a não terem objetivos bem definidos.

Em relação ao PEI, as docentes apontaram que:

[...] a gente precisa avançar principalmente no planejamento o PEI, diante das demandas, as professoras não conseguem elaborar (RAP3).

[...] é difícil a disponibilidade das professoras de elaborar o PEI, às vezes alega que não tem tempo, mas eu já me disponibilizei, por exemplo, de fazer junto com o horário do HTPI delas [...] (RAP8).

O PEI é um planejamento específico que traz a identificação do estudante, o relatório circunstanciado (observação do/a professor/a), as necessidades educacionais especiais, os interesses, afinidades e dificuldades da criança, os objetivos e metas que deverão ser alcançados, a metodologia, os materiais de apoio, os métodos de avaliação, por fim, revisão e reformulação do PEI. Neste caso, verifica-se o progresso do aluno, caso não esteja alcançando os objetivos propostos, se necessário, a proposta é redefinida. A RAP3 e RAP8, ambas enfrentam o mesmo dilema, pois há a indisponibilidade das colegas de trabalho para elaborar tal documento pelo fato de existirem várias demandas na escola.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) defendem que a organização do ensino depende de condições indispensáveis a ser propiciadas pela escola, tais como plano de trabalho bem definidos, orientação metodológica por parte da coordenação pedagógica, formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades e práticas de gestão participativa. Diante disso, são solicitadas algumas condições por parte dos professores.

[...] domínio dos conteúdos e adequação destes aos conhecimentos que o aluno já possui, a seu desenvolvimento mental, a suas características socioculturais e suas diferenças; domínio das metodologias de ensino correspondentes aos conteúdos; clareza nos objetivos propostos, acentuando o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de habilidades de pensar e aprender; planos de ensino e de aula; uma classe organizada, alunos motivados e sem tensão; levar em conta a prática do aluno, saber planejar atividades em que ele desenvolva sua atividade mental; dominar procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 495).

As condições acima mencionadas são imprescindíveis no trabalho docente, pois buscam a intencionalidade na ação do planejamento, e na educação especial há uma necessidade de práticas que minimizem as barreiras de participação e aprendizagem dos alunos. O processo de inclusão precisa ser compreendido de forma abrangente repensando a importância do trabalho coletivo envolvendo o professor do AEE e da sala de aula comum. Santiago e Santos (2015) defendem a necessidade de se adquirir novos olhares, concepções, posturas sensíveis às diferenças dos alunos, um passo importante

que ajuda no alcance de progressos significativos, uma vez que o processo assume um caráter de complexidade que requer ação contínua e reflexiva, envolvendo ideias, valores, crenças e projetos da escola. Logo; entende-se que, o planejamento transcende o espaço da sala de aula.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas no AEE evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume papel central na sociedade contemporânea, cujo debate basilar é o papel da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008). Diante disso, indagou-se aos participantes da pesquisa como superar no cotidiano escolar a lógica da exclusão.

Superação vem de força de vontade para mudança de comportamento. Sempre existirá exclusão. [...] inclui a criança e não dá o suporte necessário e aí a criança se sente como se estivesse solta dentro da sala de aula, um professor só pra dar suporte a uma turma de vinte e cinco alunos [...] (RA2).

[...] rodas de conversa em sala de aula pra gente explicar justamente esse ponto né, que é muito importante deles se sentirem acolhidos, se sentirem que fazem parte daquilo ali (RAP3).

[...] Consciência [...] eu giro, reflito e volta pra historicidade, pra formação política e a humanidade [...] quando você se conhece, quando conhece de onde você veio, quando você conhece mais a história dos seus antepassados, dá vontade de dizer assim era bom que você tivesse um irmão deficiente, com alguma deficiência, com algum problema. (RA3).

Eu acredito assim [...] a gente precisa tirar essa venda dos olhos, do preconceito porque isso tudo acontece a partir daí, se o ser humano não muda, ele não é capaz de fazer nada, as mudanças não chegam e ele só vai fazer as mesmas coisas, estar nas mesmas rotinas, mas se você não tiver o seu fazer e o olhar de forma diferente, você não faz nada (RA5)

A escola por natureza é para todos, desde que o mundo é mundo e precisamos repassar conhecimento, todo mundo vai ter que repassar [...] É eu acho que é isso a educação especial vem nessa ideia de exclusão, não significa que porque é especial não possa conviver em sociedade e principalmente na escola, só se aprende a conviver, convivendo e não escondidos da sociedade (RA6)

Isso aqui tem que ser um trabalho desde os pequenos, a partir das crianças ainda pequeninhas a gente tem que conversar, fazer intervenção, contando as histórias, no dia a dia mesmo com a interação, socialização, falar pra ele a importância de cuidar do amigo. Então são essas formas que a gente trabalha a exclusão [...] temos colocado isso em reunião eu acho que a comunidade aqui escutando muito, quando eu converso, quando as meninas falam e agora está com um olhar diferente através dessas conversas, dessas palestras, da intervenção, do respeito pelo outro. A gente trabalha muito com isso, o respeito e a escuta. (RA6)

Pra superar tem que ter mais alguém porque sozinho não dá. [...] então quando eu falo mais alguém é alguém realmente com essa visão que o defenda porque ele sozinho não consegue (RAP8).

[...] acolhendo, dialogando, participando [...] já tivemos palestras, inclusive já veio gente aqui dar palestras para os professores sobre a importância da inclusão. (RA8)

Os participantes apresentam posicionamentos semelhantes, e diante da vivência no cotidiano escolar, eles reconhecem que a sociedade é preconceituosa e para superar

a lógica da exclusão nos mostram que se faz necessário o diálogo, o acolhimento, a conscientização do respeito na escola, a participação, aprender a conviver a partir de mudanças no modo de agir em determinadas situações.

Mantoan (2003) revela que se torna necessário reconhecer a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas, isto é, precisa-se construir uma nova ética escolar, pois é na escola que se pode identificar a quebra de qualquer ação discriminatória e todo o tipo de interação pode beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, o que se vivencia são os caminhos propostos pelas políticas educacionais, os quais continuam insistindo em apagar incêndios, os avanços são mínimos, os pequenos avanços não correspondem a estrutura da legislação e há o distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar.

E no caso maceioense, as verdadeiras questões que levam à exclusão educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação referem-se à ausência de vários aspectos, entre eles, destacam-se: infraestrutura inadequada; escassez dos recursos financeiros; seis anos sem concurso público; equipe do DEE/SEMED é formada por um número irrisório de profissionais para acompanhar todas as escolas e avaliar o processo do AEE; condições necessárias para realizar o atendimento no contraturno; plano de formação continuada na área da educação especial para gestores escolares, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio, auxiliares de sala e professores (tanto para os que atuam na SRM como para aqueles que estão na sala de aula do ensino regular); encaminhamento e assistência garantida na área da saúde para as famílias. Eis o desafio na busca de igualdade de oportunidades para os sujeitos de direitos do AEE no cenário da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na capital alagoana!

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.
(Cora Coralina)*

Durante a caminhada desta tese, a pesquisadora, deparou-se com vários entraves, o primeiro, o governo Bolsonaro que não valorizava os projetos dos estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, o qual propagou bloqueio de recursos no orçamento da Ciência, Tecnologia e Inovação nas universidades federais, um cenário de perplexidade e indignação para os pesquisadores, e diante da ausência de financiamento, o não recebimento de bolsa ocasionou um caminho árduo para conciliar trabalho e estudo sem incentivo financeiro; o segundo, a tensão no enfrentamento histórico da pandemia de Covid-19, e devido ao cenário de temor, ansiedade e dúvidas, a pesquisa foi redirecionada duas vezes, em função das escolas fechadas; da dificuldade em encontrar participantes e de se obter dados significativos para a análise das categorias aqui estabelecidas. Enquanto servidora pública da rede municipal de ensino, a persistência foi primordial para apontar os resultados encontrados sobre o objeto em tela.

O objeto da pesquisa foi o AEE no contexto de Maceió, no estado de Alagoas, tendo como questão norteadora “Quais os desafios, os limites e as possibilidades dos gestores escolares e professores frente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas da rede municipal?” Para alcançar as respostas, o objetivo central foi compreender os desafios, os limites e as possibilidades do AEE frente à atuação dos gestores escolares e professores nas escolas públicas da rede de ensino municipal em Maceió, no estado de Alagoas, no período de 2009 a 2020.

As leituras sobre Estado, sociedade e políticas públicas no campo educacional foram imprescindíveis e contribuíram para uma visão macro sobre os conceitos e as mudanças obtidas no cenário capitalista ao longo do processo histórico. Ao dar ênfase especificamente ao contexto das políticas educacionais para a educação especial pós-1960, foi possível compreender uma conjuntura caracterizada pela influência dos movimentos sociais das PcD a fim de alcançar melhorias sobre as condições de vida, social e cultural. Diante disso, o que se destacou foi um processo contínuo de lutas sobre o reconhecimento para a garantia de acesso, permanência e igualdade de direitos.

As políticas públicas desencadeadas no cenário internacional e nacional desde a década de 1980 impactaram o processo de escolarização das PcD. A presente tese mostrou que diante da defesa de direitos humanos, mudanças foram obtidas na terminologia, nos aspectos legais e na reestruturação do ensino regular enfrentando o discurso da segregação, integração e práticas pedagógicas de inclusão para as crianças com necessidades educacionais especiais.

Em âmbito nacional, as políticas e programas federais, nos últimos vinte anos, apresentaram conquistas, tensões e retrocessos. Tendo em vista as conquistas, destacaram-se, as DNEEEB (2001), um documento que trouxe duas temáticas fundamentadas na organização dos sistemas de ensino para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais e a formação do professor, além disso, a PNEEPEI (2008), um marco histórico que buscou assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, elucidou a garantia da transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior. Perante a perspectiva da educação inclusiva, o AEE tornou-se protagonista na proposta pedagógica da escola.

Diante da institucionalização e da relevância das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), um documento que trata especificamente sobre a matrícula, SRM, a elaboração do plano do AEE, as redes de apoio no âmbito da atuação profissional e as propostas previstas no PPP, o recorte temporal da presente pesquisa foi definido (2009-2020).

No âmbito do governo federal, o cenário investigado possibilitou refletir que a conjuntura da modalidade de ensino, educação especial, é permeada por avanços de organização nos aspectos legais, tensões caracterizadas pela ruptura, descontinuidades de programas e fragilidades no processo de implementação das políticas públicas, e retrocessos causados pelas propostas de retorno das classes especiais e a ausência de valorização dos profissionais que atuam na educação básica.

É importante destacar que no caso maceioense, o AEE ainda necessita de avanços nas políticas locais, para sanar as dificuldades que o município enfrenta. Os dados estatísticos mostraram o crescimento de matrículas na oferta da modalidade de ensino, e durante onze anos, o AEE tem sido ofertado na própria escola do estudante (ou em outra

escola), em centros de atendimentos ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com a SEMED, conforme orienta a legislação.

Os dados da pesquisa mostraram, ainda, que duas iniciativas do poder público foram essenciais para o bom funcionamento da política pública aqui analisada. Implantado pelo governo federal, o Programa de Implementação de SRM e o duplo cômputo de matrícula, na sala comum e no AEE, no âmbito do FUNDEB, cujo foco central é a promoção da participação, acesso, permanência e aprendizagem. A partir disso, os participantes da pesquisa deixaram explícito que um dos desafios da política pública do AEE no caso maceioense se refere à ausência de recursos financeiros. Melhorar as condições e superar as carências de infraestrutura, tecnologia assistiva, materiais didático-pedagógicos torna-se necessário e urgente, portanto, é importante que todos os entes da federação articulem estratégias para efetivar as melhores condições dos espaços para garantir equidade aos sujeitos de direitos.

A viabilização dos recursos financeiros acontece por meio do PDDE, e no cenário de algumas escolas públicas municipais da capital alagoana há um fator que chama atenção, uma vez que o repasse de verbas não é firmado devido aos problemas encontrados na prestação de contas e, em alguns casos, o trabalho do AEE é prejudicado, limitando-se, muitas vezes, a jogos pedagógicos, sejam eles recicláveis ou comprados pelo docente, contrariando a proposta da política pública que enaltece a igualdade de oportunidades e a perspectiva de uma educação inclusiva. Diante desta situação, o setor administrativo/financeiro da SEMED, responsável pela fiscalização dos recursos financeiros poderia organizar uma lista de escolas inadimplentes e coordenar um processo de ajustes necessários junto ao FNDE, e a partir da liberação dos recursos, os gestores escolares e o conselho escolar poderiam adquirir os materiais necessários para o bom funcionamento do AEE.

Outro desafio elencado foi a regulamentação do AEE no contraturno. Os participantes mostraram que apenas para alguns alunos (aqueles que residem próximo da escola) o AEE é ofertado no horário inverso. Percebe-se ainda neste quesito que há uma falta de articulação entre família, escola e transporte escolar. Logo; entende-se que o DEE/SEMED necessita criar estratégias para garantir o atendimento, preferencialmente, no contraturno, conforme a legislação, pois o AEE não é substitutivo às classes comuns,

ele é complementar na formação dos alunos, dessa forma a carga horária da sala de aula comum não pode ser prejudicada.

A falta de conhecimento, a negligência da família e a resistência dos professores sobre a inclusão também foram considerados como desafios, uma vez que tais obstáculos prejudicam o andamento do trabalho realizado no AEE. Os resultados reforçaram, portanto, a necessidade de uma sólida parceria entre escola, família e poder público, capaz de fomentar políticas locais para melhorar a assistência às famílias e professores.

Tendo em vista os limites da política pública do AEE no município, destacou-se a falta de participação da família, dos profissionais de apoio escolar e dos da sala de aula comum. Neste aspecto, são vários os canais de participação que podem ser criados e consolidados no chão da escola para alcançar melhorias na discussão sobre planejamento, PEI, papel do professor, papel da família com o intuito de democratizar o processo pedagógico. Outro destaque foi em relação à formação continuada sobre a temática da educação especial, a qual acontece mensalmente apenas para os docentes da SRM. Nesse sentido, um plano formativo para gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e PAE que vise fortalecer as ações na prática pedagógica tanto na sala de aula comum quanto no AEE e nos demais espaços da escola torna-se indispensável.

O número reduzido de técnicas do DEE/SEMED é um dos limites enfrentados diante do grande número de escolas municipais que precisam de acompanhamento nas ações do AEE. Diante deste cenário, alguns participantes da pesquisa afirmaram que há acompanhamento mensal, outros participantes abordaram que não há periodicidade, o que traz divergências sobre a atuação do setor responsável. A realização de concurso público é uma saída para aumentar o número de profissionais e melhorar a qualidade do acompanhamento das ações tendo em vista a relevância da política pública.

As possibilidades elencadas foram mínimas e estão relacionadas à garantia da matrícula e à construção de uma escola inclusiva, igualitária e socialmente referenciada.

As considerações aqui evidenciadas devem ser vistas como apontamentos do estudo realizado e não como conclusões, pois a presente tese preencheu várias lacunas e deixou tantas outras a preencher. Diante da abrangência da temática, é possível afirmar

que a política pública do AEE é muito complexa e suscita outros estudos para desvendar a realidade do cotidiano das escolas públicas na capital alagoana.

A partir das barreiras encontradas neste estudo, algumas questões não puderam ser respondidas, mas pelo fato de se constituírem aspectos relevantes para a educação alagoana podem ser temas de futuras pesquisas. Entre elas, destacam-se: compreender como se dá o trabalho das técnicas do DEE/SEMED; compreender o motivo da ausência da família tanto no AEE como na escola; entender a viabilização dos recursos financeiros apresentando o total de escolas que não recebem verbas do Programa Sala de Recursos/PDDE; compreender as dificuldades dos professores da sala comum diante do acolhimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, espera-se que esta tese de doutorado tenha colaborado para promover reflexões no poder público, nos gestores escolares, nos coordenadores pedagógicos, nos profissionais de apoio escolar, professores, tanto do AEE como da sala de aula comum, e familiares. Que a conscientização sobre as mudanças seja efetivada por meio de estratégias planejadas a partir da perspectiva da educação inclusiva, e que a educação especial esteja coerente com o avanço dos aspectos legais. Almeja-se, ainda, que a defesa de uma escola para todos seja o ponto de partida para a não violação de direitos. Assim como os sujeitos do AEE sejam partícipes, e a cada dia possamos avançar na acolhida que se inicia no processo de matrícula e permanece na caminhada pedagógica cotidiana, a qual deve ser repleta de conhecimento, afeto e superação da exclusão.

A luta pelo acesso e permanência dos sujeitos de direitos é constante. Desta forma, os pesquisadores e profissionais da área devem se envolver para que suas práticas fomentem políticas de Estado para fortalecer o AEE para todos aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. É necessário, portanto, que o AEE seja formulado e implementado a partir de políticas colaborativas!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004> . Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jul. 2021.

ALAGOAS. **Constituição do Estado de Alagoas, 1989**: promulgada em 5 de outubro de 1989: atualizada até a emenda nº 38/2010 /coordenação de Maria de Fátima Medeiros Tavares. - 3. ed. rev. e ampl. Maceió : Governo do Estado de Alagoas, 2013. 322 f.

ALAGOAS. **Lei Estadual nº 6.060, de 15 de setembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) como Língua oficial, na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas. Alagoas, 1998.

ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.20, n.2, p. 179-194. Abr-Jun., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr 2022.

ALAGOAS. **Lei nº 7.795 de 22 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Alagoas e dá outras providências.

ARENDDT, Hannah. **O que é política?** tradução de Reinaldo Guarany. - 3' ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 240 p. Tradução de: Was ist politik? Inclui apêndice ISBN 85-286-0640-6.

AZEVEDO, M. L. N. A economia baseada no 'cercamento' do conhecimento: globalização, educação e mercadorias fictícias. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. (org.). **A universidade brasileira e o PNE**: instrumentalização e mercantilização educacionais. São Paulo: Xamã, 2013b. v. 1. p. 95-112.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: Teoria e Prática** , Rio Claro, SP, v. 18, n.31, p. 53-72, dez. 2008. ISSN: 1981-8106. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2204/1929>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Educação Especial no município de Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 281-298, set.-dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018198135>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WGbsmVhyzwBtmK4bP9THVnB/>. Acesso em 12 jan. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; PIMENTEL, Ellen Horato do Carmo. Políticas públicas e a construção do comum: interrogando práticas PSI. **Polis e Psique**, v. 2, n. 2, p. 3-22, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.35746>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/35746>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo, Brasiliense, 2000. Tradução de Marco Aurélio Nogueira.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade** - para uma teoria geral da política. 11ª ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C, Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.)

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. (coord.). **A miséria do mundo**. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 489, de 18 de março de 1993**. Dispõe sobre o Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. unesco, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: mec, 2008a.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: mec/cne/ceb, 2009a.

BRASIL. **Lei 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: mec, 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, 2020.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Da administração pública burocrática à gerencial**. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter. (Org) *Reforma do Estado e administração pública gerencial* Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Separata do Seminário: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI**. Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência CPD/2018. Brasília, 2020. 136 f.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **Atendimento Educacional Especializado no contexto da política de educação especial da rede pública municipal de São Luís/MA: complexidades, movimentos e desafios**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. 212 f.

CARVALHO, Cícero Péricles de. Os desafios de Maceió no século XXI. In: MENDONÇA, Carlos Alberto; AMORIM, Luís (Orgs.). **Maceió 200 Anos**. Maceió: Instituto Arnon de Mello, 2015.

CASTRO, Jorge Abrahão. Política Social, Distribuição de renda e crescimento econômico. In: FONSECA, Ana; FAGNANI (Orgs.). **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania: economia, distribuição de renda e mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas**. Brasília: Enap, 2018.

CHOTOLLI, Wesley Piante. A concepção geral da pesquisa. In: ZAMBELLO, Aline Vanessa [et al]. **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. FUNEPE, 2018.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno: Sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DRAIBE, Sônia M. Estado de Bem-Estar, Desenvolvimento Econômico e Cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan 2023.

DUTRA, Cláudia Pereira; DUTRA, Martinha Clarete. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Mudanças Estruturais dos Sistemas Educacionais. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira. (Orgs.). **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

FAHD, Wilma Cristina Bernardo. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotski**. Dissertação de Mestrado.

FERRETI, Celso João. **Uma nova proposta de orientação profissional**. Editora: Cortez, 1992.

FRASSON, Felipe. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012**. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cesar. **O aluno incluído na educação básica. Avaliação e permanência**. Cortez, 2014.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Rev. Comunicações**, Piracicaba v. 23, n. 3, p. 7-26, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>. Acesso em: 27 jun 2019.

GARCIA, Rosalba Maria. MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCSb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set de 2022.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**. Sentidos e Formas de Uso. Cascais, Portugal: Editora Principia, 2006.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 8. Ed. Porto Alegre: L & PM Editores S/A, 1987.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar de 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. e217170, p. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFNyqXR9TSpYc/>. Acesso em: 28 dez de 2022.

KUENZER, A.Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

Lanna Júnior, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-15, jul 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X42685>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LOPES, Mariana Mendes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649.087, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 07 jun 2023.

MACHADO, Rosângela. O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC e o LEPED. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira. (Orgs.). **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e Acessibilidade**. São Paulo: Marília, 2005.

MOURA, Manoel Orisosvaldo. *et al.* Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.); SANT`ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: _____ (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Rio de Janeiro, 2005, p. 14-42.

MACEIÓ. **Lei Municipal nº 6.333, de 28 de maio de 2018**. Aprova o Plano Municipal de Maceió. Maceió, 2018.

MACEIÓ. **Resolução nº01/2016**. Estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado nas etapas e modalidades da educação básica pública e privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Maceió/Alagoas. Maceió, 2016.

MACEIÓ. **Resolução nº02/2015**. Estabelece diretrizes para o processo de avaliação da/para aprendizagem no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Maceió. Maceió, 2015.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2006, p.127-174.

MATTOS, Sandra Maria de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bxzbk57YmNzqQQvhMjd4Xp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2019.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Adriana Almeida Sales. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES; Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, 2005.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES; Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, 2005.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A Política de educação inclusiva e o futuro das institucionalizações especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de políticas Educativas**, v.27, n. 22, p. 1-25. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331841698_A_politica_de_educacao_inclusiva_e_o_futuro_das_instituicoes_especializadas_no_Brasil. Acesso em 23 jun. 2022.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev 2022.

MENDONÇA, Ana Maria Ávila. **Estado e Direitos Sociais no Brasil: entre a modernidade e o retrocesso**. Maceió: Adufal, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, M. C. de S. Abordagem antropológica para avaliação de políticas sociais. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 233-238, jun. 1993. DOI:

10.1590/S0034- 89101991000300012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rsp/a/KdjFt86bzjcxQdbBBnfcVMp/?format=pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2019.

MOREIRA, Sandra Mara Vale. **Mediação e Democracia**: uma abordagem contemporânea da resolução de conflitos. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, 2007. 190f.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

NETO, Diogo de Figueiredo Moreira. O novo papel do estado na economia. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 241, p. 1-20, set. 2005. DOI: <https://doi.org/10.12660/rda.v241.2005.43325>. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43325/44666>. Acesso em: 12 dez 2021.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

NETO, Diogo de Figueiredo Moreira. **O novo papel do Estado na economia**. R. Dir. Adm., Rio de Janeiro, 241: 1-19, Jul./Set. 2005.

ROCHA, Luiz Renato; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Broglia Feitosa. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 abr 2023.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva**: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Unesp, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Shirley Aparecida dos. **Política de educação especial e o atendimento educacional: uma análise do município de Araucária**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2015. 160 f.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 105p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza. PIRES, Valdemir. **Políticas Públicas** - Conceitos, Casos Práticos, Questões de Concursos. São Paulo: Cengage, 2018.

SILVA, Alice Reis Pereira. **As audiências públicas como instrumento de democratização do Supremo Tribunal Federal**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010, 141 f.

SILVA, Flávia Junqueira da; SILVA, Lázara Cristina da. Um ministro, um ministério e o discursos desconcertado. **Revista Educação e Políticas em Debates**, v.12, n. 3, p. 1318-1337, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-65694>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/65694>. Acesso em: 06 de abr 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 20 abr 2022.

SOMMER, Lidiane Côrrea de Oliveira. **Acesso e Permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado da rede federal**: tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2018. 226f.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20-45, jul. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev 2022.

SOUZA, Bárbara Ceotto; TEGON, Isabella Claro; BARBOSA, Jéssica Maria. A formação de professores inclusivos para além da força categorizadora do diagnóstico: um caminho possível. In: MANTOAN, M.T. E. & LANUTI, J. E. E. (org.). **Todos pela inclusão escolar - dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CVR, 2021, 154p.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 310- 329, set., 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/153>. <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/153>. Acesso em: 10 dez 2021.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TOMAZI, Gustavo Machado. Práticas inclusivas do ensino das artes no contexto escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira. (Orgs.). **Todos pela inclusão escolar**: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3 ed. Maceió: Coletivo, VEREDAS, 2016.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas**: história, histórias. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.

APÊNDICE I



UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) GESTOR(A) ESCOLAR

Gênero:

Tempo de magistério:

Tempo de concursado da SEMED:

Tempo de diretor de escola:

Formação (graduação, pós, mestrado, etc.):

1. Em qual ano foi implementada a política pública do AEE e como se deu o processo de efetivação e organização da sala de recursos multifuncionais nesta instituição?
2. No processo de implementação, os gestores escolares foram convidados para reuniões com a SEMED sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nos dias atuais há formação continuada sobre a temática? Em caso afirmativo, qual a periodicidade? E de que forma ela acontece?
3. A partir da implementação do AEE houve crescimento de matrículas? Como o conhecimento da sala de recursos multifuncionais chega à comunidade escolar? Há propaganda, reuniões para expandir o conhecimento?
4. A escolha do docente para trabalhar na sala de recursos multifuncionais foi direcionada pela gestão escolar ou pela SEMED?
5. Quais são as ações da política do AEE realizadas nesta escola? Estas ações estão explícitas no Projeto Político Pedagógico (PPP)? De que maneira?
6. Há monitoramento e avaliação da SEMED frente à prática do AEE? Em caso afirmativo, de que forma e qual a periodicidade?
7. Como se dá a participação do público alvo do AEE? Os pais e/ou responsáveis conseguem acompanhar os avanços do processo de ensino e aprendizagem da criança? De que forma?
8. A partir de um olhar direcionado para os gestores escolares, em sua opinião, quais os principais desafios enfrentados sobre a política do AEE na escola? Especifique pelo menos três.
9. Ao mostrar os principais desafios, você pode citar alguns limites e algumas possibilidades do AEE para o gestor escolar?
10. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) afirma que assume espaço central na sociedade contemporânea bem como no papel da escola. Na sua opinião, como superar no cotidiano escolar a lógica da exclusão?
11. O que significa para você educação especial?
12. O que significa para você política pública?
13. Você considera que a política do AEE tem sido eficiente, eficaz e com efetividade? Em que sentido?



APÊNDICE II

UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Gênero

Tempo de magistério:

Tempo de concursado da SEMED:

Formação (graduação, pós, mestrado, etc): ____

Tempo de atuação no AEE: ____

Nº de alunos matriculados no AEE: ____

Houve evasão dos estudantes no AEE no período 2010 a 2019? () Sim () Não
Quantos? _____

1. Quais são as necessidades específicas que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementa e/ou suplementa na formação do público-alvo nesta instituição?
2. Quais são os recursos pedagógicos mais utilizados nesta sala?
3. Como você avalia a efetivação da política pública do AEE? Justifique.
4. A SEMED oferece formação continuada para os professores do AEE? Em caso, afirmativo, de que forma e com qual periodicidade?
5. A partir da sua vivência e atuação, quais os principais desafios do AEE? Especifique pelo menos três.
6. As políticas públicas evidenciam na prática alguns limites e possibilidades. Explique no AEE: Limites: _____ Possibilidades: _____
7. Como se dá a avaliação e o monitoramento do trabalho realizado? Com qual periodicidade?
8. Em relação ao planejamento do atendimento realizado, qual a carga horária semanal direcionada para o docente? Há acompanhamento pedagógico pela direção e/ou coordenação?
9. Como ocorre a participação da família no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?
10. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) afirma que assume espaço central na sociedade contemporânea bem como no papel da escola. Na sua opinião, como superar no cotidiano escolar a lógica da exclusão?
11. Quais são as ações dos professores e gestores no AEE?
12. Você considera que a política do AEE tem sido eficiente, eficaz e com efetividade? Em que sentido?

ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA CAPITAL ALAGOANA (2009-2019)

Pesquisador: Eva Pauliana da Silva Gomes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30288620.7.0000.5013

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.016.941

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa busca compreender a política pública do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na capital alagoana com o objetivo de analisar a implementação, a avaliação e o monitoramento desta política educacional frente ao trabalho dos gestores escolares, professores das salas de recursos multifuncionais bem como o trabalho do Coordenador(a) da Coordenadoria Geral da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceio (SEMED). A metodologia utilizada será a pesquisa qualitativa com aplicação de questionários com 08 (oito) professores do AEE, entrevistas semiestruturadas com 08 (oito) gestores escolares e com 01 (um) coordenador(a) da Coordenadoria Geral de Educação Especial da SEMED. O critério de escolha dos gestores e professores é designado pelas escolas que apresentam o maior número de matrículas no AEE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os desafios, os limites e as possibilidades da equipe gestora no processo de implementação, avaliação e monitoramento do AEE nas escolas públicas da rede de ensino municipal em Maceio-AL, no período de 2009 a 2019.

Objetivo Secundário:

Analisar a gestão escolar municipal em Alagoas e a educação especial na perspectiva da educação

Endereço: Av. Louival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.016.941

inclusiva;

Analisar o monitoramento e a avaliação das ações do AEE;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Compreende-se que toda pesquisa apresenta os riscos. Mas na realização deste estudo não haverá riscos físicos, pois os potenciais riscos aos participantes da pesquisa referem-se ao desconforto que, porventura, poderão sentir com o incomodo de tempo para responder ao questionário ou de se apresentar e compartilhar informações diante dos dispositivos de gravação de áudio no momento das entrevistas, ainda que mediante consentimento prévio. Outro risco previsto é a abordagem de algum tópico em que o sujeito participante possa se sentir incomodado em falar causando vergonha ou receio.

Benefícios:

Este projeto apresenta uma relevância política, social e científica. Considera-se política ao demonstrar que o direito do público alvo da Educação Especial é garantido com a implementação de políticas públicas, espaços democráticos e socialmente referenciados; a relevância social diz respeito ao sentido de contribuir para uma compreensão mais abrangente sobre o AEE dando ênfase à efetivação do trabalho dos gestores, professores das salas de recursos multifuncionais bem como o(a) coordenador(a) da Coordenadoria Geral de Educação Especial, cujo foco principal é proporcionar acesso, autonomia e participação; e, ademais, científica pelo ineditismo do tema, pois as buscas preliminares realizadas nos espaços de socialização de pesquisas e artigos apontam a escassez de trabalhos sobre o papel da equipe gestora frente ao objeto desta pesquisa, especificamente, em Maceió-AL.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1530609.pdf

CARTA_RESPOSTA.pdf

Projeto.pdf

Declaracao.pdf

tcle.pdf

Folhaderosto.pdf

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.016.941

mg086.pdf

Roteiros.pdf

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**1. PENDÊNCIA**

Le-se no tópico 7, na página 1 de 2, sobre os riscos: "Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: incômodo de tempo para responder ao questionário ou de se apresentar e compartilhar informações diante dos dispositivos de gravação de áudio no momento das entrevistas, ainda que mediante consentimento prévio. Outro risco previsto é a abordagem de algum tópico em que o sujeito participante possa se sentir incomodado em falar causando vergonha ou receio." Como se trata de grupo facilmente identificável, visto que, especialmente no caso da Coordenadora Geral de Educação Especial por se tratar de um único gestor, pode ser facilmente identificado mesmo que não nomeado explicitamente, sugere-se explicitação sobre como as informações das entrevistas serão tratadas e publicadas sem que os participantes sejam individualmente identificados? OU Se houver qualquer possibilidade de identificação, que esta informação seja incluída para autorização do participante no TCLE. Ainda sobre este tópico do TCLE, recomenda-se a inclusão de explicação sobre como cada um dos riscos apontados serão minimizados no estudo, por exemplo, diante da possibilidade de que "a abordagem de algum tópico em que o sujeito participante possa se sentir incomodado em falar", reassegurar que caso este risco se efetive, o participante pode se recusar a responder qualquer questão da entrevista.

RESPOSTA:

Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: incômodo de tempo para responder ao questionário, desse modo, caso este risco se efetive, a entrega do questionário poderá ser agendada para outra data apresentada pelo participante. Outro risco é de compartilhar informações diante dos dispositivos de gravação de áudio no momento das entrevistas, ainda que mediante consentimento prévio, bem como abordar algum tópico em que o sujeito participante possa se sentir incomodado em falar causando vergonha ou receio, caso estes riscos se efetivem, o participante pode se recusar a responder a qualquer questão da entrevista. Na análise dos dados, os dados publicados serão da seguinte maneira: os gestores e os professores serão representados pelas Regionais Administrativas (1 a 8), exemplo "Gestor 1 – RA1; Professor 1 – RA1, etc", já a Coordenadora Geral de Educação Especial tem a possibilidade de ser identificada, desse modo solicitamos a autorização da participante.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,**Bairro:** Cidade Universitária**CEP:** 57.072-900**UF:** AL**Município:** MACEIO**Telefone:** (82)3214-1041**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.016.941

ANALISE: PENDENCIA ATENDIDA.

2.PENDÊNCIA: Le-se no Topico 9, na pagina 1 de 2,"Voce podera contar com a seguinte assistencia necessaria nos termos da Resolucao CNS no 466/12 e Resolucao CNS no 510/2016 para a participacao na pesquisa, sendo responsavel(is) por ela os pesquisadores." Visto que os participantes podem nao ter conhecimento das resolucoes como um todo, explicitar a quais assistencias este topico se refere, ao sigilo? a indenizacao? Ou justificar que na referida pesquisa o tipo de assistencia sera de acompanhamento do entrevistado, alem de apoio para que ele se sinta confortavel para responder as perguntas e/ou declinar da mesmas, e garantia do sigilo.

RESPOSTA:

Voce podera contar com a seguinte assistencia necessaria nos termos da Resolucao CNS no 466/12 e Resolucao CNS no 510/2016 para a participacao na pesquisa, sendo responsavel(is) por ela os pesquisadores. Na referida pesquisa o tipo de assistencia sera de acompanhamento do entrevistado, alem do apoio para que ele se sinta confortavel para responder as perguntas e/ou declinar das mesmas, e garantida de sigilo aos professores e gestores escolares.

ANALISE: PENDENCIA ATENDIDA.

3.PENDÊNCIA:

Le-se no Topico 12 "As informacoes conseguidas atraves da sua participacao nao permitirao a identificacao da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgacao das mencionadas informacoes so sera feita entre os profissionais estudiosos do assunto apos a sua autorizacao". Mais uma vez, visto que, especialmente no caso da Coordenadora Geral de Educacao Especial por se tratar de um unico gestor, pode ser facilmente identificado mesmo que nao nomeado explicitamente, sugere-se explicitacao sobre como as informacoes das entrevistas serao tratadas e publicadas sem que os participantes sejam individualmente identificados? OU Se houver qualquer possibilidade de identificacao, que esta informacao seja incluída para autorizacao do participante no TCLE.

RESPOSTA: As informacoes conseguidas atraves da sua participacao nao permitirao a identificacao da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgacao das mencionadas informacoes so sera feita entre os profissionais estudiosos do assunto apos a sua autorizacao, e

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.016.941

importante afirmar que, especialmente no caso da Coordenadora Geral de Educação Especial por se tratar de um único gestor, pode ser facilmente identificado mesmo que não nomeado explicitamente. Os gestores e os professores serão representados pelas Regionais Administrativas (1 a 8), exemplo “Gestor 1 – RA1; Professor 1 – RA1, etc”.

ANALISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4.PENDÊNCIA:

Tanto no projeto quanto no TCLE não está claro como as entrevistas e questionários serão registrados, serão preenchidos por escrito pelo participante? gravados em áudio ou vídeo? Recomenda-se a inclusão desta explicação tanto no projeto quanto no TCLE.

RESPOSTA: 6. A sua participação será nas seguintes etapas: entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e aplicação de questionários, estes serão preenchidos por escrito pelos participantes.

ANALISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

5.PENDÊNCIA:

Na Declaração de cumprimento e publicação dos resultados, (arquivo intitulado "Material.pdf") incluir informação sobre como os resultados serão divulgados para os próprios participantes do estudo.

RESPOSTA: Torna-se relevante afirmar que os resultados serão compartilhados com os próprios participantes da pesquisa, no primeiro momento serão convidados para participar da defesa da Tese, posteriormente, receberão uma cópia digital em PDF via e-mail.

ANALISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

6.PENDÊNCIA: Quanto ao cronograma da pesquisa, informamos que, em virtude do atual cenário devido a pandemia da COVID-19, o pesquisador deve se comprometer a modificar seu cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais no 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual No 69.541, de 19 de março de 2020.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.016.941

RESPOSTA: Diante do cenário atual o cronograma foi revisto e a pesquisa realizara a pesquisa quando possível.

ANALISE: PENDENCIA ATENDIDA.

7.PENDÊNCIA: Incluir no TCLE a importancia e o papel do Comite de Etica em Pesquisa e Ensino da UFAL. Texto sugerido: "Se voce tiver duvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, voce pode contatar Comite de Etica em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de individuos com conhecimento cientificos que realizam a revisao etica inicial e continuada do estudo de pesquisa para mante-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP e responsavel pela avaliacao e acompanhamento dos aspectos eticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel esta baseado nas diretrizes eticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares)"

ANALISE: PENDENCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 4.016.941

deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1530609.pdf	21/04/2020 11:27:41		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CARTA_RESPOSTA.pdf	21/04/2020 11:27:12	Eva Pauliana da Silva Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	21/04/2020 10:57:36	Eva Pauliana da Silva Gomes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	21/04/2020 10:54:00	Eva Pauliana da Silva Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	21/04/2020 10:50:59	Eva Pauliana da Silva Gomes	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	26/03/2020 11:54:37	Eva Pauliana da Silva Gomes	Aceito
Declaração de concordância	img086.pdf	24/03/2020 13:19:03	Eva Pauliana da Silva Gomes	Aceito
Outros	Roteiros.pdf	24/03/2020 13:06:15	Eva Pauliana da Silva Gomes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.016.941

MACEIO, 08 de Maio de 2020

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

ANEXO – FICHAS DE AVALIAÇÃO DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ



**SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE**

**ENCAMINHAMENTO DA SALA COMUM PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO – AEE NAS ESCOLAS / CMEIs DO ENTORNO OU NAS INSTITUIÇÕES
CONVENIADAS**

ESCOLA / CMEI:		
ESTUDANTE / CRIANÇA:		
PROFESSOR(A):		
ANO / CRECHE OU PRÉ-ESCOLA:	TURNO:	DATA:

DESENVOLVIMENTO DO/A ESTUDANTE CONSIDERANDO AS HABILIDADES

Marque com (X) as habilidades que o/a estudante/criança apresenta

Habilidades Cognitivas	Habilidades Metacognitivas
<input type="checkbox"/> Atenção em sala de aula <input type="checkbox"/> Mantém interesse no ambiente escolar <input type="checkbox"/> Possui concentração nas atividades propostas <input type="checkbox"/> Possui memória auditiva <input type="checkbox"/> Possui memória visual <input type="checkbox"/> Possui memória sequencial <input type="checkbox"/> Possui raciocínio lógico-matemático <input type="checkbox"/> Realiza sequência lógica dos fatos <input type="checkbox"/> Possui interesse por objetos <input type="checkbox"/> Explora objetos adequadamente <input type="checkbox"/> Realiza a Comparação – Associação – Classificação <input type="checkbox"/> Realiza abstração (conduta simbólica) <input type="checkbox"/> Possui discriminação visual <input type="checkbox"/> Possui discriminação auditiva <input type="checkbox"/> Possui discriminação tátil <input type="checkbox"/> Possui organização <input type="checkbox"/> Apresenta noções de autopreservação	<input type="checkbox"/> Utiliza estratégias para adquirir, organizar e utilizar o conhecimento. <input type="checkbox"/> Planeja as próprias ações <input type="checkbox"/> Estabelece estratégias <input type="checkbox"/> Avalia as próprias ações <input type="checkbox"/> Executa correções <input type="checkbox"/> Julga adequadamente as situações

Habilidades Socioemocionais	Habilidades Comunicacionais
------------------------------------	------------------------------------

Necessidades (Descreva o que precisa ser desenvolvido...):

Assinatura do/a Professor/a de sala de aula e/ou Coordenador/a Pedagógico/a responsável pelo preenchimento:

Maceió, _____ de _____ de _____.



INSERIR AQUI CABEÇALHO DA ESCOLA COMO: NOME, ENDEREÇO E TELEFONE

ENCAMINHAMENTO AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

Estamos encaminhando o/a estudante / a criança

idade _____, matriculado/a no ano _____

turno _____ desta Escola / deste CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil)

para avaliação clínica e acompanhamento multidisciplinar, por apresentar comportamentos que interferem em seu desenvolvimento cognitivo e social.

Comportamentos Observados:

- () Agitado
- () Autoagressão
- () Agressivo
- () Tique (movimentos involuntários)
- () Desatenção
- () Desinteresse
- () Não tem noção de perigo
- () Não possui oralidade
- () Não aceita contato físico
- () Outros: _____

Colocamo-nos à disposição para quaisquer informações, como também agradecemos a atenção.

Maceió, ____ de _____ de _____

Assistente Social ou Direção ou Coordenação ou Prof do AEE

Professor/a de Sala de Aula



INSERIR AQUI CABEÇALHO DA ESCOLA COMO: NOME, ENDEREÇO E TELEFONE

SOLICITAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO (anexa o nº do prontuário)

Solicitamos relatório sobre os acompanhamentos terapêuticos, suas respectivas áreas, dias e horários, relacionados ao estudante / a criança _____

__, neste Centro de Atendimento Multidisciplinar. Salientamos que estas informações irão nos ajudar no desenvolvimento do trabalho pedagógico desse/a estudante / criança que está matriculado/a nesta Escola / CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil).

Colocamo-nos à disposição para quaisquer informações, como também agradecemos a atenção.

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assistente Social ou Direção ou Coordenação ou Prof do AEE



INSERIR AQUI CABEÇALHO DA ESCOLA COMO: NOME, ENDEREÇO E TELEFONE

SOLICITAÇÃO DE ATESTADO MÉDICO

Solicitamos o Atestado Médico do/a estudante/da criança

para fins de inclusão no Censo Escolar e registro na Secretaria da Escola / do CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil).

Colocamo-nos à disposição para quaisquer informações, como também agradecemos a atenção.

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assistente Social ou Direção ou Coordenação ou Prof do AEE

2.2. Apresentou alguma doença na gestação, como:

Zika () Sífilis () Toxoplasmose () Rubéola () Citomegalovírus () Herpes vírus ()

Outras:

3. DESENVOLVIMENTO**3.1. SONO:**

()	Dorme bem	()	Fala dormindo	()	Movimenta-se na cama
()	Baba	()	Grita no sono	()	É sonâmbulo
()	Apresenta sudorese	()	É inquieto	()	Têm convulsões
()	Acorda a noite	()	Range os dentes	()	“Esubugalha os olhos”

3.2. ALIMENTAÇÃO (Restrição alimentar ou Preferências alimentares):

3.3. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR**Com que idade:** () Sentou () Engatinhou () Andou () Falou**Faz controle dos esfíncteres (controle da eliminação de fezes e de urina):** () Sim () Não**Faz uso de fralda:** () Sim () Não**3.4. COMPORTAMENTO:****Apresenta Tiques (movimentos involuntário não conscientemente controlados):** () Sim () Não**Quais:** () Pisca os olhos () Rói unhas () Chupa dedos () Morde os lábios () Arranca os cabelos

() Outros. Quais:

4. ESCOLARIDADE**4.1. INÍCIO DE ESCOLARIDADE:** **Tipo de escola:** () Municipal () Estadual () Instituição**Educação Infantil:** () Creches () Pré-escola () Não estudou**Ensino Fundamental:** () Sim () Não**Dificuldade da Aprendizagem:** () Sim () Não**4.2. COMPORTAMENTO NA ESCOLA:** () Agitado () Falta de atenção () Desinteresse () Apatia () Isolamento () Outros:**Repetiu algum ano letivo:** () Sim () Não**Qual? Por quê?****Mudou de escola:** () Sim () Não**Como é a relação com os professores:****E com os Colegas:****Gosta de estudar:** () Sim () Não**Faz a atividade sozinho:** () Sim () Não**Precisa de ajuda nas atividades de casa:** () Sim () Não**Quem ajuda em casa:****Há uma rotina estabelecida para estudos:** () Sim () Não**Qual?****4.3. SOCIABILIDADE:**

<input type="checkbox"/> Faz amizade com facilidade		<input type="checkbox"/> Conserva as amigas		<input type="checkbox"/> Briga muito	
<input type="checkbox"/> Tem dificuldade de adaptação a novos ambientes		<input type="checkbox"/> Participa do lazer em família			
Gosta de brincar com os amigos: <input type="checkbox"/> mesma idade <input type="checkbox"/> mais novo <input type="checkbox"/> mais velho					
5. TRATAMENTO MÉDICO					
5.1. DEFICIÊNCIA/ESPECIFICIDADE:					
Faz acompanhamento médico: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>			Clínica (onde):		
Não					
Quais Acompanhamentos:					
<input type="checkbox"/> Fisioterapia <input type="checkbox"/> Fonoaudiologia <input type="checkbox"/> Neurologia <input type="checkbox"/> Oftalmologista <input type="checkbox"/>					
Otorrinolaringologista					
<input type="checkbox"/> Psicopedagogia <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Psiquiatria <input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional <input type="checkbox"/> Outros					
Toma medicação: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>			Quais?		
) Não					
5.2. RECEBE O BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA (BPC):				Desde Quando:	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
5.3. INFORMAÇÕES ADICIONAIS:					
6. AMBIENTE FAMILIAR					
6.1. RELAÇÃO FAMILIAR:					
7. INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES					
7.1. EXPECTATIVA EM RELAÇÃO À ESCOLA:					
8. ORIENTAÇÃO À FAMÍLIA					
9. ENCAMINHAMENTO					

Maceió, ____/____/____

Assinatura dos Pais e/ou Responsáveis

Assinatura do(a) Assistência Social ou Coordenador/a ou Prof do AEE

SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA DO/A ESTUDANTE / CRIANÇA COM SURDEZ		
ESCOLA / CMEI: _____		DATA: ____/____/____
1. IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE / DA CRIANÇA		
NOME: _____ DATA DO NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____ ENDEREÇO: _____ BAIRRO: _____ CEP: _____ MUNICÍPIO: _____ TELEFONE: () _____ CELULAR () _____ PAIS: _____		
2. DADOS DO ENTREVISTADO (A)		
Nome: _____		
Telefone: _____	Celular: _____	Whatsapp: _____
Relação com o/a estudante / criança: _____		
3. ENTREVISTA		
Qual o tipo perda auditiva?		
() Leve () Moderada () Severa () Profunda		
Outras informações da audiometria:		
Atendimento Clínico? () Sim () Não	Onde? _____	
Atendimento Educacional Especializado? () CAS () IRES () Escola		
Como o/a estudante / a criança se comunica?		
() Gestos/mímicas		
() Leitura labial/oralidade		
() Língua de sinais		
() Faz uso de alguns sinais de Libras		
Há outras pessoas surdas na família? () Sim () Não		
Quem? _____		
Além da surdez ou deficiência auditiva o/a estudante / a criança apresenta dificuldade visual?		
() Sim () Não		
4. ENCAMINHAMENTOS		

Maceió, ____/____/____

Assinatura dos Pais e/ou Responsáveis:

Assinatura da Assistente Social ou Coordenação ou Prof do AEE:

SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA DO/A ESTUDANTE / CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CEGA OU BAIXA VISÃO)		
ESCOLA / CMEI: _____	DATA: ____/____/____	
1. IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE / DA CRIANÇA		
NOME: _____ DATA DO NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____ ENDEREÇO: _____ BAIRRO: _____ CEP: _____ MUNICÍPIO: _____ TELEFONE: () _____ CELULAR () _____ PAIS: _____		
2. DADOS DO ENTREVISTADO (A)		
Nome: _____		
Telefone: _____	Celular: _____	Whatsapp: _____
Relação com o/a estudante / criança: _____		
3. ENTREVISTA		
Qual o tipo da deficiência visual? () Baixa Visão () Cegueira		
Faz acompanhamento clínico? () Sim () Não		
Local: _____		
Realiza acompanhamento multidisciplinar? () Sim () Não		
Local: _____		
Atendimento Educacional Especializado é realizado () Escola () Instituição		
O estudante faz uso de recursos ópticos? () Sim () Não		
Quais? _____		
E de recursos não ópticos? () Sim () Não		
Quais? _____		
Apresenta independência e autonomia em todas as atividades de deslocamento? () Sim () Não		
Quais? _____		
O estudante cego faz uso do Braille? () Sim () Não		
O estudante com Baixa Visão faz uso de letras ampliadas, cadernos com pautas ampliadas e lápis 6B? () Sim () Não Qual o tamanho da fonte? _____		
Além da deficiência visual o estudante/criança apresenta outra deficiência. () Sim () Não		
Quais? _____		
4. ENCAMINHAMENTOS		

Maceió, ____/____/____

Assinatura dos Pais e/ou Responsáveis:

Assinatura da Assistente Social ou Coordenação ou Prof do
AEE: _____

SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE

ENTREVISTA COM O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - EJA E/OU FAMILIARES		
ESCOLA / CMEI: _____		DATA: / /
1. IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE / DA CRIANÇA		
NOME: _____ DATA DO NASCIMENTO: ____ / ____ / ____ IDADE: _____ ENDEREÇO: _____ BAIRRO: _____ CEP: _____ MUNICÍPIO: _____ TELEFONE: () _____ CELULAR () _____ PAIS: _____ POSSUI DOCUMENTOS? SIM () NÃO () RG: _____ CPF: _____		
2. DADOS DO ENTREVISTADO (A)		
Nome: _____		
Telefone: _____	Celular: _____	Whatsapp: _____
Relação com o/a estudante / criança: _____		
3. ENTREVISTA		
2) Você tem filhos? _____ Quantos? _____ Qual o nome deles? _____ 3) Qual transporte utiliza para chegar à escola? _____ 4) O que você faz no seu dia a dia? E nos fins de semana? _____ 5) Você frequentava alguma escola antes de vir para esta escola? Qual? _____ 6) O que você gosta de fazer? _____ 7) Fale um pouco sobre a sua vida (o que mais gosta de fazer, quais as pessoas que mais gosta, etc) _____ 8) O que você achou da Escola? O que você quer aprender aqui? _____ 9) Você encontra dificuldades para aprender na escola? Quais? _____ 10) Você já trabalhou? Fale de sua experiência. _____ 11) O que você pensa da vida no futuro? _____ 12) Você já fez algum curso de qualificação? Qual? Onde? _____ 13) Você é casado (a) ou tem namorado (a)? O que você pensa sobre o casamento? _____ 14) Diga uma qualidade sua: _____ 15) Diga um defeito seu: _____		
4. ENCAMINHAMENTOS		

Maceió, ____ / ____ / ____

Assinatura dos Pais e/ou

Responsáveis: _____

Assinatura da Assistente Social ou Coordenação ou Prof do AEE:

SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS (EDUCAÇÃO INFANTIL/CMEI)							
Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI							
Nome da Criança:							
Creche:		Pré-escola:					
Data	de	Nascimento:	Idade:	Data	da	Avaliação:	
___/___/___				___/___/___			
Prof. ^(a) da Sala Comum:				Prof. ^(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE):			
Tempo utilizado para avaliação:		Início:		Final:			
A criança tem CID?							

- **PRODUÇÃO ESPONTÂNEA:** (É importante observar e registrar todos os detalhes.)

Observações do (a) professor(a) do AEE:

- **DESENHO DA FAMÍLIA** (É importante observar e registrar todos os detalhes.)

- **ESCRITA DO NOME:**

- **INVESTIGAÇÃO DO NÍVEL DE ESCRITA DA CRIANÇA:**

- **INVESTIGAÇÃO DAS CORES, FORMAS E PINTURAS:**

- **INVESTIGAÇÃO DA LEITURA DE PALAVRAS SIMPLES**

- **ESTRUTURA LÓGICA MATEMÁTICA**

- a. **Contagem no concreto:**

b. Associação numeral a quantidade:

c. Reconhecimento de antecessor e sucessores:

d. Leitura e escrita dos numerais:

e. Realização de problemas simples de adição e subtração:

f. Reconhecimentos de conceitos básicos: (grande, pequeno, maior, menor, igual, diferente, grosso, fino, alto, baixo, em cima, embaixo, dentro, fora, curto, comprido, perto, longe, atrás, etc.)

g. Classificação espontânea e solicitada:

h. Emparelhamento, semelhança e diferenças:

i. Seriação:

- **SEQUÊNCIA LÓGICA CRIATIVA COM ESTÍMULOS**

(O/A avaliador/a entrega uma gravura e pedirá para contar uma história com começo, meio e fim. Observar se a criança é capaz de contar uma história coerente com a gravura. Se consegue terminar a história e se não foge do contexto)

- **MEMÓRIA E ATENÇÃO:**

(O/A avaliador/a brincará com o jogo da memória junto com a criança. Até 05 anos jogar com 6 pares. Ao término do jogo o/a avaliador esconderá as peças e solicitará que a criança diga às gravuras utilizadas no jogo da memória.)

- **PSICOMOTRICIDADE AMPLA:**

- **PSICOMOTRICIDADE FINA:**

- **LATERALIDADE, NOÇÃO DE ESPAÇO E TEMPO:**

REGISTRO DO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA DURANTE A AVALIAÇÃO: Conseguiu com facilidade () Sim () Não

Maceió, _____ de _____ de _____

Professor/a do Atendimento Educacional Especializado-AEE



**SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE**

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ESTUDANTES A PARTIR DE 06 ANOS (ENSINO FUNDAMENTAL)		
Escola:		
Nome do(a) Estudante:		
Ano:	Turno:	
Data de Nascimento: ____/____/____	Idade:	Data da Avaliação:
Prof.^(a) da Sala Comum:		
Prof.^(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE):		
Tempo utilizado para avaliação:	Início: _____	Final: _____
O/A estudante tem CID?		

I. PRODUÇÃO ESPONTÂNEA: (É importante observar e registrar todos os detalhes.)

Observações do (a) professor(a) do AEE:

II. DESENHO DA FAMÍLIA (É importante observar e registrar todos os detalhes.)

III. ESCRITA DO NOME:

IV. INVESTIGAÇÃO DO NÍVEL DE ESCRITA DO (A) ESTUDANTE. PALAVRAS ESPONTÂNEAS E SUGERIDAS, FRASES, REPRESENTAÇÕES FONÉTICAS E LETRAS:

V. ANÁLISE DO NÍVEL DE ESCRITA:

- () **PRÉ-SILÁBICO** - Pode usar garatujas, letras ou números. Utiliza letras do seu nome. Não estabelece relação entre som e grafia.
- () **SILÁBICO SVS (SEM VALOR SONORO)** - Estabelece relação entre a pauta sonora e a escrita. Faz uso do valor sonoro convencional.
- () **SILÁBICO CVS (COM VALOR SONORO)** - Cada emissão sonora corresponde a uma letra. As letras usadas não correspondem às letras que fazem parte da palavra.
- () **SILÁBICO-ALFABÉTICO** - Escreve uma sílaba completa dentro de uma palavra. Ora escreve silabicamente ora alfabeticamente.
- () **ALFABÉTICO** - Já demonstrou como a escrita representa os sons da fala. Demonstra conhecimento do valor sonoro das letras, mas ainda pode apresentar falhas. Omite letras em sílabas complexas. Apresenta dificuldades ortográficas.

VI. INVESTIGAÇÃO DA LEITURA

Sugestão para estudante com baixa visão (letras ampliadas, lápis 4b ou 6b, cores contrastante)

VII. SEQUÊNCIA LÓGICA CRIATIVA COM ESTÍMULOS

(O/A avaliador/a entrega uma gravura e pedirá para contar uma história com começo, meio e fim. Observar se o/a estudante é capaz de contar uma história coerente com a gravura. Se consegue terminar a história e se não foge do contexto)

VIII. MEMÓRIA E ATENÇÃO

IX. PSICOMOTRICIDADE FINA E AMPLA

X. LATERALIDADE, NOÇÃO DE ESPAÇO E TEMPO

XI. ESTRUTURA LÓGICA MATEMÁTICA:

- **Contagem no concreto**

- **Associação número a quantidade**

- **Antecessores e sucessores**

- **Leitura e escrita dos numerais**

- **Problemas simples de adição e subtração e/ou multiplicação e/ou divisão**
-

- **Conceitos básicos: (grande, pequeno, maior, menor, igual, diferente, grosso, fino, alto, baixo, em cima, embaixo, dentro, fora, curto, comprido, perto, longe, atrás, etc.)**
-

X. PROVAS OPERATÓRIAS - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

1 - CORRESPONDÊNCIA TERMO A TERMO (pequenos conjuntos discretos)

- () apresenta
- () não apresenta

2-NOÇÃO DE CONSERVAÇÃO DE MASSA (matéria):

- () não conservação
- () transição
- () conservação

3- NOÇÃO DE CONSERVAÇÃO DE LÍQUIDOS (transvazamento):

- () não conservação
- () transição
- () conservação

4-SERIAÇÃO:

5-CLASSIFICAÇÃO ESPONTÂNEA

6-CLASSIFICAÇÃO POR DICOTOMIA

XIII. REGISTRO DO COMPORTAMENTO DO(A) ESTUDANTE DURANTE A AVALIAÇÃO: Conseguiu com facilidade () Sim () Não

Maceió, _____ de _____ de _____

Professor/a do Atendimento Educacional Especializado-AEE

SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE

AVALIAÇÃO DO REALISMO NOMINAL - ESTUDANTES A PARTIR DE 06 ANOS

NOME: _____ **DATA:** _____

a. Diga uma palavra **grande**: _____

Por que? _____

b. Diga uma palavra **pequena**: _____

Por quê ? _____

c. Qual é a palavra maior: **TREM** ou **TELEFONE**? _____

Por quê ? _____

d. Diga uma palavra parecida com **BOLA**: _____

Por quê ? _____

e. Diga uma palavra parecida com **CADEIRA**: _____

Por quê ? _____

f. As palavras **BALEIA** e **BALA** são parecidas? _____

Por quê ? _____

g. Diante das duas cartelas escritas **MESA** e **CADEIRA**, pede-se à criança:

Onde está escrito **CADEIRA** ? _____

Por quê ? _____

h. Diante das **DUAS** cartelas escritas **COPO**, **COLO**, o professor chama a atenção para a semelhança visual entre as primeiras e faz as perguntas:

Esta palavra é parecida com **COPO**? É **COLO** ou **ÁGUA**? _____

i. Diante das três cartelas escritas **BODE**, **BOLA**, **CABRA**:

Qual é a palavra parecida com **BODE** ? **BOLA** ou **CABRA**? _____

j. Diante do par de palavras **BOI** e **ARANHA**, o examinador fala: “Nestes dois cartões estão escritas as palavras **BOI** e **ARANHA**.”

Onde você acha que está escrito **BOI** e onde está escrito **ARANHA**? _____

l. Diante do par de palavras **PÉ** e **DEDO**, o examinador fala: “Nestes cartões estão escritas duas palavras , **PÉ** e **DEDO**.”

Onde você acha que está escrito **DEDO**? _____

RESULTADO:

Realismo nominal: Superado () Não superado ()

OBSERVAÇÕES:



**SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE**

ESCOLA / CMEI: _____

AUTORIZAÇÃO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eu, _____,
portador (a) do RG: _____ responsável pelo/a estudante /
criança, _____,
do ano / creche ou pré-escola _____, turma _____, turno
_____, recebi as informações e orientações a respeito do
Atendimento Educacional Especializado - AEE na Sala de Recursos Multifuncionais
– SRM. Sendo assim, decidi:

() AUTORIZAR o /a estudante / a criança a participar do Atendimento Educacional Especializado.

() NÃO AUTORIZAR o/a estudante / a criança a participar do Atendimento Educacional Especializado.

Assumo o compromisso de trazer o/a menor ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, nos dias e horários preestabelecidos pelo/a professor/a do AEE:

MARCAR “X” NOS DIAS		HORÁRIO DE ATENDIMENTO
	Segunda-feira	
	Terça-feira	
	Quarta-feira	
	Quinta-feira	
	Sexta-feira	

Vale ressaltar que independentemente da autorização da participação deste atendimento ou não, cabe à família atualizar as informações médicas do/a estudante / da criança e informar a Escola / CMEI as necessidades específicas deste (desta), firmando parceria com esta instituição educacional, como também acompanhar e promover o desenvolvimento do/a estudante / da criança em suas áreas cognitivas, emocionais e sociais.

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a Responsável



**SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE**

REGISTRO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

ESCOLA / CMEI:	
ESTUDANTE / CRIANÇA:	
DEFICIÊNCIA/ESPECIFICIDADE:	
PROFESSOR/A DO AEE:	
ANO / CRECHE OU PRÉ-ESCOLA:	
TURNO:	
DATA DE ATENDIMENTO	REGISTRO DOS ATENDIMENTOS

PROFESSOR/A DO AEE: _____



**SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE**

PARECER PEDAGÓGICO (DESCRITIVO) ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA:		
ESTUDANTE:		
ANO:	TURMA:	TURNO:
DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____		IDADE:
FILIAÇÃO:	MÃE:	
	PAI:	

PROFESSOR (A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO -
AEE

--

PARECER DESCRITIVO PROFESSOR(A) DE SALA COMUM

Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física)

PARECER DESCRITIVO PROFESSOR(A) DE SALA COMUM

Ciências da Natureza (Matemática e suas Tecnologias)

--

Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia e Ensino Religioso)

PARECER DESCRITIVO TRADUTORES / INTÉRPRETES DE LIBRAS /
GUIAS INTÉRPRETES E / OU DE PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR

Maceió, _____ de _____ de _____

_____ Professor (a) do AEE	_____ Professor (a) de Sala Comum	_____ Coordenador (a)
_____ Tradutor e Intérprete de Libras	_____ Guia Intérprete	_____ Profissional de Apoio Escolar
_____ Secretária da Escola		_____ Direção