

Júnio Hora Conceição
Flávio Lopes dos Santos

**POLÍTICAS E GESTÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM UM MUNICÍPIO
DO INTERIOR DA BAHIA**

Júnio Hora Conceição
Flávio Lopes dos Santos

**POLÍTICAS E GESTÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM UM MUNICÍPIO
DO INTERIOR DA BAHIA**

| São Paulo | 2025 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C744p

Conceição, Júnio Hora -

Políticas e gestão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em um município do interior da Bahia / Júnio Hora Conceição, Flávio Lopes dos Santos. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-324-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-324-0

1. Educação Especial. 2. Política Educacional. 3. Gestão Educacional. I. Conceição, Júnio Hora. II. Santos, Flávio Lopes dos. III. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Especial

II. Educação Inclusiva

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	asier_relampagoestudio, creativeart, rawpixel.com - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Roster Compressed, Sofia Pro
Revisão	Milena Domingos
Autores	Júnio Hora Conceição Flávio Lopes dos Santos

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Agumario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

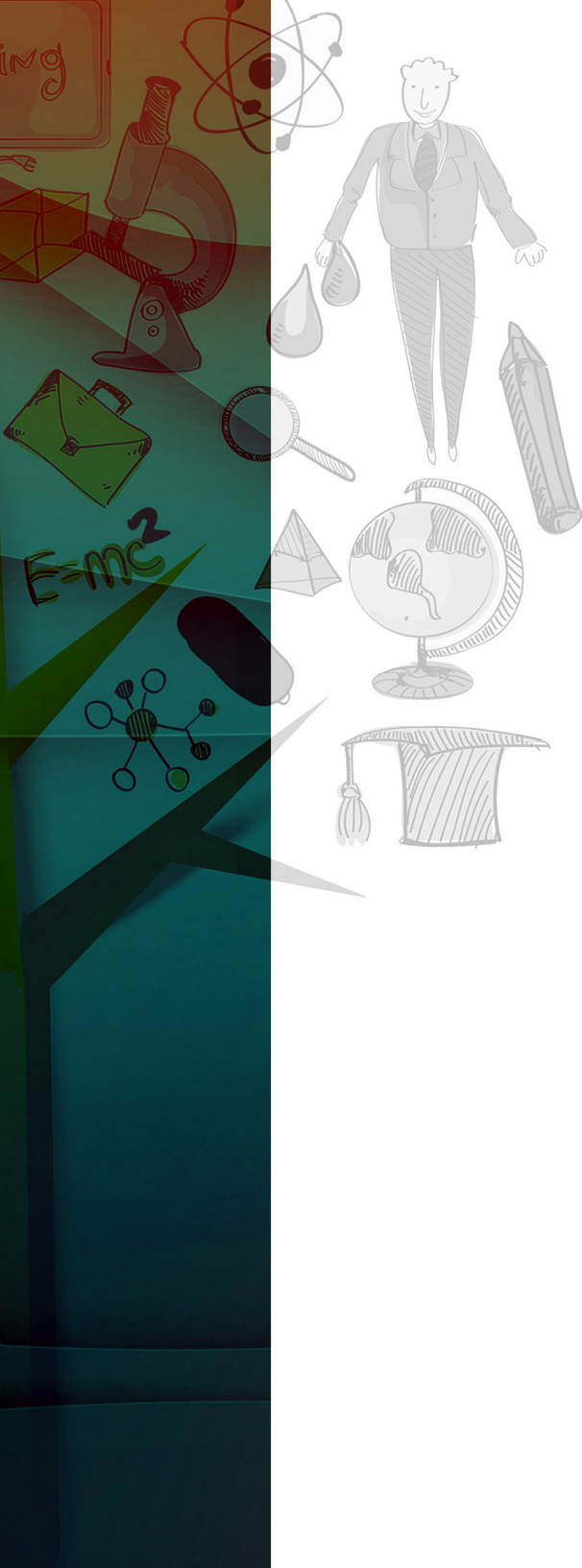
Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil



Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

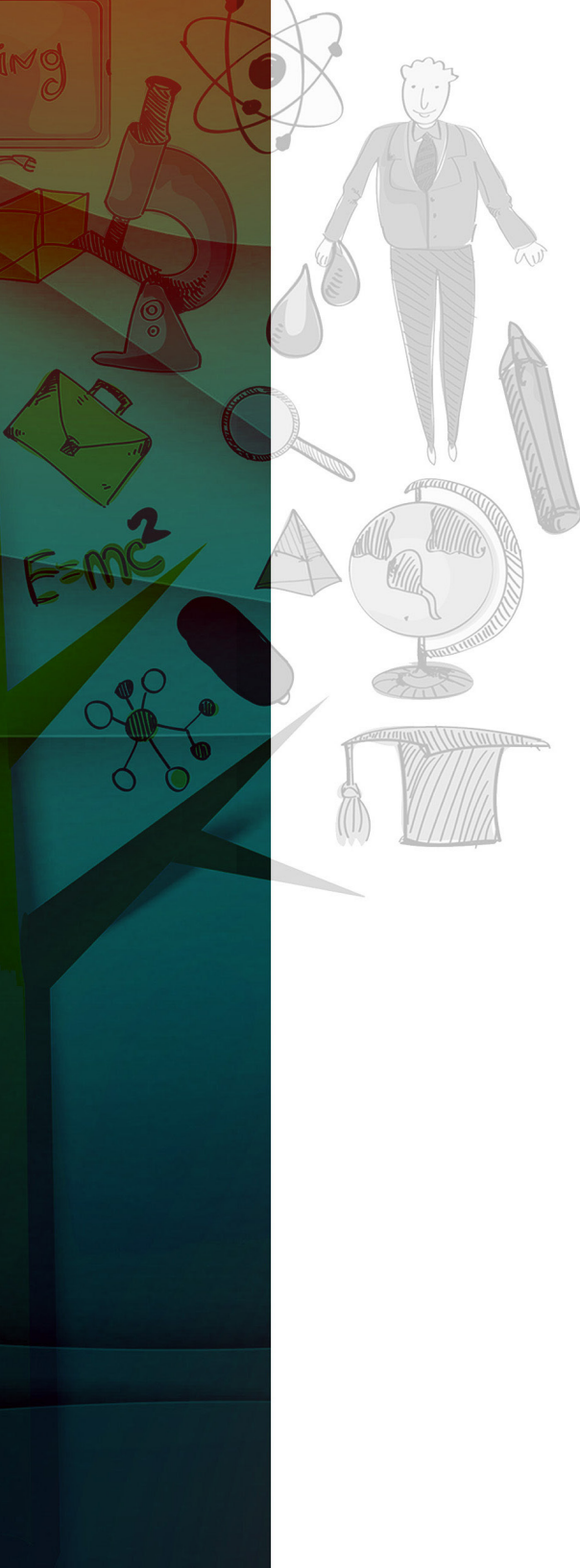
Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil



Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elislene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio	13
----------------	----

Júnio Hora Conceição
Flávio Lopes dos Santos

Política e gestão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em um município do interior da Bahia.....	18
--	-----------

Introdução	19
------------------	----

PARTE I

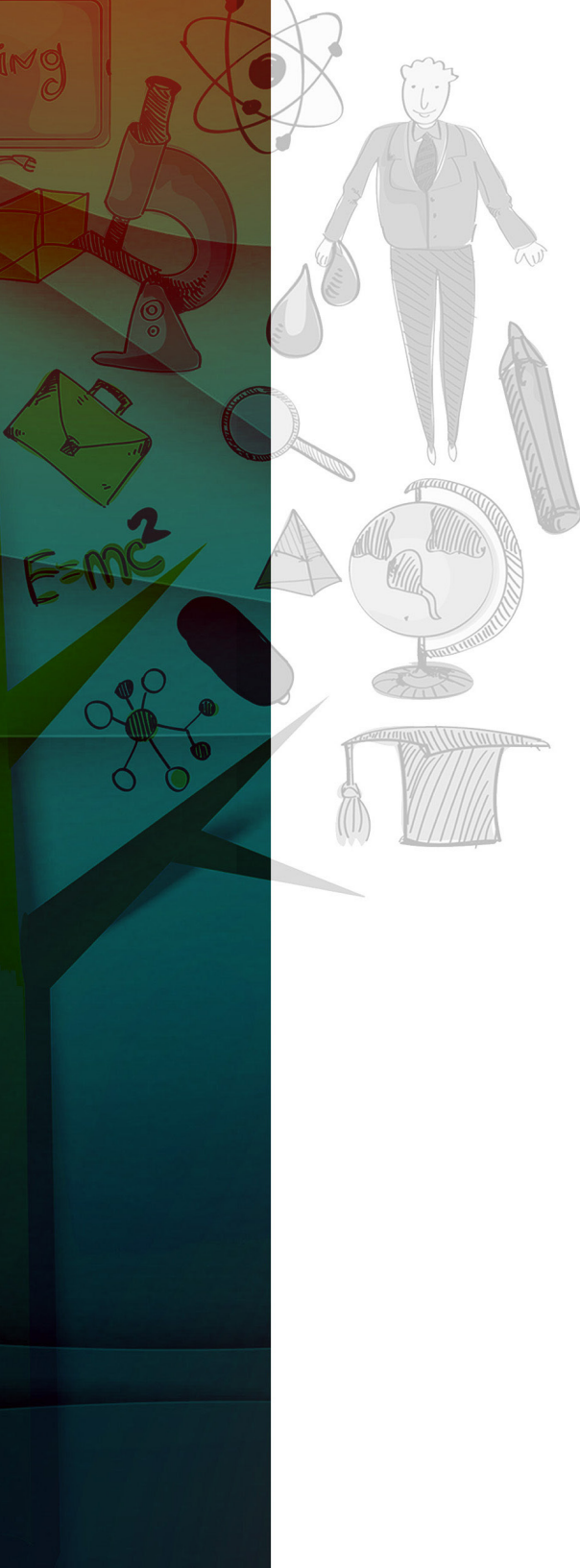
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA TOMANDO POR OBJETO DE ESTUDO O MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS, NO INTERIOR DO ESTADO DA BAHIA (BRASIL)	32
--	-----------

CAPÍTULO 1

Breve panorama sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em Teixeira de Freitas.....	33
--	-----------

CAPÍTULO 2

Caracterização geral da Educação Especial no Extremo Sul da Bahia com foco em Teixeira de Freitas	38
--	-----------



2.1 Afunilando a caracterização	43
2.2 O que nos dizem os números da Educação Especial no Extremo Sul da Bahia e em Teixeira de Freitas?	48
2.3 Reflexão sobre os dados.....	57

PARTE II

CAPÍTULO 3

Centro de Referência à Educação Inclusiva	66
3.1 As relações entre o CREI e a escola comum	75
3.2 Desnuclear e conhecimento e fazê-lo circular.....	78
3.3 Anúncios possíveis para uma educação escolar democrática da educação pública.....	84
3.4 CREI: entre a colonialidade médico-clínica e a escola comum.....	90
3.5 Um espaço que se distancia da escolarização para se fazer em clínica	97

CAPÍTULO 4

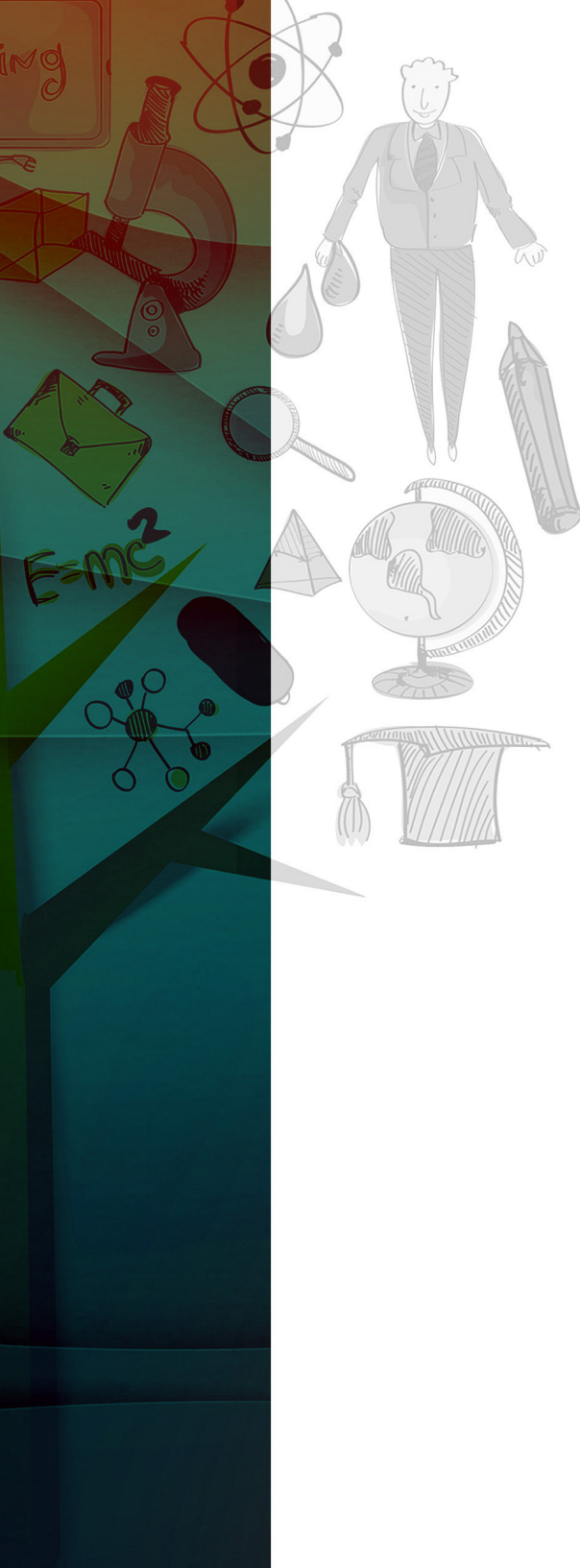
Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) de Teixeira de Freitas:

entre segurar a peteca e a sobrecarga de trabalho	104
---	-----

CAPÍTULO 5

Profissionais de apoio escolar e o/a estudante PEE em Teixeira de Freitas

117



5.1 Desafios na construção profissional	120
5.2 Mudar a cara da escola implica em dialogar	122
5.3 Outros conflitos na produção da identidade profissional de ser Ajudante de Ensino	130
5.4 Quando as funções se confundem e dificultam o órgão gestor.....	139

PARTE III

CAPÍTULO 6

Possibilidades para a superação da colonialidade médica e da judicialização da Educação Especial.....	145
--	------------

6.1 Nota Técnica sobre estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	153
--	-----

Comentários	156
-------------------	-----

6.2 Nota Técnica com orientações básicas para o trabalho junto a estudantes com Deficiência Visual (DV).....	158
--	-----

Comentários	161
-------------------	-----

6.3 Nota Técnica com orientações para Ajudantes de Ensino e demais profissionais envolvidos na escolarização de estudantes público da Educação Especial na Educação Infantil	163
--	-----

Comentários	166
-------------------	-----

6.4 Nota Técnica que dispõe sobre o procedimento que a direção, vice-direção e coordenação pedagógica das unidades de ensino podem adotar quando da apresentação de laudo médico, indicando que se refira a estudante público da Educação Especial (PEE)	167
Comentários	173
6.5 Ficha de avaliação pedagógica	176
Comentários	181

CAPÍTULO 7

O contexto e a importância da formação permanente em Educação Especial com a comunidade escolar	189
7.1 Formação permanente e as relações entre docentes e demais profissionais da rede de ensino	198
7.2 Formação permanente para Ajudantes de Ensino, motoristas e auxiliares do transporte escolar	203
7.3 Uma escola democrática trabalha junto com as famílias	206

CAPÍTULO 8

Palavras quase conclusivas	211
8.1 Encontre a lógica no que parece ser um caos	213

PARTE IV

CAPÍTULO 9

Contexto teórico e contexto concreto:

teorias de formação de agenda aplicadas às políticas
públicas de Educação Especial na Perspectiva
da Educação Inclusiva

232

9.1 Um possível debate entre Ciência
Política e Ciência da Educação
sobre Políticas Públicas

234

9.2 Formação de agenda, os Modelos de
Múltiplos Fluxos e a Educação Especial
no ente federado municipal.....

240

9.2.1 Dinâmica de modelo: os três fluxos 240

9.2.2 Relações de interdependência
de atores políticos e sociais
na definição de agenda..... 244

Posfácio.....252

Referências..... 259

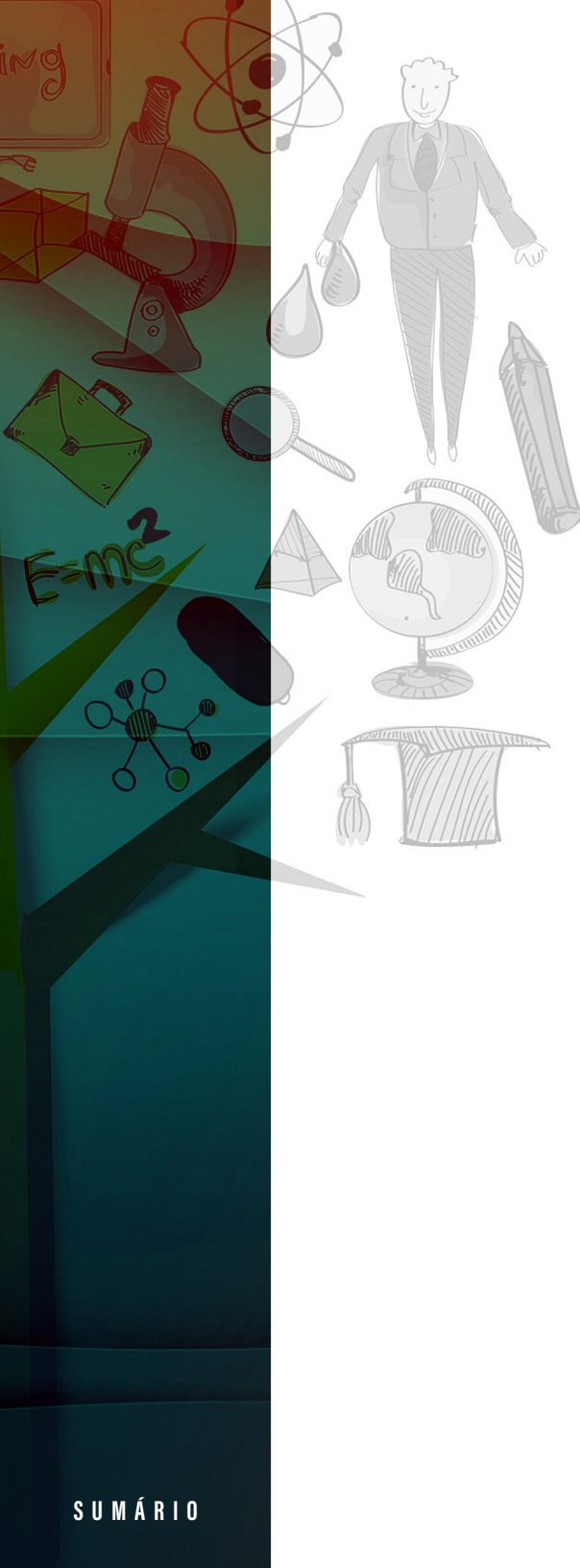
Sobre os autores267

PREFÁCIO

A atenção a determinados grupos de pessoas com deficiência iniciou desde o final do século XIX, quando em vários países foram empreendidas ações para a atenção dos chamados “diferentes” ou “raros”. Além dos hospitais psiquiátricos, começaram a surgir as escolas para pessoas com deficiência visual e auditiva no século XX, embora a verdadeira escolarização das pessoas com deficiência chegaria na América Latina a partir da década de 1970. Por exemplo, no México se criaria a Direção Geral de Educação Especial (DGEE) e a Secretaria de Educação Pública (SEP) em 1973, cujo objetivo foi organizar, dirigir, administrar, desenvolver e vigiar o sistema federal de educação de crianças atípicas; desenvolver e vigiar a Escola Normal de Especialização, a Clínica de Conduta e a Clínica de Ortolalia.

Nota-se que termos como “criança atípica” demonstravam já nesse tempo a contradição entre a busca por apoios educativos e a exclusão implícita. Apesar de os conceitos posteriores buscarem uma maior inclusão, perseverou uma ideia de segregação: integração de pessoas com limitações físicas ou mentais; e crianças e jovens com requerimentos de educação especial, foram somente alguns termos utilizados para normatizar cotidianamente, inclusive entre 1983 e 1992 esteve vigente o denominado Decênio das Nações Unidas para os Impedidos, embora já desde 1989 a Assembleia Geral das Nações Unidas havia aprovado a Convenção dos Direitos das Crianças.

A Espanha seria o primeiro país a adotar este tratado, ao criar a Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE), na qual foi cunhado o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), o qual abriu passagem a outra maneira de observar as crianças que requerem apoios adicionais em seu processo educativo escolar. Outros dois eventos de caráter internacional, tais como a



realização da Conferência Internacional de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, Tailândia; e a assinatura da Declaração de Salamanca, em junho de 1994; reafirmaram o direito que todas as pessoas têm à escolarização, reconhecendo a necessidade e urgência de promover ensino escolar a todas as crianças, jovens e adultos que se caracterizam com o que se pode chamar, no Brasil, de público da Educação Especial (PEE) dentro do sistema comum de educação, fortalecendo desta forma o modelo de uma escola integradora.

A evolução deste direito impulsionou uma série de deliberações, de forma que, no ano de 2006, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento impulsionado pelo México através da pessoa de Gilberto Rincón Gallardo, e que entraria em vigor em 2008, convertendo-se em um instrumento decisivo para guiar a política pública nesta matéria nos seguintes anos.

Esta Convenção estabeleceu o marco mínimo de direitos inalienáveis de igualdade e não discriminação, para mulheres, meninos e meninas com deficiência, acessibilidade, direito à vida, acesso à justiça, liberdade e segurança à pessoa, proteção contra a tortura, proteção contra a exploração; a violência e o abuso, a liberdade de migração e nacionalidade, mobilidade pessoal, liberdade de expressão; de opinião e acesso à informação, respeito à privacidade, respeito ao lar e à família, educação, saúde, habilitação e reabilitação, trabalho e emprego, nível de vida adequado e proteção social, participação na vida política e pública, participação na vida cultural, atividades recreativas, lazer e esporte.

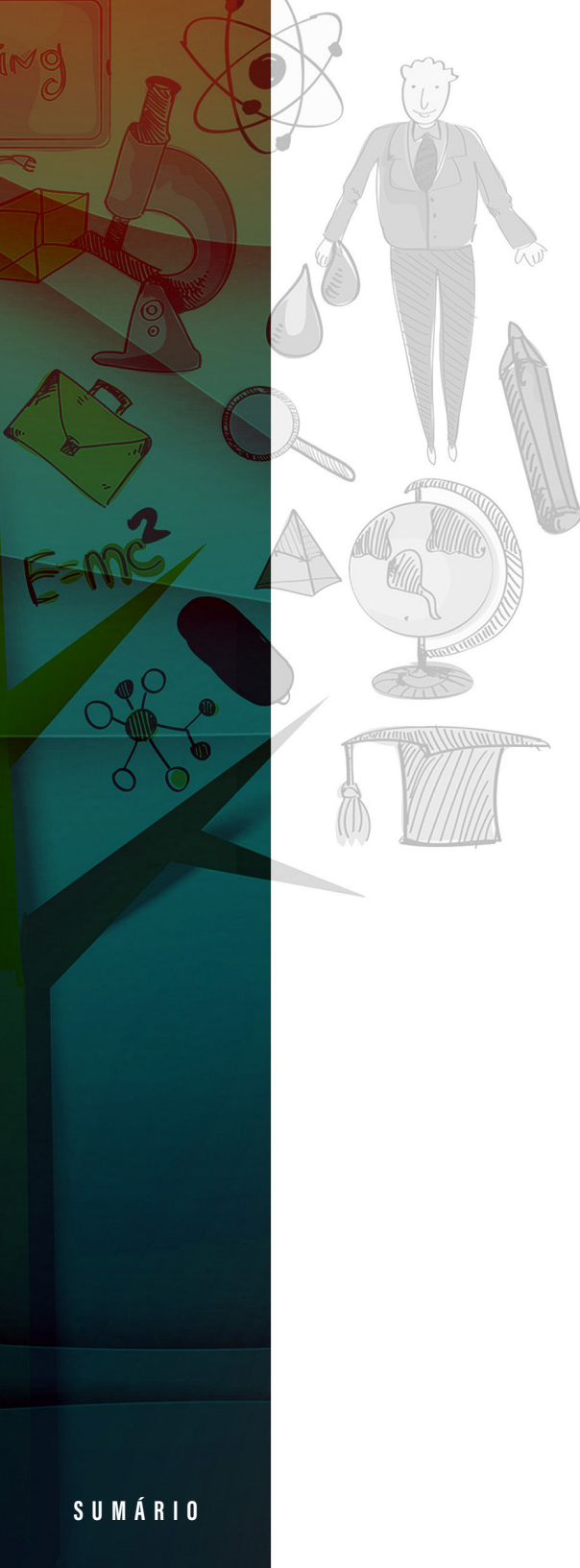
Na busca para fazer cumprir a Convenção, se originou em vários países latino-americanos o modelo de inclusão educativa, cujo paradigma gira em torno da atenção às pessoas que enfrentam barreiras para a aprendizagem, conceito surgido da reorganização sobre o que seria Necessidades Educativas Especiais, e com ele uma série de políticas encaminhadas a proteger a infância e a adolescência.

No entanto, inclusão educativa por decreto tem atraído, para praticamente todos os países latino-americanos, uma série de problemáticas que produzem controvérsias na aplicação das políticas públicas, porque também se tem aberto e acrescentado brechas, por meio de diversas instituições nacionais encarregadas da tarefa da inclusão educativa, sendo necessário efetivar diversas ações para fazer cumprir este direito.

Em geral, enquanto ao eixo procedimental, se relacionado ao tema das políticas públicas, os direitos das pessoas com deficiência estão cada vez mais presentes, seu cumprimento segue, em muitos casos, o âmbito da discricionariedade dos atores encarregados de sua abordagem. Ao lado das experiências negativas, a opacidade conduz não somente à exclusão, como à violação de direitos humanos, enquanto que, pelo lado positivo, existem atores e instituições que buscam o cumprimento da normatividade. Como isto é possível?

Júnio Hora Conceição e Flávio Lopes dos Santos descrevem neste livro intitulado “Política e gestão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em um município do interior da Bahia”, a preocupação de um exemplo educativo em um município brasileiro do interior, como se busca a materialização de um dos direitos humanos mais importantes, contribuindo ao mesmo tempo através da reflexão e a sistematização das experiências para a construção deste campo de conhecimento.

Os autores iniciam descrevendo o contexto da gestão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na cidade de Teixeira de Freitas, situada no Extremo Sul do estado brasileiro da Bahia. Nesta cidade, de mais de 145 mil habitantes em 2021, se encontra o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação (NAEI/SMED), o qual busca construir uma cultura inclusiva através da naturalização da presença de estudantes público da Educação Especial na sala de aula comum.



A sistematização de seu estudo abarca o debate sobre as posturas do modelo médico-biológico em contraste com o modelo social, já que o primeiro se trata de pacientes que devem ser reabilitados ou levados ao mais próximo de um parâmetro dito como normal, enquanto que o modelo social reconhece a diversidade e os direitos que tem como qualquer cidadão/cidadã, incluindo este na educação comum e fazendo com que a educação se adeque a este/a. É necessário enfatizar que esta discussão se apresenta em maior ou menor medida em todas as regiões de todos os países latino-americanos, às vezes com uma maior ou menor influência, seja do pensamento estado-unidense, ou do europeu.

No contexto próprio da Educação Especial no Extremo Sul da Bahia, os autores descrevem as ações, problemáticas e possíveis soluções que se empreenderam desde frentes como o Centro de Referência à Educação Inclusiva ou as Salas de Recursos Multifuncionais, adentrando também a constituição de profissionais e a profissionalização na atenção, todos eles observados desde os diversos documentos que se desprendem das políticas públicas.

Da mesma forma, o/a leitor/a encontrará de principal interesse o capítulo 5, o qual aborda uma discussão sobre as possibilidades de superação da judicialização e da colonialidade médica sobre a Educação Especial. Os autores reforçam a necessidade de que profissionais da educação se apropriem do conhecimento científico e superem a imposição médica. A exemplo da própria Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, assim como outros instrumentos jurídicos internacionais que se convertem em normatividade nacional, uma vez que o Estado brasileiro o assina e ratifica, permitem contar com as melhores armas para esta batalha.

Considerando que cada sistema recebe o instrumento internacional de forma diferente, com características próprias, sua incorporação não tem o mesmo ritmo, variando de um país a outro. A eficácia das disposições contidas nos textos adotados internacionalmente pode ser variada e em distintos tempos.

Por outro lado, alguns dispositivos são amplamente compatíveis com um sistema, enquanto que outros aguardam a liberação da metodologia por parte do Poder Legislativo local ou nacional.

Quanto a apropriação do conhecimento jurídico, esta requer maiores competências por parte de docentes, a qual é uma realidade que deve ser reconhecida, ainda que não seja uma tarefa impossível. É necessário que o docente reconheça as políticas e a regulamentação da inclusão educativa, assim como os mecanismos para participar do processo de inclusão escolar, sendo uma ação que se começa a fazer efetiva em algumas instituições de educação superior na América Latina, pelo que, sem dúvida, resulta em ser interessante conhecer a reflexão e sistematização que este tema tem se construído em uma cidade do Extremo Sul da Bahia.

Os autores continuam sua descrição e análise abordando o contexto e a importância da formação continuada em Educação Especial na comunidade escolar, assim como a relação entre docentes e outros profissionais entorno destas temáticas. Sobressaindo que a formação continuada não é exclusiva para docentes, mas também para outros profissionais da comunidade escolar, como condutores/as de transporte escolar e auxiliares. Da mesma maneira, ressalta-se o apoio mútuo que deve existir entre a escola e a família de estudantes para acabar com barreiras para a aprendizagem.

Nos capítulos finais exploram-se situações como o estigma, os preconceitos sobre a deficiência e as habilidades que se requerem para atingir êxito acadêmico. Sem dúvida se trata, como indicamos no início, de um texto que amplia a discussão e o conhecimento sobre o assunto e que serve também de insumo ao detalhar uma descrição e sistematização dos esforços por implementar uma política pública de inclusão educativa em ambiente escolar.

Dr. Tonatiuh Lay Arellano

Universidade de Guadalajara/México

Setembro de 2024



*Júnio Hora Conceição
Flávio Lopes dos Santos*

POLÍTICA E GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DA BAHIA¹

1

Este trabalho possui apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo edital FAPES/CNPq Nº 25/2022-Programa de Apoio à Fixação de Jovens Doutores no Brasil e; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa Institucional de Internacionalização (CAPES/Print) Código de Financiamento 001 de Doutorado Sanduíche. Bem como, corresponde a uma produção no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

INTRODUÇÃO

Este livro se configura como reflexões baseadas na experiência do autor, após compor a equipe de gestão educacional durante o período referente ao ano letivo de 2022, ocupando o cargo de coordenador do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva (NAEI), que se configura como um setor da Secretaria Municipal de Educação (SMED), da cidade de Teixeira de Freitas, no Extremo Sul da Bahia.

Em decorrência de proximidade acadêmica, cujas pesquisas caminham no sentido da gestão educacional, o segundo autor que compõe essa obra, se encontra no intuito de contribuir com as análises sociais e políticas macroscópicas, cujas inclinações teóricas servem para a produção conjunta de sentidos sócio-filosóficos acerca dos processos aqui narrados.

Assim, dado um contexto de proximidade acadêmica, com diversos trabalhos produzidos em conjunto, enquanto autores nos unimos, com a intenção de analisar os dados produzidos e tentar contribuir com o campo da gestão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A organização e categorização de dados se iniciou no mês de agosto de 2023, cerca de seis meses após o momento em que o primeiro autor solicitou sua exoneração da SMED, em decorrência do estágio de pós-doutorado. Consideramos que tenha sido fundamental esse distanciamento de tempo e espaço, tanto para a dedicação acadêmica científica para com o pós-doutorado, quanto para refletir sobre o processo que foi compor a equipe de gestão municipal de Educação.

Esse movimento de distanciamento também faz parte de um modelo de pesquisa que apostamos, partindo do pressuposto de que a produção de conhecimento científico necessita de tempo



para ocorrer, que não se restrinja ao tempo cronológico, respeitando o caráter cognitivo cerebral. O livro tem como foco a escolarização de estudantes público da Educação Especial (PEE), que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008), vem a ser estudantes com deficiência intelectual e/ou física, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Dito isso, traremos uma breve caracterização da educação municipal de Teixeira de Freitas por meio de números, pautados nos dados do Censo Escolar de 2022, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023). O recorte temporal da pesquisa compreende o período trabalhado na coordenação do NAEI, apesar de, no momento em que revisamos as análises, no primeiro semestre de 2024, já se encontram disponíveis os dados do Censo Escolar 2023.

Para ilustrar a demanda de sobrecarga que o pacto federativo² no Brasil delega aos municípios, optamos por dispor em um quadro um recorte em números da situação da Educação Especial no Brasil, com foco nas matrículas da rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas, de forma que possamos trazer para o debate o complexo desenho que trabalhamos. Ao passo que filtramos as informações, descartamos os números das redes federal, estadual e privada. Dessa forma:

2 O pacto federativo é uma forma de organizar o Estado Federal, estando esse conceito relacionado com a distribuição de competências entre os entes da Federação, que, no caso do Brasil, compreende à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.



Quadro 1 – Dados sobre a Educação Básica e Educação Especial no Brasil com foco na cidade de Teixeira de Freitas no ano de 2022

Detalhes	Número total	%
Matrículas de estudantes da Educação Básica no Brasil	47.382.074	100% do total no país
Matrículas das redes municipais de Educação no Brasil	35.480.992	74,88% com relação ao total de matrículas na Educação Básica no Brasil se concentram nas redes municipais de ensino
Matrículas da Educação Básica de estudantes público da Educação Especial no Brasil	1.372.985	2,89% com relação ao total de matrículas da Educação Básica no Brasil
Matrículas de estudantes da Educação Básica em Teixeira de Freitas	32.579	100% do total na cidade somando todas as redes
Matrículas de estudantes público da Educação Especial na cidade de Teixeira de Freitas	1.437	4,41% com relação ao total de matrículas na Educação Básica no município
Matrículas de estudantes público da Educação Especial em classes comuns da rede municipal de Teixeira de Freitas	1.182	Representa 3,72% do total de matrículas na Educação Básica no município
		Representa 6,05% do total de matrículas de estudantes em classes comuns em todas as redes de Educação Básica do município
		Representa 82,25% das matrículas de estudantes público da Educação Especial quando os dados estão desagregados das matrículas em classes especiais
Matrículas de estudantes público da Educação Especial na rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas	1.099	Representa 3,37% das matrículas de todas as redes de Teixeira de Freitas
		Representa 5,63% das matrículas totais na rede municipal de ensino
		Representa que 76,47% das matrículas de estudantes público da Educação Especial encontra-se na rede municipal de ensino



Detalhes	Número total	%
Matrículas de estudantes público da Educação Especial da rede municipal de Teixeira de Freitas que estudam na Zona Rural ³	92	Representa 8,37% das matrículas de estudantes público da Educação Especial da rede municipal se concentram na Zona Rural
Matrículas de estudantes público da Educação Especial na Educação Infantil da rede municipal de Teixeira de Freitas	100	9,09% com relação ao total de matrículas de estudantes público da Educação Especial na rede municipal de ensino
Matrículas de estudantes público da Educação Especial nos Anos Iniciais da rede municipal de Teixeira de Freitas	529	48,15% com relação ao total de matrículas de estudantes público da Educação Especial na rede municipal de ensino
Matrículas de estudantes público da Educação Especial nos Anos Finais da rede municipal de Teixeira de Freitas	427	38,85% com relação ao total de matrículas de estudantes público da Educação Especial na rede municipal de ensino
Matrículas de estudantes público da Educação Especial e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Teixeira de Freitas	43	3,91% com relação ao total de matrículas de estudantes público da Educação Especial na rede municipal de ensino
Matrículas de estudantes público da Educação especial em classes especiais	255	17,75% com relação ao total de estudantes público da Educação Especial no município

Fonte: elaborado pelos autores (2024), com base nos dados do INEP.

Considerando as informações do Quadro 1, ressaltamos que a divisão de responsabilidades, estabelecida pelo pacto federativo, acaba por delegar aos municípios a maior quantidade de pessoas para escolarizar. Dessa forma, de acordo com as linhas 1 e 2, é possível perceber que os municípios são responsáveis por 74,88% das matrículas totais no Brasil. Esse quantitativo explicita o quanto a demanda dos municípios precisa dos repasses de recursos como

3 Preferimos chamar de Zona Rural e não de Educação do Campo pois não fizemos investigação para garantir que a modalidade se concretiza como tal, ou se se trata de escolas situadas no campo. Assim, o fato de estar no campo, não implica na garantia de um modelo que respeite as suas características culturais, econômicas e sociais para então se configurar como Educação do Campo.



o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), aprovado permanentemente pela Lei Federal nº 14.113 (2020), que vincula receitas diretamente da União para estados e municípios (Oliveira, 2021).

Neste sentido, quando falamos em estudantes público da Educação Especial, precisamos apontar que, no caso da cidade de Teixeira de Freitas, esta apresenta uma média superior à média nacional, tanto no que se refere aos números totais destes/as estudantes em todas as redes do município (federal, estadual, municipal e privada), quanto em específico da rede municipal, cujo percentual, resguardadas às devidas proporções, supera o nacional em relação ao número total de matrículas, conforme Quadro 1.

Dessa forma, municípios com alta taxa de matrículas de estudantes público da Educação Especial, representam um desafio ao Estado, uma vez que os números são crescentes no município de Teixeira de Freitas, conforme observaremos em capítulo específico adiante, fazendo com que a vinculação da receita do Fundeb seja indispensável para assegurar a escolarização básica, invariavelmente se vinculada ou não ao campo da Educação Especial.

Necessário destacar, ainda, que mesmo havendo intenso debate sobre a urgência da inclusão escolar de todos/as, o município de Teixeira de Freitas conta com classes em instituição especializada de cunho privado, fazendo com que o recurso financeiro, que deveria ir integralmente para a escola comum, tenha parte destinada a esta instituição que não escolariza, mas, assim mesmo, recebe verba da educação pública. Algo que não destoa de outras realidades, conforme aponta Oliveira (2021).

Mesmo que isso ocorra, a rede municipal possui uma demanda de 76,47% das matrículas em Educação Especial entre classes comuns e classes especializadas, o que demonstra que existe um longo caminho a percorrer, para assegurar que os recursos da



educação escolar sejam direcionados para este espaço. Ao mesmo tempo, é possível perceber que a maior concentração pela demanda de escolarização situa-se nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), sendo precedidos por um número inferior na Educação Infantil e um decréscimo nos Anos Finais (6º ao 9º ano), ambos de responsabilidade prioritária da rede municipal de educação.

Contudo, e ainda que não seja objetivo desse estudo debater sobre o Ensino Médio, não podemos nos furtar de pontuar, ainda que brevemente, o quanto nos preocupa o fato de que, conforme o/a estudante PEE fica mais velho/a, a depender dos casos, reduzem-se as matrículas, possivelmente pois também podem-se estar reduzindo as expectativas de aprendizagem, o que nos entristece, por um lado; e por outro, nos motiva a continuar trabalhando por escolas comuns que consigam aprender e ensinar em meio a pluralidades nos modos de ser, estar e interagir.

Outro destaque inicial, se encontra nos números sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na educação escolar na Zona Rural, em que, conforme aponta Felix dos Anjos (2021), a Educação do Campo requer uma perspectiva distinta da educação escolar em Zona Urbana, uma vez que existem dinâmicas vinculadas ao plantio, à colheita, à organização familiar, cujo trabalho com a terra não se enquadra nos parâmetros hierárquicos que a cidade tenta frequentemente estabelecer sobre o campo, sempre respeitando o trabalho com o currículo escolar comum, com base em uma Pedagogia da Alternância.

Esse contexto inicial exposto se faz necessário para nos ajudar a perceber algumas das características do município de Teixeira de Freitas, no instante em que estivermos debatendo sobre situações cujo ocorrido refletem a respeito de parte considerável da literatura sobre a Educação Especial no Brasil, e representa uma historicidade de tentativas de apagamento do Estado para o direito à educação escolar de estudantes PEE, bem como, da histórica construção

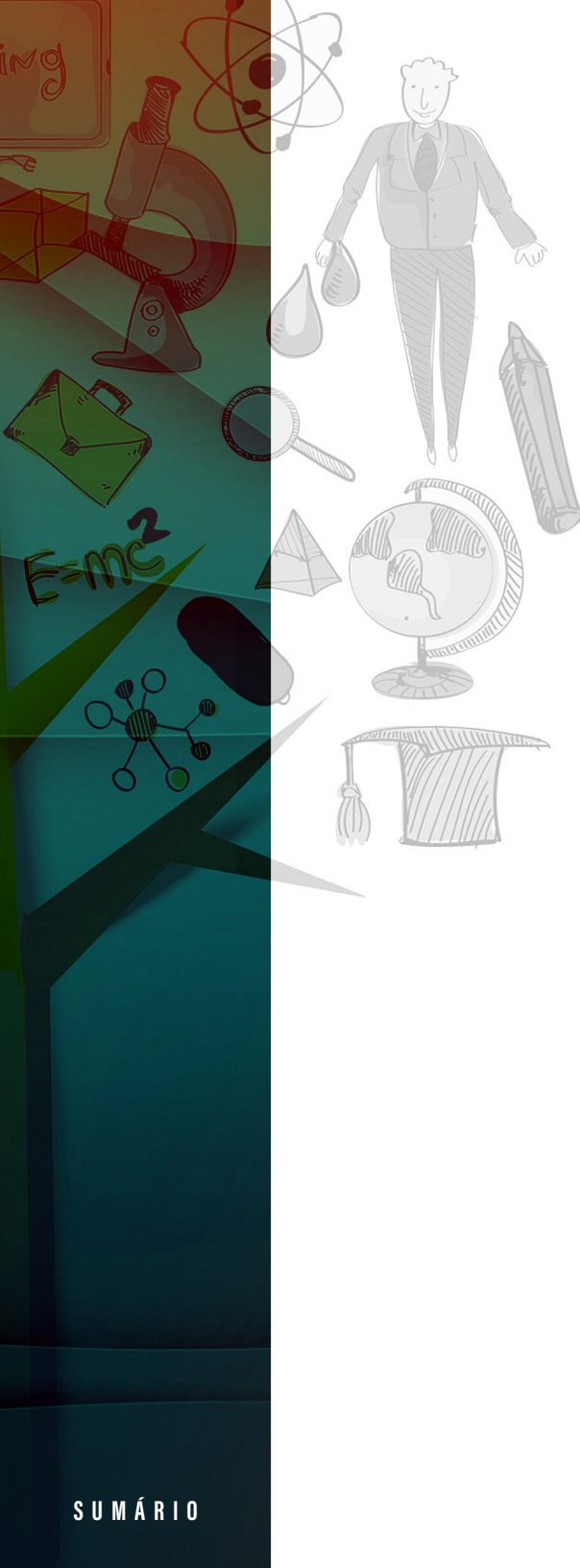


cultural de nossa sociedade ao querer tornar biológico aquilo que se produz socialmente, que é o comportamento humano, fundamentalmente quando se amplia a vontade de medicalizar processos sociais, alimentada pela indústria farmacêutica.

Tais questões referem-se à observação de que a gestão da Educação Especial no Brasil, de maneira geral, apesar de ser apresentada como inclusiva, passa por influências da colonialidade médico-clínica, em que profissionais que deveriam trabalhar em estreita relação com o currículo escolar, operam com padrões clínico-terapêuticos e reabilitadores, como se, por exemplo, tratando a deficiência ou o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como se fossem doenças a serem curadas pelas profissionais da educação (ou até mesmo da saúde).

O inverso é possível, quando os órgãos que compõem a educação exercem o previsto pela PNEEPEI (BRASIL, 2008), que pretende que todo o processo de escolarização ocorra em espaço escolar, e não a parte, considerando todo indivíduo passível de aprendizagem do currículo comum e, por isso, suscetível à escolarização. Ainda que reconheçamos a urgência de analisar a atual política de Educação Especial, uma vez que a sociedade muda, e as políticas públicas não podem deixar de acompanhar as mudanças, em que o Estado precisa debater com a sociedade civil e avaliar a manutenção e/ou alteração de contextos que organizam a própria relação que os distintos indivíduos possuem entre si e com este Estado.

Assim, ao concretizarmos a PNEEPEI de 2008, caminhamos para alterar os modos como o mundo interage com a pluralidade que é ser um/a estudante PEE. Longe de desconsiderar o conhecimento médico, mas, este é um saber que no campo educacional escolar é secundário. Na escola precisamos reforçar a primazia do conhecimento escolar.



Quando a educação de estudantes PEE se pauta no modelo médico-clínico sobre a escola e seu currículo, reduzem-se as possibilidades de aprendizagem com base nas características pré-julgadas sobre o indivíduo, e acaba por desconsiderar as diversas formas que este/a, enquanto pessoa, tem para interagir e produzir conhecimento.

Inclusive por instituições privadas que são criadas com a suposta finalidade de incluir, mas que apenas integram, por defender a medicalização, a padronização e por contribuírem para um conceito hierárquico do bom, do belo e normalizador, tornando, assim, o/a estudante regulado para frequentar o meio social, e não contribuindo para que o meio social aprenda a conviver com a diversidade, exatamente porque em espaços especializados não se encontra a pluralidade de pessoas que se encontra em uma escola comum.

A expressão “regular” e suas derivações costumam aparecer com frequência, pois se tratam de termos corriqueiramente usados por profissionais da Educação, justificando a necessidade médico-clínica para a frequência escolar de alguns casos de estudantes PEE. E não se trata de não disponibilizar terapia ou similar, mas ao fato de que a função social da escola e, consequentemente, dos órgãos vinculados a uma secretaria de educação, seja, exclusivamente, escolarizar, e não realizar atendimentos terapêuticos, e menos ainda regular ou curar, uma vez que ser estudante público da Educação Especial não implica em ter qualquer doença para necessitar de regulação e/ou cura.

Quando mudarmos a perspectiva de que um corpo que destoa fisicamente ou em comportamento daquilo que estabelecemos como o padrão do bom, do belo e do justo, se trata de apenas mais um corpo, cujas peculiaridades têm mais a nos ensinar do que podemos imaginar, conseguiremos compreender, também, que uma gripe é uma doença, que uma diarreia e/ou febre indicam que existe alguma doença, e assim diferenciar deficiência e autismo de doença, por exemplo.

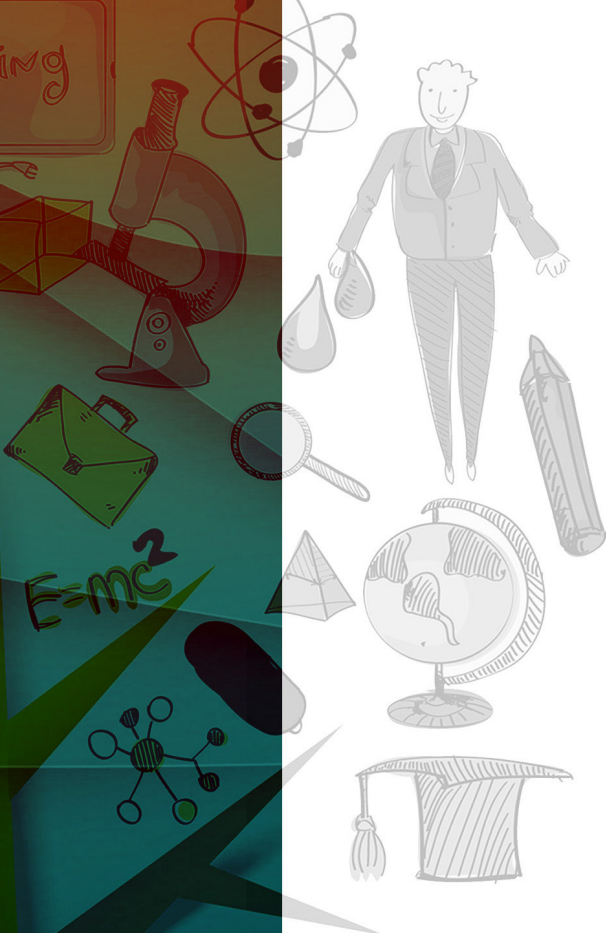


Ressaltamos que são apresentadas algumas reflexões políticas acerca da gestão educacional, e de possíveis mecanismos que possam garantir a aprendizagem de estudantes PEE, longe de qualquer pretensão de ter um manual ou similar, mas de problematizar perguntas difíceis, sem, com isso, tentar oferecer respostas fáceis e superficiais.

Além do mais, para uma parte da sociedade que deseja manter os padrões de exclusão, se torna conveniente garantir que os critérios preestabelecidos sobre o que seria um estudante ideal (branco, hétero, cisgênero, de classe média, cuja rede familiar padrão de mercado assegure que este esteja constantemente assistido, sem contato com a diversidade e mazelas sociais). Por reconhecer ações e fragilidades enquanto parte de uma equipe da gestão educacional, é que propomos neste livro uma reflexão pautada nas ideias de Paulo Freire, na obra “A Educação na cidade”, publicada após a sua saída da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, em que relata sua experiência enquanto gestor.

O que segue se configura em uma série de reflexões após o trabalho realizado, pautado nas análises técnicas que o cargo exigia. Neste sentido, por serem análises técnicas em um relato de experiência, chamamos a atenção para o fato de que não se trata de uma pesquisa previamente categorizada, ou que tenhamos aplicado mecanismos e instrumentos específicos para a produção de dados.

Aqui constam relatos extraídos de diários de campo que serviam para anotações gerais de trabalho naquele momento. Mas, à medida em que essas anotações eram produzidas, percebemos que poderiam ser úteis para pensar a prática de gestão em Educação Especial, refletindo sobre ela, e contribuindo para com o campo da gestão educacional.

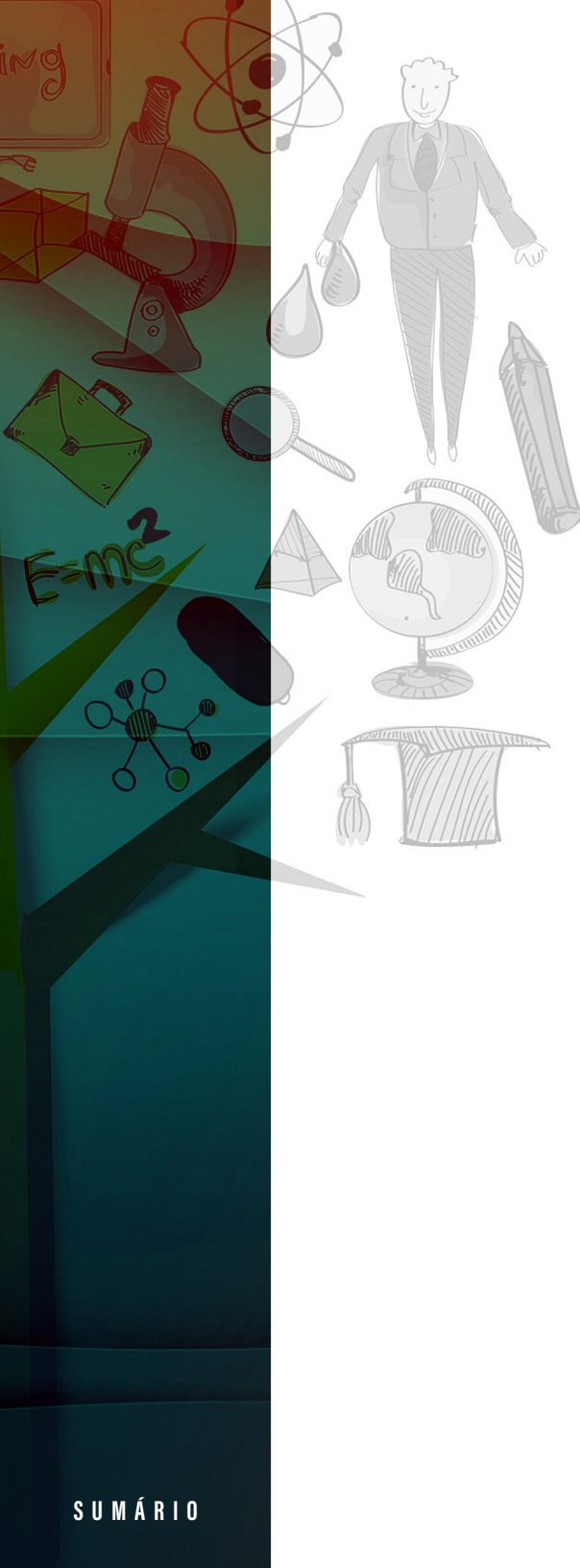


O que o/a leitor/a encontrará se trata da nossa tentativa em direção a um movimento de pensar a gestão educacional democrática, em defesa da escola pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, por uma análise vinculada à ideia de políticas públicas que devem servir ao povo. Ou seja, à medida em que uma política pública consiga atender às demandas da sociedade civil, esta terá condições de se firmar, ou não, enquanto socialmente referenciada.

Assim, podemos pensar a gestão educacional descentralizada, cuja socialização do conhecimento produzido e categorizado cientificamente, possa sustentar a criação e a ampliação de órgãos colegiados autônomos e independentes, tais como conselhos de escola e grêmios estudantis. Mas reafirmar a importância da união da comunidade escolar em torno, também, dos saberes que as famílias de estudantes PEE têm acerca de seus/suas filhos/as, e, principalmente, do conhecimento que este público tem a nos ensinar.

Nosso movimento é de defesa da gestão educacional por órgãos colegiados, pois acreditamos que o povo não deve ser convocado à escola apenas para receber instruções, normativas e repreensões, supostamente de forma passiva e bancária. Devemos trabalhar com estudantes e com as famílias de modo geral, e aqui, neste livro, em específico com aqueles/as estudantes PEE para a participação coletiva da construção de um tipo de escolarização que leve em conta os seus anseios e se torne instrumento de aprendizagem, contribuindo para que sejam formados/as indivíduos que construam suas próprias histórias. Dito de outra forma:

Na medida em que nos afirmemos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas. Bem sei que não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo ou como ideal político. Não é fácil sobretudo pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias (Freire, 1991, p. 76).



Neste sentido, para não incorrer em possíveis equívocos e julgamentos, reservamos expressões que entendemos que ajudarão ao longo da leitura, preservando indivíduos e suas subjetividades, e permitindo-nos situar, também, enquanto indivíduos subjetivos e em constante construção de aprendizagem.

Como são dois professores à frente desse projeto, assumimos o sentido de nos colocarmos como parte do processo, sempre que tratamos de ações e relatos sobre conversas e reuniões, utilizamos a palavra “pares” e suas derivações, para não identificar indivíduos específicos e suas ações e omissões.

A utilização do termo justifica-se no fato de que os relatos presentes nesses diários se tratavam de anotações cotidianas de trabalho, sem pretensão, inicialmente, de cunho científico. No entanto, na medida em que atuamos, fomos percebendo que poderiam servir de contribuição para a área da educação e, principalmente, da gestão de Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Outra justificativa para chamar de “pares” reside no fato de que não temos a certeza se algumas das ações chegaram, ao longo do processo, ao conhecimento da então Secretaria de Educação do município. Longe desta ser inacessível, pelo contrário, apenas preferimos respeitar hierarquias sem, contudo, sermos subservientes.

Necessário dizer que, na escala hierárquica, enquanto um dos autores ocupava o posto de coordenador do NAEI, preferiu não sobrepor às chefias imediatas, como diretorias da SMED ou ao coletivo de outras coordenações, uma vez que sempre debatia as questões com os pares, superiores diretos, outras coordenações de outros núcleos, enquanto coordenação do NAEI. A opção sempre era a de debater entre as demais coordenações, socializar primeiramente com as chefias imediatas em suas respectivas diretorias, de forma que estas levassem à Secretaria de Educação no que se referia a pareceres e análises técnicas do campo da Educação Especial.



Após uma leitura apurada dos diários produzimos categorias de análise com base nos elementos conforme sua incidência e influência no modo de gerir que entendemos, colaborativo-crítico (Jesus, 2015), descentralizado e empoderador. Esse relato de experiência, agora transcrito em livro, se trata de uma forma de dialogar com as direções de escola e coordenações pedagógicas e também com colegas docentes em uma tentativa de debate sobre os estudantes PEE e suas famílias, principalmente aqueles que não tiveram assegurado o direito de escolarização com qualidade, seja por não ter a garantia de frequentar, dada a falta de contratação de profissionais qualificados, ou por não ter a estrutura necessária para a garantia da sua aprendizagem escolar.

O livro está dividido em quatro partes, sendo a primeira uma caracterização dos processos de gestão da Educação Especial no município de Teixeira de Freitas (BA), que toma por base análises macroscópicas que sustentam o campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil.

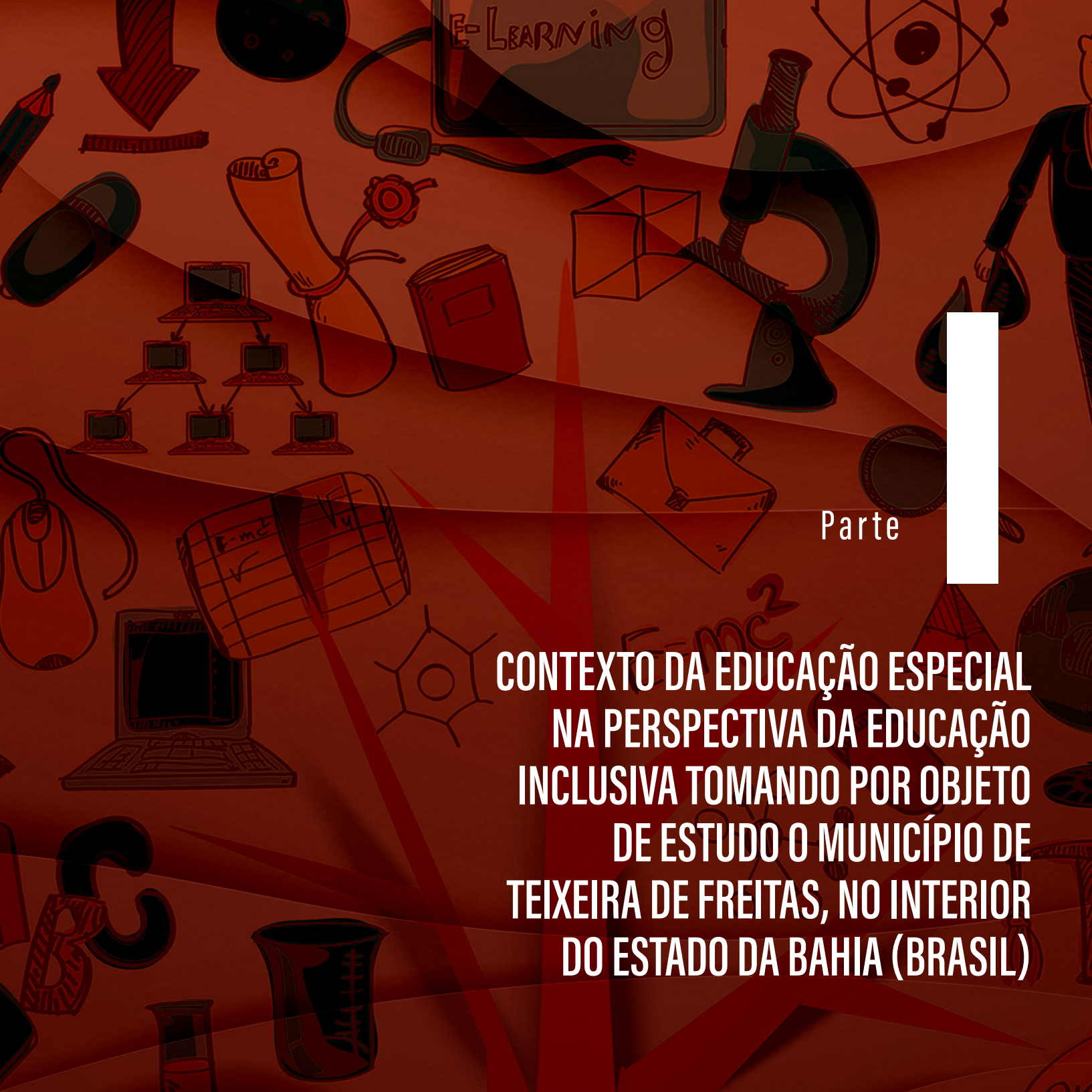
Na segunda parte, debatemos sobre a organização dos aparelhos que operacionalizam essa política pública educacional, e se refere ao Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI), às/aos ajudantes de ensino, às Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e às profissionais que nelas atuavam.

Enquanto na terceira parte nos referimos às proposituras técnicas que fizemos aos pares ao longo do ano letivo de 2022, enquanto sustentação em legislações vigentes, além da própria Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Por fim, na quarta parte, debatemos sobre questões teóricas no campo das políticas públicas e da ciência política, e de como estas podem nos ajudar a pensar em uma educação especial inclusiva na

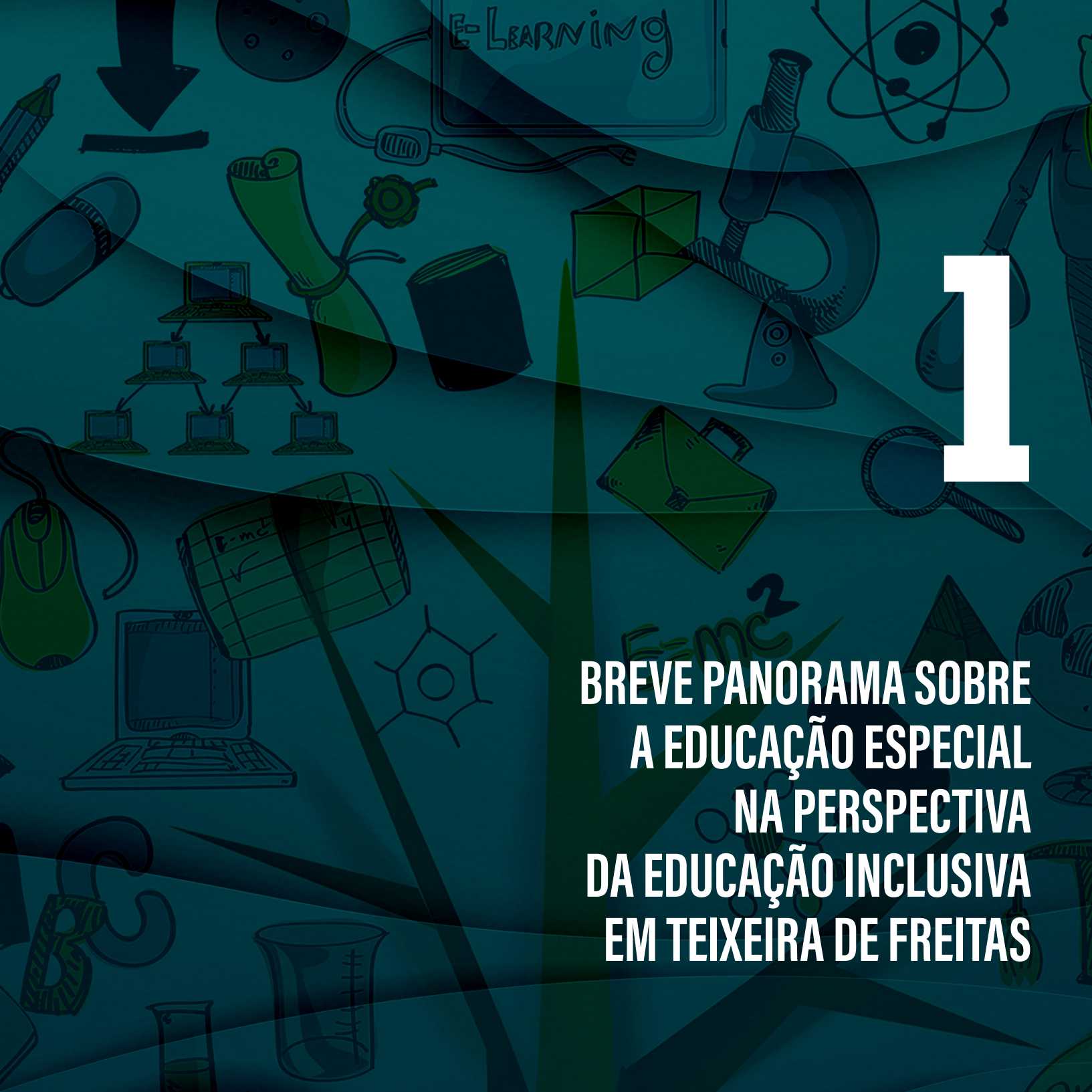
escola comum. Optamos por dispor de um capítulo estritamente teórico apenas ao final da obra, e não no início, como de costume na produção científica brasileira, pois se trata de um item densamente cansativo para quem está se aproximando do tema de políticas públicas pelas primeiras vezes.

Desejamos que este seja um trabalho que possa ser lido por docentes de todas as áreas de atuação, da educação infantil à pós-graduação *stricto sensu*, por gestores/as escolares e não escolares, familiares, estudantes público da Educação Especial, ou, apenas pessoas interessadas em conhecer o tema. Daí a intenção em dispor um capítulo especificamente teórico apenas ao final do livro. Boa leitura!



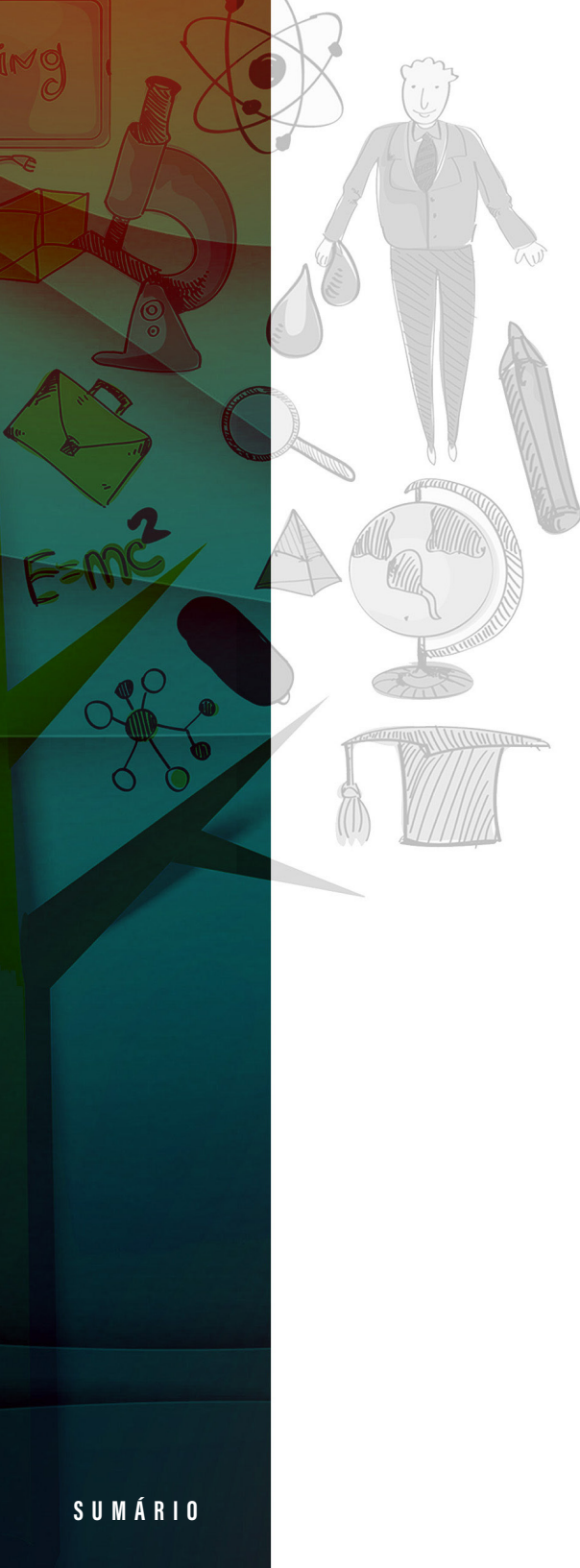
Parte

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA TOMANDO POR OBJETO DE ESTUDO O MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS, NO INTERIOR DO ESTADO DA BAHIA (BRASIL)



1

**BREVE PANORAMA SOBRE
A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM TEIXEIRA DE FREITAS**



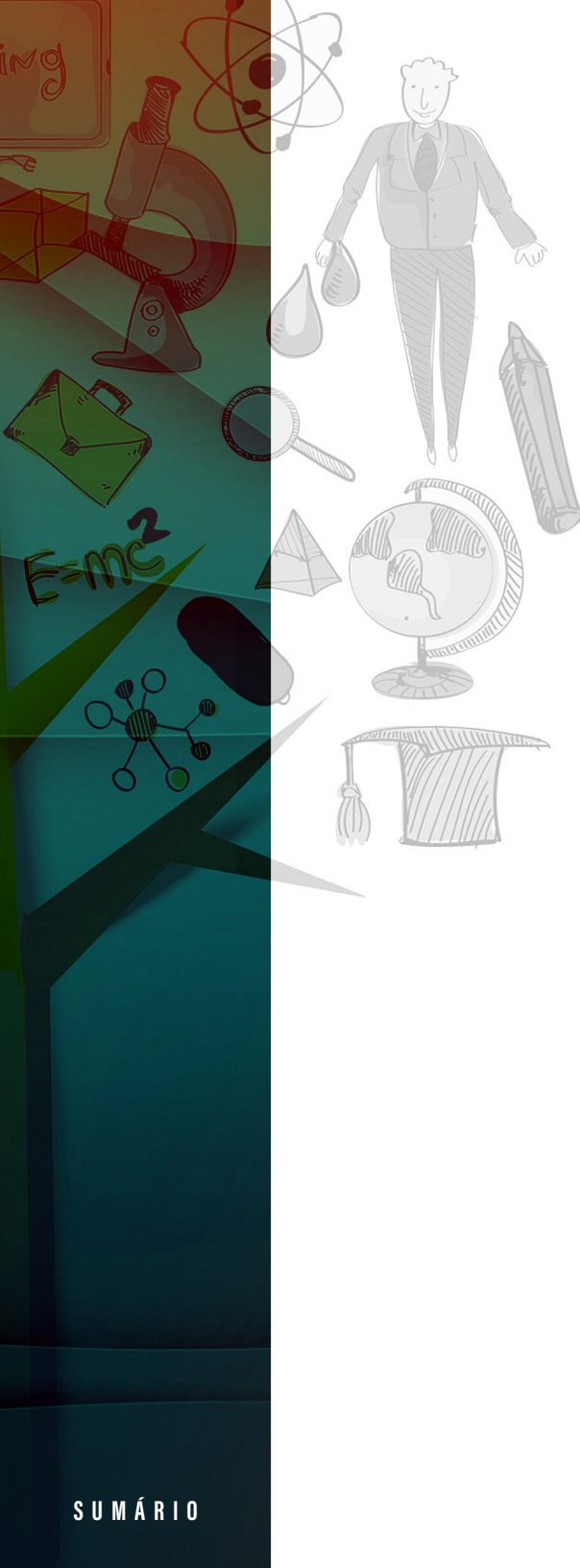
A proposta de trabalho ao coordenar o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva da SMED Teixeira de Freitas foi a de contribuir com as políticas públicas educacionais do município, e que explicitasse a naturalização da presença de estudantes público da Educação Especial na sala de aula comum, direcionando para a construção de uma cultura que pudesse romper com uma perspectiva hierárquica e biologizante, de forma a nos fazer compreender que todas as pessoas são passíveis de escolarização.

Neste sentido, romper, principalmente, com a negação do direito à escolarização, preservando o respeito à particularidade, cindindo com a caridade subjetiva para assumir uma forma que busque a justiça social.

Assim, torna-se urgente:

[...] superar a ideia de deficiência como falta, e pensar na condição do que caracteriza o indivíduo, de modo que seja priorizado o atendimento educacional especializado. Pontuamos essa questão em decorrência de um debate que entenda também a deficiência como uma produção social, haja vista a sociedade padronizada por modelos urbano-industriais na contemporaneidade, cujos símbolos – materiais e imateriais – estão produzidos para o uso e interpretação de pessoas que não se insiram como estudantes público-alvo da Educação Especial (Conceição, 2022, p. 23).

Tal movimento tende a contribuir com a superação de modelos sociais que condenam o indivíduo por sua aparência e/ou condição biológica, e acaba por desconsiderar que a produção humana se trata de uma reflexão histórica e culturalmente construída, em que não nascemos sabendo funções comuns, como a fala (oral ou visuo-espacial), por exemplo, mas, vamos aprendendo, na medida em que nos relacionamos com aquelas gerações que nos antecedem.



Esse encontro geracional, por sua vez, está carregado de informações em que a parte mais antiga entre as gerações possui determinadas informações simbólicas estabelecidas por um fundo social de conhecimento historicamente produzido (Elias, 1994), ciclicamente uma herança das gerações que a antecederam, de forma que:

Estando, por natureza, dotados com a capacidade de orientação no mundo através de símbolos linguísticos, eles precisam também de símbolos; eles precisam de adquirir os símbolos de um grupo independentemente do seu padrão sensorial. Eles não podem regular seu comportamento e, em suma, não podem tornar-se humanos sem a aprendizagem de uma língua (Elias, 1994, p. 59).

Essa perspectiva contribui para que possamos entender estudantes PEE como indivíduos cujas perspectivas de aprendizagem venham a ultrapassar a condenação da ideia de que “qualquer atividade serve” em seu processo de escolarização. Tais questões exigem de nós, profissionais da educação, a busca por caminhos alternativos para falar sobre determinadas questões (Vygotsky, 1998a). Dessa forma:

[...] apesar dos avanços nas legislações, ainda existem comportamentos homogeneizantes que segregam estudantes público-alvo da Educação Especial e consideram apenas o aspecto biológico como parâmetro de apropriação do conhecimento, determinando “os aptos e os não aptos” a ocuparem espaço na educação comum [...]. Os esforços investigativos desse campo de estudo têm buscado questionar e se afastar de estigmas, como o castigo divino, da caridade das instituições beneficentes, das análises biologizantes sobre a trajetória dos indivíduos, e ocupado lugar próprio na História da Educação em seus modos de fazer, de pensar e de ser (Conceição, 2022, p. 19).

Com essas premissas, a intenção do trabalho na coordenação era a de que o setor pudesse se constituir na condição de propositor de ações de valorização das questões microscópicas que ocorrem no cotidiano das salas de aulas comuns, com perspectiva no que se

refere ao aperfeiçoamento da política de Educação Especial em vigor, tomando por base a conjuntura local, cuja somatória dessas ações pudesse assegurar a aprendizagem escolar destes/as estudantes.

Os debates descritos nesta obra são dispostos na condição de não detentores do conhecimento único e imutável, ao passo que nos permitem refletir sobre equívocos, e assim se possa “constituir relações políticas em sociedade, e estaremos, então, forjando em nós a indispensável disciplina intelectual sem a qual obstaculizam nossa formação, bem como a não menos necessária disciplina política, indispensável à luta para a invenção da cidadania” (Freire, 2019, p. 157).

Neste sentido, as proposituras feitas neste livro, que anteriormente foram entregues em momentos de reuniões oficiais, se aguardaram para que tais proposituras, enquanto produzidas por membro de corpo técnico, seguissem após a aprovação em reuniões com os pares da SMED.

Essas proposituras tinham o foco de descentralizar as ações com estudantes público da Educação Especial, em que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto do CREI, quanto das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), pudessem/possam ser entendidos como complementares e suplementares, e não substitutivos, conforme prevê a atual PNEEPEI (Brasil, 2008).

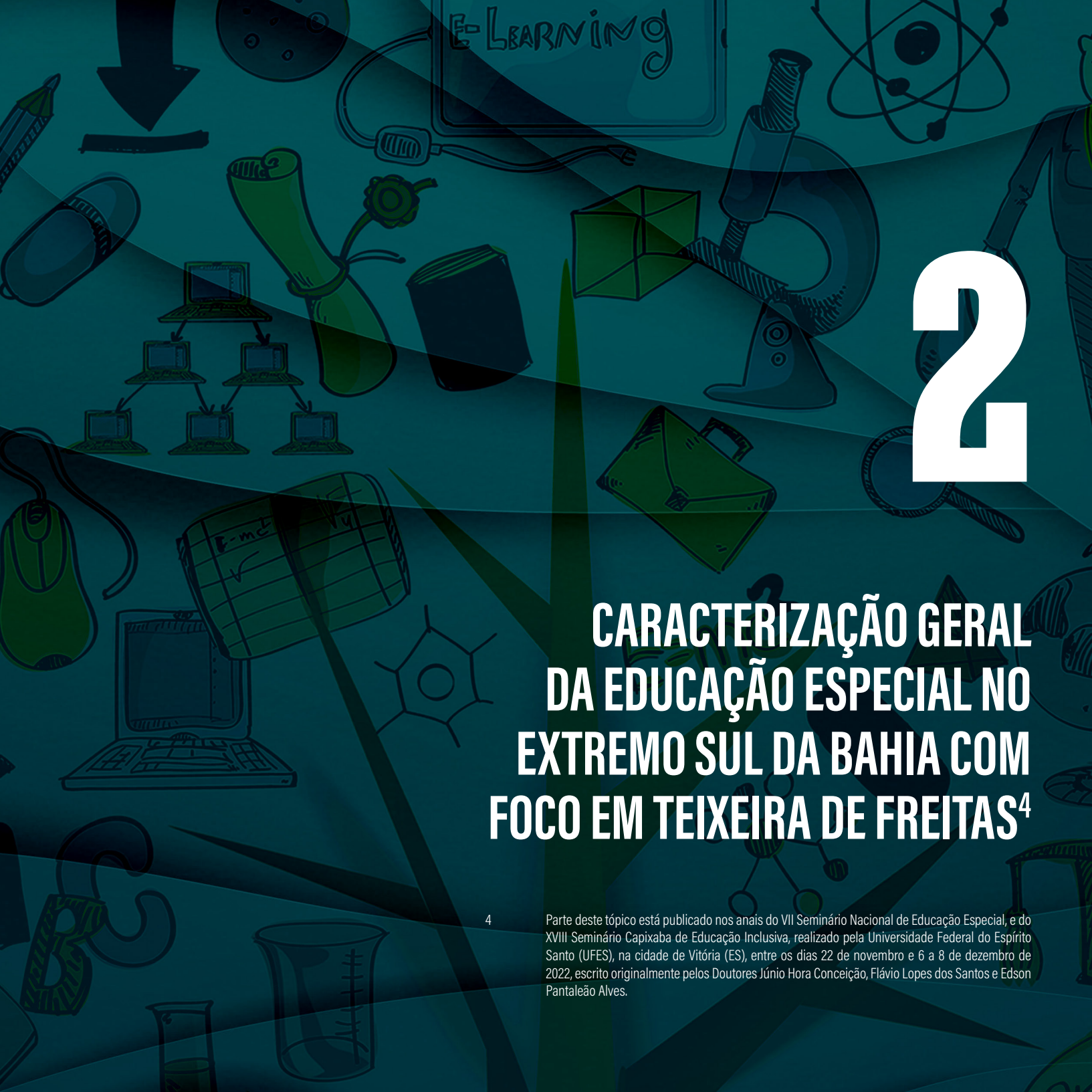
Esse movimento tinha/tem a intenção de explicitar para a escola e seus/suas profissionais, enquanto instituição, a compreensão de que estudantes PEE são de sua responsabilidade, e o seu processo de aprendizagem também, e não apenas do CREI ou das SRMs.

Assim, a proposta organizacional tinha/tem a intenção de descentralizar ações, para que a rede de ensino municipal fosse se produzindo como inclusiva. Ou seja, para que cada profissional da educação do município, ao exercitar a reflexão sobre seus (pre) conceitos, pudesse ir construindo as próprias ações microscópicas,

que, somadas aos pares, bem como às políticas macroscópicas de Estado, se configurassem no objetivo fim: aprendizagem do currículo escolar comum por parte de estudantes PEE.

Defendemos, com isso, que a função social da escola se caracteriza em escolarizar, com base no currículo comum. No entanto, por ser a escola pública brasileira uma conquista que conseguiu atingir os mais distantes locais, acaba também por receber as mazelas decorrentes da pobreza, fazendo com que se constituam discursos e ações que querem desviar essa função social da escola, tentando fazer terapias, auxílios sociais, e outras atividades em espaço escolar.

Transformá-la – a escola – em local para outras áreas atuarem com estudantes em horário de aula, ou até mesmo no contraturno com o AEE, como a Psicologia e a Assistência Social, acaba por alterar a função social da escola. Torna-se necessário exigir que gestores/as construam políticas públicas específicas que operem de forma intersetorial e que atendam às demandas externas à escola, para que jamais seja negado, principalmente a estudantes pobres, talvez dos poucos momentos em suas vidas em que terão acesso ao conhecimento científico categorizado e organizado historicamente, que é a escola pública, gratuita e laica e socialmente referenciada.

A dark teal background featuring a collage of white line-art icons representing various fields of study: a large downward arrow, a pencil, a microscope, a globe, a book, a laptop, a network diagram, a magnifying glass, a beaker, a chemical structure, a DNA helix, a person, a hand, a flower, a cube, a briefcase, a computer mouse, a keyboard, a calendar, a lightbulb, and a hand holding a pen.

2

CARACTERIZAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO EXTREMO SUL DA BAHIA COM FOCO EM TEIXEIRA DE FREITAS⁴

4

Parte deste tópico está publicado nos anais do VII Seminário Nacional de Educação Especial, e do XVIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, realizado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na cidade de Vitória (ES), entre os dias 22 de novembro e 6 a 8 de dezembro de 2022, escrito originalmente pelos Doutores Júnio Hora Conceição, Flávio Lopes dos Santos e Edson Pantaleão Alves.



Neste tópico pretendemos analisar os dados do Censo Escolar da Educação Básica, referentes ao período entre os anos de 2011 e 2021, principalmente da Educação Infantil ao 9º ano, especificamente, mas não exclusivamente, do município de Teixeira de Freitas.

Parte do trabalho em setores técnicos da gestão ocorre por meio da produção e/ou análise de dados que contribuam para a definição de agenda que possa direcionar a produção e implementação de políticas públicas. Neste sentido, quando estávamos na coordenação do NAEI, buscamos dados do Censo Escolar, na tentativa de fazer uma apropriação de informações sobre as matrículas gerais, e aquelas de estudantes PEE, além de outras relacionadas à quantidade de docentes na rede municipal, formação inicial e continuada, quantidade de escolas e classes, quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), etc.

Todavia, à medida em que ocorria diálogo com direções de escolas e demais profissionais destes espaços e, fundamentalmente, com as famílias de estudantes PEE, identificamos uma migração de algumas dessas famílias para a cidade de Teixeira de Freitas, oriundas das demais 12 cidades do Extremo Sul da Bahia no momento de pandemia da Covid-19⁵.

O Extremo Sul da Bahia (BA) é composto por 13 municípios: Alcobaça, Caravelas, Ibirapuã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas e Vereda.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) esse território abrange uma área de cerca de 18.535,98 km², e uma população aproximada de 416.859 habitantes,

5 No caso do momento da Covid-19, sendo Teixeira de Freitas um polo urbano com possibilidades de emprego, além de acesso a uma rede de direitos de atenção básica, cujas famílias encontravam dificuldade em seus municípios de origem, como saúde, acabaram por migrar. Porém, estas famílias vêm com seus/suas filhos/as, inclusive estudantes PEE.



sendo a população urbana (hab.) cerca de 319.483 e a população rural (hab.) 97.376, e faz divisa com os estados do Espírito Santo e Minas Gerais, servindo a entrada direta para o estado da Bahia para aqueles/as que vêm das regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Esta caracterização geográfica do local ao qual nos dispomos a analisar contribui para uma reflexão sobre as condições de produção da Educação Especial em contexto específico, para que esta análise seja feita com um sentido que a mantenha o mais próxima possível dos números reais, ainda que a realidade seja um dado relativo, conforme a perspectiva de quem a analisa.

Infelizmente não foi possível desenvolver uma pesquisa que pudesse quantificar o número de famílias que fizeram essa migração, e nem se a hipótese da migração seria comprovada. No entanto, ao longo das entrevistas e avaliações pedagógicas de estudantes PEE, era identificado repetidas vezes que suas famílias vieram de cidades do Extremo Sul da Bahia, para além de Teixeira de Freitas.

Essa caracterização que pretendemos continuar descrevendo, contribui para compreender a complexa rede de indivíduos, e que estes, quando têm as suas particularidades identificadas e atendidas como plurais, em uma sociedade também plural, passam a se mover para além dos espaços, entre aqueles/as que têm “as mesmas condições”, pois “[...] estou me referindo a sujeitos que experimentam a exclusão no bojo de uma dinâmica institucional que expõe ininterruptamente tudo o que cada um tem de mais frágil, tudo o que os conduz permanentemente à beira do insucesso” (Freitas, 2013, p. 99).

Então, em um movimento dialético, conviver com a diferença nos ensina, enquanto seres humanos, que caridade é bom para o ego. Porém, quando se depara com a diversidade, a condição precípua para garantir direitos reside na justiça social, que acaba por se tornar uma ameaça ao juízo do ego.

Neste sentido, dialogar sobre estudantes PEE na educação comum e, no nosso caso, na escola pública, nos ajuda a compreender a constante junção entre profissionais e suas respectivas áreas, como Língua Estrangeira, Matemática, Geografia, História etc. em prol do aprendizado escolar.

Este aprendizado escolar pode ser complementado ou suplementado pelo AEE para estudantes PEE e precisa se constituir como fruto de um trabalho colaborativo entre docentes da sala comum, profissionais da sala de recursos multifuncionais e a família do/a estudante, além da importância do debate com a Coordenação Pedagógica, gestão do espaço escolar, bem como setores técnicos distintos à educação, mas que podem ser parceiros, como a saúde e a assistência social. Entendamos bem, parceiros, e não substitutivos para fazer terapias e similares em horário escolar.

Para assegurar a implementação política, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (BRASIL, 1996), temos o parecer de nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecendo que "[...] a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos" (Brasil, 2001, p. 19).

Essa normativa está sustentada para que as unidades de ensino possam atender à Constituição Federal de 1988 (CF), que traz como um dos seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º inciso IV, Brasil, 1988), definindo, no artigo nº 205, que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.



Essas premissas da CF de 1988 são reforçadas em seu artigo nº 206, inciso I, quando trata da necessidade para a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988), como um dos princípios para o ensino. Os mesmos direitos estão garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, artigo nº 55, que aborda os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

A LDBEN ainda define, dentre as normas para a organização da Educação Básica, em seu artigo nº 37, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida [...]” (Brasil, 1996)”, cuja PNEEPEI, de 2008, reforça dizendo que:

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

Da perspectiva das legislações, é de fundamental importância que as redes de ensino promovam ações de formação inicial e permanente de profissionais para que atendam às demandas específicas desses/as estudantes em prol de um processo civilizador responsável.

Quando falamos de “processo civilizador”, nos referimos não a um modo específico de ser, mas a uma complexidade de modos como tem ocorrido, implicando em dizer que:

Os processos de civilização são fenômenos sociais de certa complexidade. Em geral, pode-se dizer que o termo se refere a uma orientação específica das relações interpessoais, bem como à constituição psicológica das pessoas envolvidas. O movimento que uma população carrega de um horizonte restrito de identificação coletiva para um horizonte estendido de um aspecto particular da perspectiva de curto prazo para uma perspectiva de longo prazo nas atividades pessoais de outro; a evolução do equilíbrio entre regulação externa e autorregulação do comportamento individual é um terceiro momento (Tradução nossa) (Elias, 2010, p. 128).

Todos estes aspectos civilizadores convertidos em atos legislativos estão presentes no âmbito das diretrizes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva legalmente estabelecidas no Brasil, das quais discutiremos ao longo da obra.

2.1 AFUNILANDO A CARACTERIZAÇÃO

Teixeira de Freitas, fundada em 1985, encontra-se como a maior cidade em concentração urbana no Extremo Sul da Bahia, distante 854 km da capital, Salvador. Possui uma população estimada em 2021 em cerca de 145.216 habitantes, sendo a maior cidade da sua região geográfica e a oitava maior do estado da Bahia, com uma área territorial de 1.165,6 km² (IBGE, 2022).

Somando o número total de matrículas das treze cidades que compõem o Extremo Sul da Bahia, com base nos dados do Censo Escolar 2021 (INEP, 2022), juntos possuem cerca de 107.525 estudantes, sendo que destes, cerca de 3.359 correspondiam a de estudantes



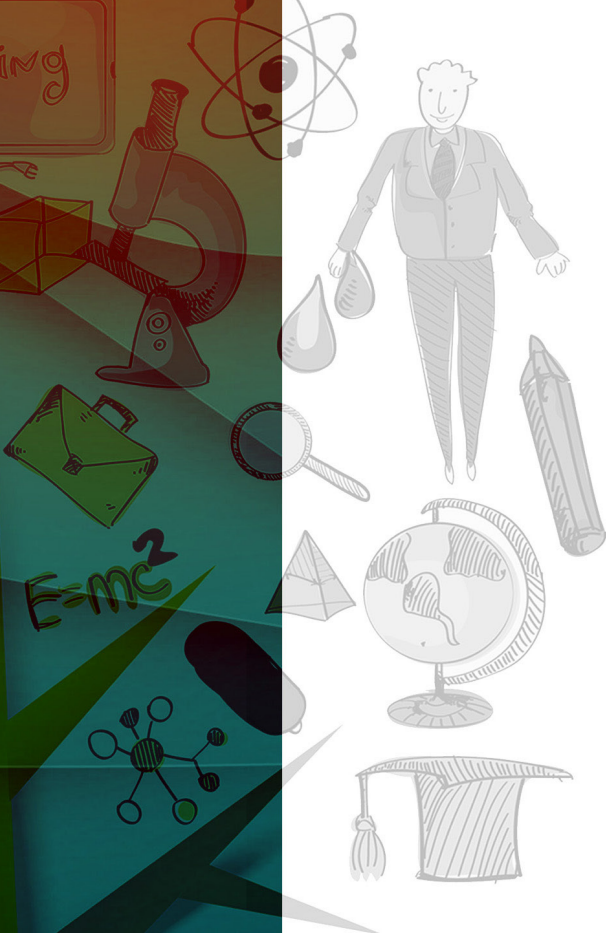
PAEE. No que se refere a Teixeira de Freitas, possui o maior número de matrículas, tanto no quantitativo geral, quanto naquele relacionado à Educação Especial: respectivamente 25.638 e 1.451, em 2023.

Para as análises deste texto, como a experiência em equipe de gestão ocorreu em nível municipal, a opção foi a de retirar os dados da rede federal e estadual de educação (que correspondem a 13% das matrículas de estudantes PEE no município), e tecer análises com foco nos dados do município, observando que a cidade possui uma estrutura formada por 70 escolas públicas municipais, contando, até o início do ano letivo de 2023, com 20 SRMs em funcionamento.

Outra motivação de analisar os dados do Censo Escolar foi a necessidade da geração de indicadores sociais, dada constante cobrança do Ministério Público Federal (MPF), do qual, por diversas vezes, o NAEI teve que responder por documentos escritos e/ou por reunião presencial da SMED, para justificar frente às denúncias das famílias de estudantes PEE que estavam sem frequentar a escola, pois se tratava de estudantes que, em sua maioria, segundo denúncias no MPF, dependiam de auxílio de profissional de apoio para tal.

As justificativas que redigimos na coordenação do NAEI estavam no âmbito de reconhecer falhas da gestão, inserindo o NAEI enquanto parte dela. No entanto, conforme apontado em capítulos específicos sobre o CREI, sobre profissionais de apoio e sobre as SRMs, a política de Educação Especial da rede municipal de Teixeira de Freitas vem sendo tratada como caridade, espaço médico-clínico ou tentativa de criação de uma escola especializada, e não como direito inalienável com base na justiça social e acesso à escola comum, desconsiderando a urgência de efetivação das políticas públicas para garantir a escolarização de estudantes PEE.

Então, após o atendimento de diversas famílias e seus/as filhos/as, tanto na SMED, quanto nas escolas, bem como, ao estabelecer diálogo com as direções das escolas, coordenações pedagógicas,



docentes, momentos de formação permanente, com os pares na SMED, e a responder diversos ofícios do Ministério Público Federal, oriundos de denúncias das famílias de estudantes PEE que estavam sem frequentar a escola por falta do devido atendimento pedagógico garantido por lei.

Este trabalho investigativo teve por finalidade sustentar uma política pública em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, cuja abordagem pudesse seguir acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, que intentam mudar situações como o viés assistencialista e eleitoreiro, garantindo justiça social, da qual a população em vulnerabilidade social não dependa de caridade para ter acesso à garantia de direitos básicos. E mesmo aquelas que não estejam em vulnerabilidade, mas que usem os serviços públicos.

Ou seja, produzir indicadores sociais na tentativa de demonstrar às pessoas que se encontravam na gestão, que as famílias não precisam se deslocar de suas casas até a SMED diversas vezes, para que seus/suas filhos/as, estudantes PEE, garantam o/a profissional auxiliar em sala de aula. E menos ainda, que estas famílias precisem judicializar para garantir estes direitos.

Mas, para que a Justiça e a Medicina não se entendam e/ou sejam entendidas como superiores à Educação, enquanto ciências e atividade prática, esta última precisa “fazer o dever de casa”: desenvolver formação inicial e permanente de docentes e demais profissionais da educação; garantir a contratação de mão de obra em número suficiente para a demanda; dialogar com os demais entes federados para assegurar recursos financeiros e assistência técnica, por meio de mecanismos interministeriais e intergovernamentais, que se sustentem em indicadores sociais, pelos quais o ente federado municipal que esteja solicitando apoio, demonstrando onde, como, e por quais motivos precisa de tal apoio da União.



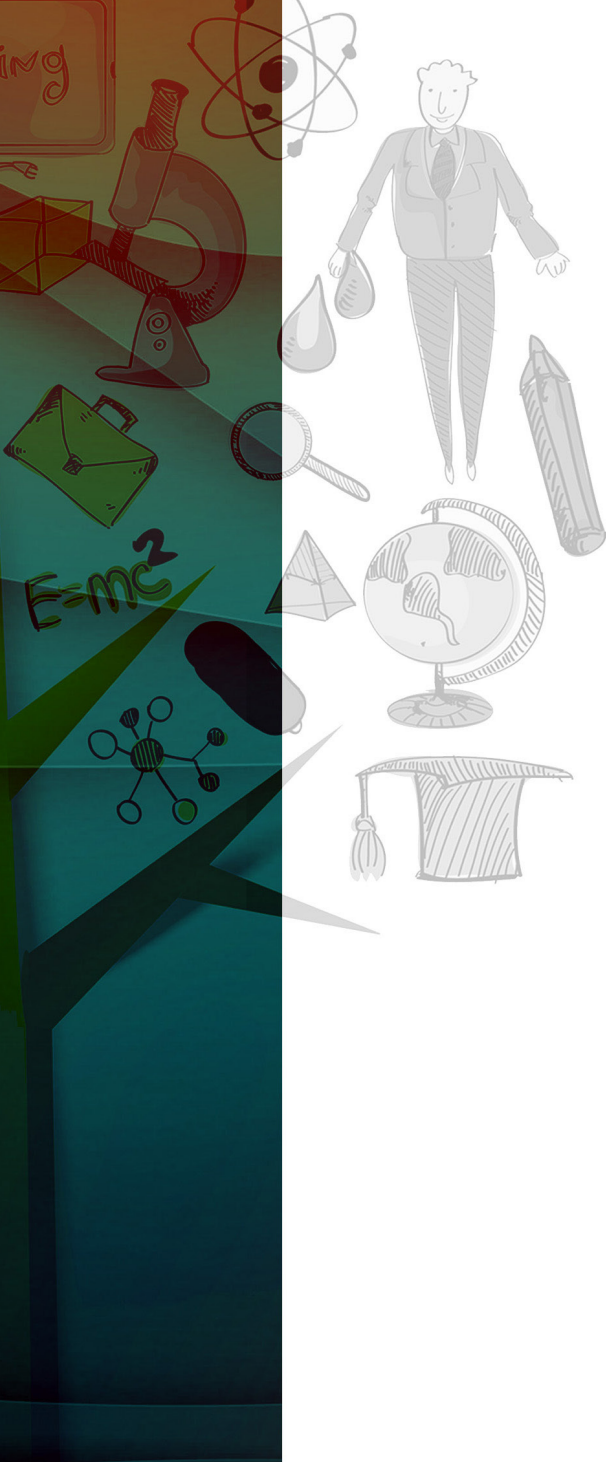
Assim, categorizar dados do Censo Escolar, tomando por base essa conjuntura apresentada em contexto de Teixeira de Freitas e região, foi uma das formas encontradas para dizer aos pares e familiares, ao executivo e ao legislativo, que políticas públicas precisam se configurar como atendimento imediato às demandas de um povo em seus próprios tempos e espaços.

A categorização de dados com direcionamento para a produção de indicadores sociais que sustentem a constituição e/ou alteração de políticas públicas é algo indispensável a qualquer projeto que se destine ao trabalho junto à população, pois, por intermédio de indicadores sociais, pode-se propor ao executivo e ao legislativo alterações tanto nas políticas, quanto na própria legislação.

Ademais, ter a organização destes dados se torna também justificativa técnica para que o campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva venha a pleitear, junto ao executivo e ao legislativo local, que recursos financeiros específicos estejam assegurados no Plano Diretor, na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e na Lei Orçamentária Anual (LOA).

Assegurar receitas na legislação municipal que garantam a formação permanente em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para docentes e demais profissionais da Educação, contratação de profissionais de apoio desde o início do ano letivo, bem como a compra de materiais didáticos para o trabalho com estudantes PEE é de suma importância para que as famílias não tenham que aguardar pelo cumprimento daquilo que é obrigação do Estado em efetivar, que corresponde à escolarização de estudantes PEE.

Movimentos de institucionalização de ações como esse contribuem para o rompimento da prática de apadrinhamento da administração pública com os grilhões da reminiscência de um patrimonialismo (Negreiros *et al.*, 2021), que tende a personificar os órgãos públicos nos indivíduos que estão no poder, e as ações dessas instituições como favores ou como mérito e não como direitos (Dardot; Laval, 2016).



Garantir recursos humanos e financeiros por intermédio da legislação, é uma forma de assegurar que a justiça social supere a falácia da caridade meritocrática que objetiva votos para projetos eleitoreiros de governo, destoando da impessoalidade exigida em projetos de Estado.

Dessa forma, ainda que exista uma determinada política pública constituída, como no caso do Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI), com a sua importância histórica, porém, que opera à espera de estudantes que, por vezes, não têm recursos para chegar ao centro da cidade, enquanto as profissionais que lá estão lotadas poderiam estar nas escolas, auxiliando nos planejamentos de docentes, contribuindo para pensar a inclusão escolar com base no currículo comum. Ou até mesmo utilizando do vasto conhecimento que possuem para promoverem constantes formações permanentes docentes. Questões das quais debateremos em capítulo específico.

O que se pretende com tais afirmações implica em defender que políticas públicas não podem se configurar como imutáveis. Assim, se pretende ser referência, precisa fazer por onde, indo às escolas, orientando, contribuindo, para que possa se intitular e ser intitulada como referência, como pretende o CREI. Após visitar os dados do Censo Escolar referentes aos anos de 2011 a 2021, desenvolvemos um questionário pelo *Google Forms*, como ferramenta de produção de dados complementares aos do Censo, para pensar de forma macro e microscópica sobre a Política de Educação Especial do município.

Este questionário foi enviado às direções escolares para que respondessem sobre as características socioeducacionais de estudantes PEE da rede municipal, e nos ajudaram a sustentar debates sobre indicadores sociais próprios do município. Enquanto cientistas, ficam aqui as nossas contribuições, para que outros/as pesquisadores/as venham a usar os dados e as reflexões, e estabelecer as próprias.

2.2 O QUE NOS DIZEM OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO EXTREMO SUL DA BAHIA E EM TEIXEIRA DE FREITAS?

Produzir um debate que se valha dos dados estatísticos implica em pensar em como as suas vertentes podem contribuir para que tenhamos o maior número possível de elementos que sustentem a discussão, e que nos permitam inferir com maior proximidade junto aos indivíduos e/ou objetos em estudo.

Neste sentido, como percebemos que as legislações e as políticas públicas no Brasil, principalmente desde a Constituição Federal vigente (Brasil, 1988) e perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), têm garantido, legalmente, a entrada, a permanência e o aprendizado destes/as estudantes na educação comum (Hora; Pantaleão, 2018).

Para a nossa análise, produzimos dados em número totais, com um traçado histórico dos 13 municípios que compõem a região do Extremo Sul da Bahia, no que se refere aos números de matrículas de estudantes PEE, considerando um recorte temporal de 10 anos, entre 2011 e 2021. Importante observar que os municípios de Alcobaça e Mucuri passam por saltos abruptos nos números sobre estudantes PEE, para depois decair de forma tão rápida quanto subiu.

O objetivo ao observar os dados do Censo Escolar foi para se ter um paralelo comparativo do município com ele mesmo, bem como entre as demais 12 cidades da região do Extremo Sul da Bahia, para a produção de um panorama que pudesse nos oferecer uma reflexão sobre como a atual PNEEPEI (Brasil, 2008) estava sendo implementada, e as contradições postas, tomando por base também os dados censitários.

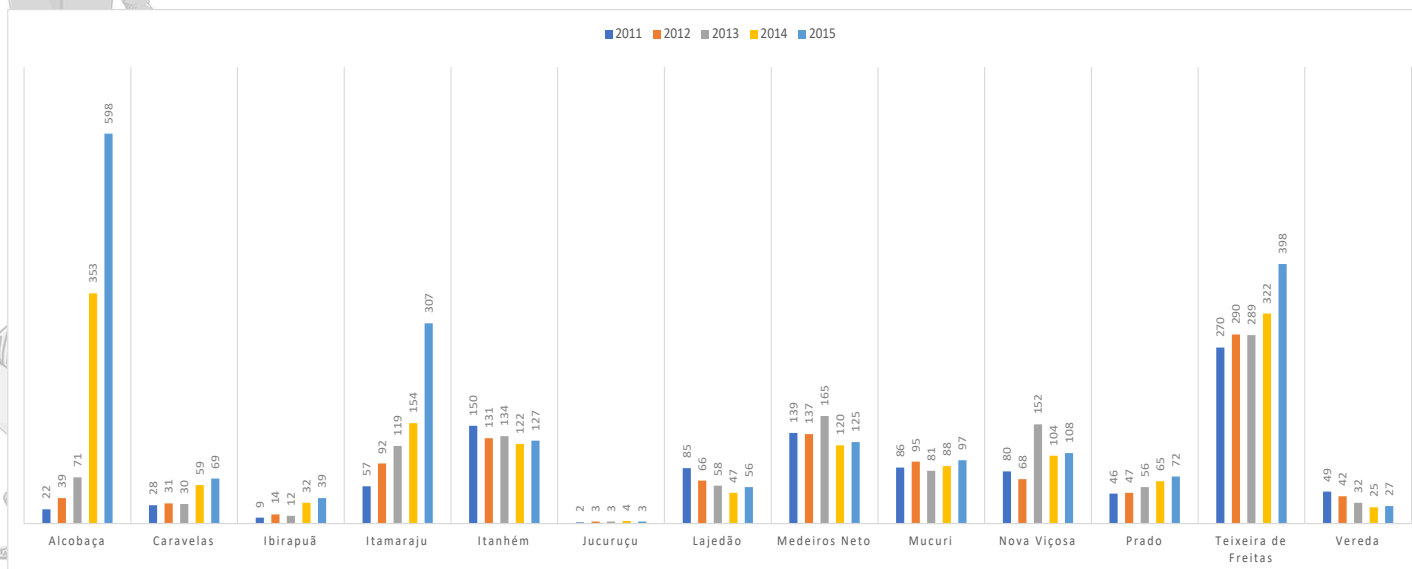


Os dados mostram que existem sérias falhas nos modos como as redes municipais vêm registrando as informações do Censo Escolar. Essa afirmativa introdutória reside no fato de observarmos que existe uma variação para mais ou para menos entre um ano de diferença, de forma que em um período letivo estudantes são registrados às centenas, e no seguinte período não aparecem mais, sumindo, também, às centenas, conforme será demonstrado a seguir.

Para se ter uma noção do quão complexo é lidar com estes dados, e da responsabilidade de seu preenchimento correto no Censo por parte das unidades escolares, a cidade de Mucuri tinha, em 2015, 97 matrículas de estudantes PEE, se elevando para 542 matrículas em 2016, avançou para 817 matrículas em 2018, e caiu para 364 em 2019, e elevou para 640 em 2021 (Gráficos 1 e 2). Ao mesmo tempo, os municípios de Itamaraju e Teixeira de Freitas mantêm dados de crescimento contínuo nos números de matrículas de estudantes PEE. Os demais municípios, sejam apresentando crescimento, ou decréscimo, ou permanência, não explicitam questões tão alarmantes, como nos casos das cidades de Alcobaça e Mucuri.

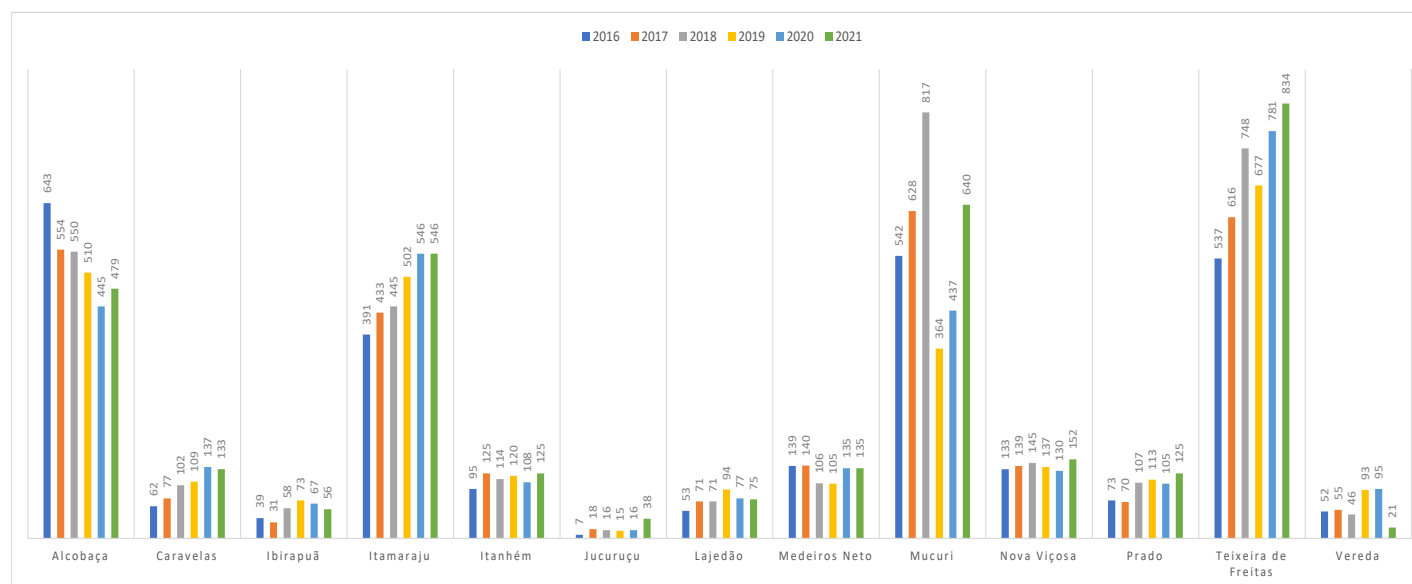
Porém, para a continuidade da análise, acreditamos que seja necessário investigar esses dados direcionando a nossa atenção para as matrículas totais em comparação com aquelas da Educação Especial. Observamos que no município de Teixeira de Freitas permanece uma constante no aumento dos números de matrícula na Educação Especial, cuja variação oscila e pode ser averiguada pelos mais diversos motivos, como por exemplo, evasão, ou melhor, impedimento de permanecer. Para que tenhamos um paralelo geral, seguem os gráficos:

Gráfico 1 - Matrículas de estudantes PEE na escola comum no Extremo Sul da Bahia - Período 2011 a 2015



Fonte: elaborado pelos autores (2024), com base nos dados do INEP.

Gráfico 2 (Continuação) - Matrículas de estudantes PEE na escola comum no Extremo Sul da Bahia - Período 2016 a 2021



Fonte: elaborado pelos autores (2024), com base nos dados do INEP.



Os números de matrículas de estudantes PEE declinam a partir do ano de 2017, antes mesmo do contexto da pandemia de Covid-19 que vivenciamos desde o início do ano de 2020. Também, ao compararmos os dados do ano de 2017 com os de 2021, perceberemos que o quantitativo total de matrículas reduziu em cerca de 10 mil estudantes. Infelizmente este é um dado que não foi possível, neste momento, averiguar, tanto pelo tema desta obra, quanto pelo tempo disponível para tal, restando aos/às pesquisadores/as da área da “evasão escolar”, se dedicarem a tais questões.

Em Teixeira de Freitas essa variação ocorre para menos no ano de 2019, e depois, mantém um padrão de crescimento no número de matrículas. Algo que representa um sério e urgente problema a discutir, pois:

Como sociedade, temos que parar para conversar a respeito. O ponto de vista de quem é incluído é tomado como inexistente, ineficiente, inexprimível, ou pior, como irrelevante. A permanência é o dado revelador da dialética contida nos processos de inclusão. Ou seja, o trabalho escolar precisa estar atento para o fato de que a forma de incluir pode ser, dialeticamente, a essência do excluir. Mais uma vez nos deparamos com termos contrários que se complementam na síntese (Freitas, 2013, p. 99).

No caso dos dados do Censo Escolar, temos observado variações irregulares que em determinado ano apresentam um elevado número de matrículas, e em outro apresentam um número reduzido se comparado com os dados anteriores e aos dados dos municípios vizinhos aos de Teixeira de Freitas, que não apresentam variação similar. Inclusive, em tempos de pandemia, cidades cuja densidade demográfica é inferior à de Teixeira de Freitas, apresentaram crescimento percentual superior a esta.

Estabelecer comparação entre tempo e espaço destes municípios têm nos levado a questionar a forma com a qual estes dados vêm sendo registrados pelos órgãos responsáveis. Estes questionamentos ficarão mais explícitos conforme apresentamos os quadros a seguir.

Quadro 2 - Total de Matrículas por município - Período 2011 a 2015

Cidade	2011		2012		2013		2014		2015	
	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal
Alcobaca	7458	22	7124	39	6.952	71	6.904	353	6.737	598
Caravelas	6.600	28	6.518	31	6.449	30	6.208	59	6.085	69
Ibirapua	2.335	9	2.262	14	2.279	12	2.261	32	2.231	39
Itamaraju	19.445	57	18.251	92	18.337	119	17.065	154	16.513	307
Itanhém	5.298	150	5.148	131	4.979	134	4.883	122	4.778	127
Jucuruçu	3.063	2	2.880	3	2.650	3	2.516	4	2.422	3
Lajedão	1.273	85	1.243	66	1.312	58	1.302	47	1.244	56
Medeiros Neto	6.198	139	6.176	137	5.872	165	5.648	120	5.549	125
Mucuri	11.909	86	11.608	95	11.340	81	10.838	88	10.350	97
Nova Viçosa	11.854	80	11.483	68	11.740	152	10.836	104	11.348	108
Prado	9.091	46	8.585	47	9.025	56	8.924	65	8.751	72
Teixeira de Freitas	35.539	270	35.459	290	35.827	289	36.920	322	36.730	398
Vereda	1.939	49	1.947	42	1.880	32	1.777	25	1.719	27
Total	122.002	1.023	118.684	1.055	118.642	1.202	116.082	1.495	114.457	2.026

Fonte: elaborado pelos autores (2024), com base nos dados do INEP.

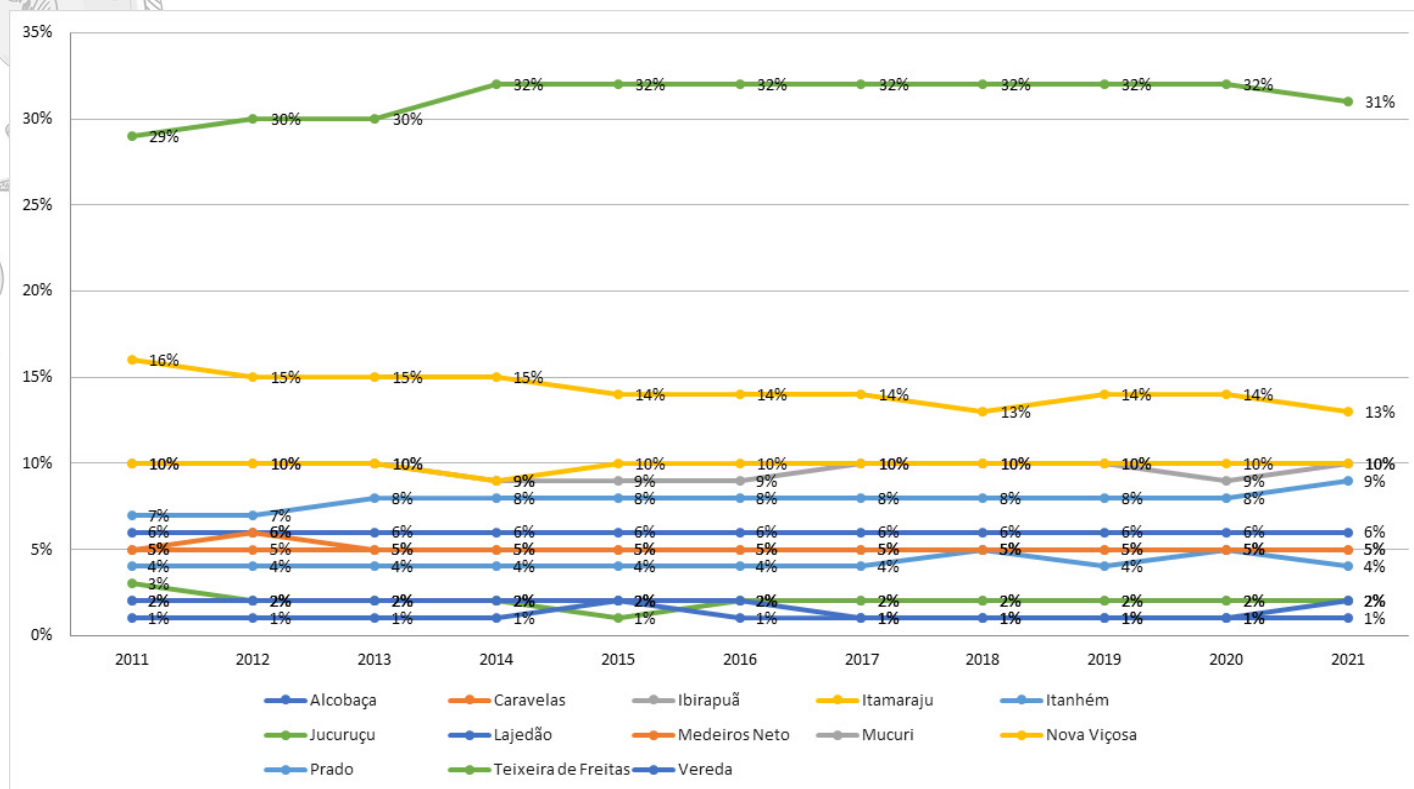
Quadro 3 (Continuação) - Total de Matrículas por município – Período 2016 a 2021

Cidade	2016		2017		2018		2019		2020		2021	
	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal	Total de matrículas no município	Total de matrículas PAEE na rede municipal
Alcobaca	6.618	643	6.605	554	6.373	550	6.195	510	6.023	445	6.307	479
Caravelas	5.908	62	5.872	77	5.599	102	5.520	109	5.518	137	5.346	133
Ibirapua	2.168	39	2.175	31	2.229	58	2.243	73	2.283	67	2.314	56
Itamaraju	16.329	391	15.929	433	15.361	445	15.135	502	14.909	546	14.423	546
Itanhem	4.492	95	5.256	125	5.218	114	5.017	120	4.945	108	4.780	125
Jucuruçu	2.411	7	2.459	18	2.435	16	2.319	15	2.223	16	2.294	38
Lajedão	1.233	53	968	71	959	71	1.056	94	1.028	77	1.093	75
Medeiros Neto	5.486	139	5.613	140	5.453	106	5.227	105	5.045	135	4.913	135
Mucuri	10.642	542	11.070	628	10.923	817	10.674	364	10.367	437	11.093	640
Nova Viçosa	11.052	133	11.527	139	11.190	145	11.032	137	10.822	130	10.788	152
Prado	9.380	73	9.644	70	9.359	107	9.286	113	9.065	105	9.155	125
Teixeira de Freitas	36.389	537	36.780	616	36.130	748	35.807	677	35.248	781	33.318	834
Vereda	1.643	52	1.613	55	1.581	46	1.609	93	1.635	95	1.701	21
Total	113.751	2.766	115.511	2.957	112.810	3.325	111.120	2.912	109.111	3.079	107.525	3.359

Fonte: elaborado pelos autores (2024), com base nos dados do INEP.

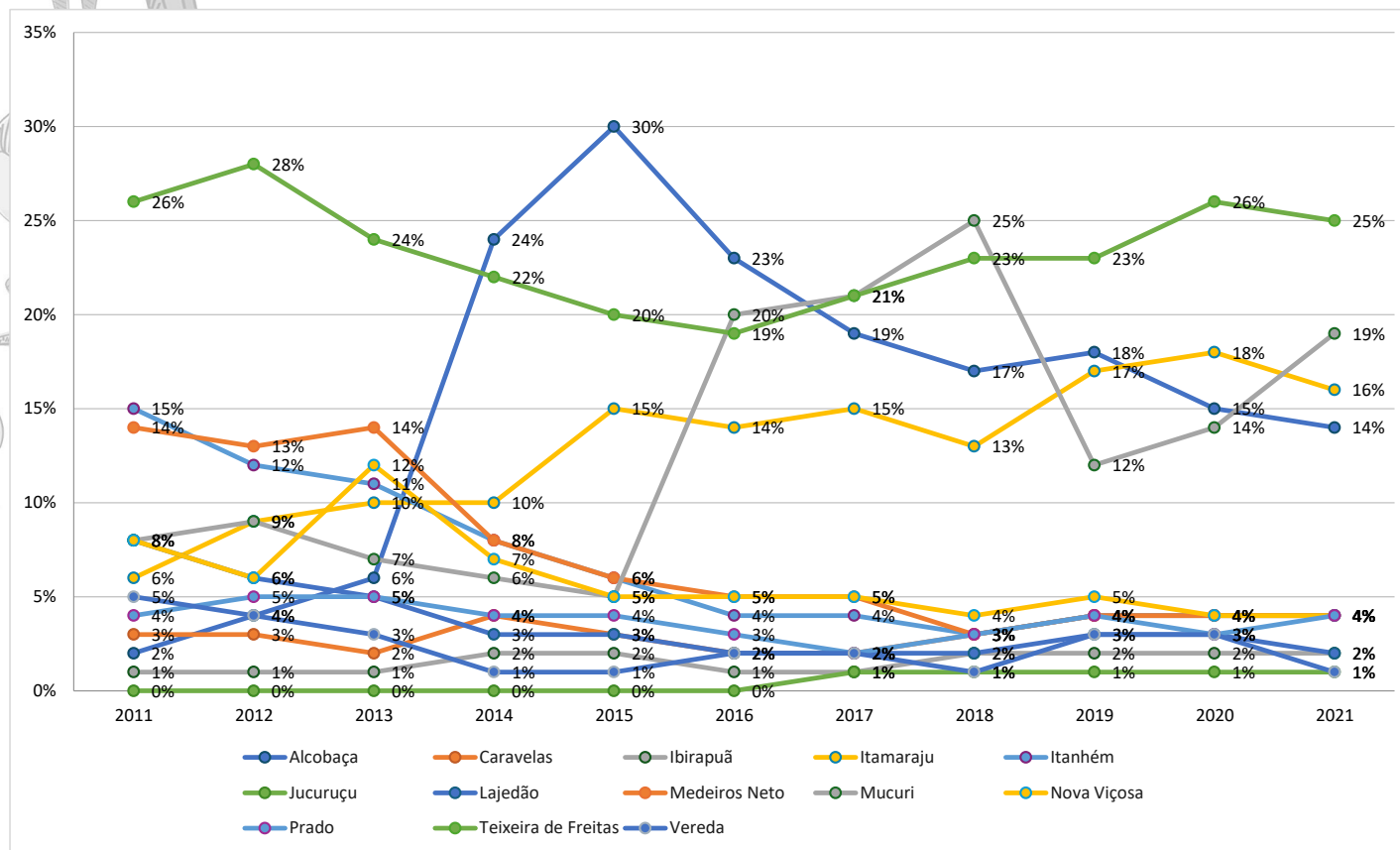
Ainda, a respeito de comparativos, e sobre os dados de matrícula gerais e daqueles/as estudantes relacionados/as ao PEE, bem como entre tempo e espaço, optamos por representar em linhas históricas entre os anos de 2011 e 2021, agora em percentuais, para que tenhamos mais uma forma de observar estes dados. O gráfico a seguir ajuda a demonstrar com maior precisão o que estamos falando a respeito da volatilidade nas matrículas. Segue abaixo:

Gráfico 3 - Histórico do percentual geral de matrículas no Extremo Sul da Bahia entre 2011 e 2021



Fonte: elaborado pelos autores (2024), com base nos dados do INEP.

Gráfico 4 - Histórico do percentual geral de matrículas de estudantes PEE no Extremo Sul da Bahia entre 2011 e 2021



Fonte: elaborado pelos autores (2024), com base nos dados do INEP.



O trato para com os dados foi direcionado a pensar o número total e quanto, anualmente, cada município no Extremo Sul da Bahia representava em percentuais (Gráfico 1). Conforme os dados apresentados nos quadros 2 e 3 e gráficos 1 e 2, as matrículas no Extremo Sul da Bahia demonstram estar equânimes, não ocorrendo grandes variações entre os municípios.

Relevante notar que os dados em percentuais não explicitam os índices de impedimentos para a permanência escolar (evasão) que os dados em números totais apontam, demonstrando queda nos números de matrículas. Ao mesmo tempo que voltamos para comparar os municípios do Extremo Sul da Bahia nos dados gerais de matrículas em percentuais, objetivamos analisar como têm ocorrido estas matrículas no que tange aos/às estudantes PEE.

Se, por um lado, as matrículas gerais apresentam um contínuo crescente em cidades como Teixeira de Freitas (exceto com uma queda no ano de 2019), por outro, os dados percentuais fazem com que essa mesma cidade entre em variação, no mesmo período em que pode ser notada a instabilidade dos dados em outras cidades, como a de Alcobaça e a de Mucuri, conforme foi identificado no Gráfico 2.

Percebamos, tal como temos anunciado, que o fato de as cidades de Mucuri e Alcobaça demonstrarem explosões nos números de matrículas de estudantes PEE, e com as quedas que o município de Teixeira de Freitas sofre por conta desses aumentos, elas aparentemente não impactam na permanência de um equilíbrio dos dados deste terceiro entre os anos de 2014 e 2018.

Com tais elementos, então, observamos que as características gerais exibidas no início sobre a região do Extremo Sul da Bahia, exigem que se amplie a atenção para o registro desses dados no Censo Escolar, para que a Educação Especial seja implementada e monitorada pelos municípios com responsabilidade, pois seus dados são utilizados como indicadores sociais e/ou condutores de outros indicadores, para a produção e implementação de políticas públicas.

2.3 REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

Conforme mencionado, nada do que segue aqui escrito foi pensado como um livro, mas se trata, apenas, de uma série de anotações do dia a dia de trabalho, em que, após seis meses de distanciamento, começamos a categorizar e escrever a respeito. Ainda assim, observado que o número de estudantes PEE era uma constante, tal como os desafios, passamos a tomar esses dados censitários para pensar sobre o aperfeiçoamento de políticas públicas por parte do município, e que estas pudessem ser articuladas em paralelo com políticas a nível nacional e federal, tal como o Plano de Ações Articuladas (PAR).

O PAR vem a ser uma estratégia de assistência técnica e financeira, suplementar e voluntária, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo aprimorar a educação básica pública brasileira. Em sua articulação com as questões federativas e, particularmente, com o regime de colaboração, contribui para que o País reduza a tendência de transformar sua diversidade em desigualdades.

O PAR compreende 30 ações do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, um programa estratégico coordenado pela União, sendo uma das ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de adesão voluntária, no que se refere aos estados e municípios, e não discricionária, por parte da União.

Este Plano atende às demandas do artigo nº 211, da Constituição Federal de 1988, § 4º: "Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório", garantindo a estratégia 20.9 do PNE (2014-2024), sobre a articulação entre os entes, para o financiamento da educação pública no Brasil.



Como mecanismo auxiliar, o MEC criou o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). No SIMEC é possível traçar um perfil detalhado dos resultados quantitativos e qualitativos do município, para então descrever as ações que receberão apoio técnico do MEC. Podendo, então, relatar as ações que permitam a liberação de recursos em convênio com o MEC.

Ressaltamos, contudo, que existem estudos apontando que ocorreu uma redução na autonomia dos municípios, que ficaram como executores, cuja adesão ao Plano foi imposta pela União, ao vinculá-la ao financiamento (Araújo; Freguete, 2018).

Reside neste ponto, debatido por Araújo e Freguete (2018), a importância dos municípios em produzirem seus próprios indicadores sociais, para o desenvolvimento de políticas públicas, enquanto membros do pacto federativo, de forma que a solicitação junto à União, tomando como exemplo o PAR, não seja uma política pública pensada externa aos problemas do município, e que tenham em dados como o Censo Escolar alguns diretivos, mas não únicos.

Mesmo porque, conforme pudemos observar, quando tratamos dos dados do Censo Escolar do Extremo Sul da Bahia, entre os anos de 2011 e 2021, existe uma variação às centenas, para mais e para menos, como se magicamente, aparecessem e sumissem estudantes PEE.

O que, aparentemente, demonstra que tem faltado atenção por parte das secretarias de educação de alguns municípios dessa região, e também das unidades escolares para preencherem corretamente o Censo Escolar. Além de ser suspeito, uma vez que desconhecemos os interesses que podem orbitar no entorno dos recursos financeiros relacionados à dupla matrícula, que ainda é uma incógnita para todo o Brasil.

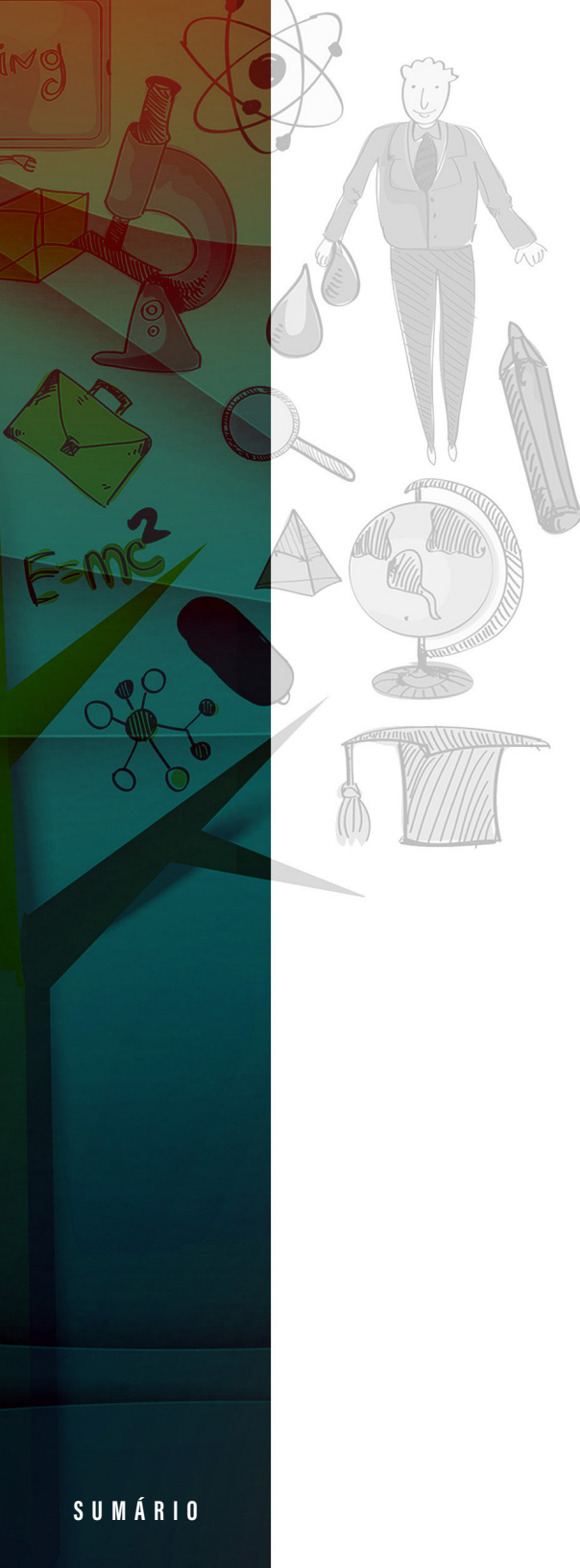
A dupla matrícula é uma recomposição de fundos que as redes de ensino recebem por cada estudante PEE, regularmente matriculado/a, e que, no contraturno, seja elegível ao AEE. Um tema que ainda requer extensa pesquisa no Brasil.

Oliveira (2016) aponta que essas problemáticas da dupla matrícula, quando o AEE ocorre fora do ambiente escolar, acaba por furtar de estudantes PEE o direito de conviver em sociedade. O autor chama a atenção, também, com relação aos recursos financeiros afirmando o seguinte:

“[...] em 2015 cada estudante matriculado no ensino fundamental das séries iniciais, na região urbana do estado do Espírito Santo, representou a título de repasse do fundo o valor nominal anual de R\$ 2.930,21 (fator de ponderação 1,00). Todavia, se esse estudante fosse público-alvo da Educação Especial (fator de ponderação 1,20), acrescentaria a esse valor 20%, ou seja, representaria R\$ 3.516,25. E, caso o estudante também estivesse matriculado no AEE, o valor seria o dobro (2 x R\$ 3.516,25) - dupla matrícula (BRASIL, 2015) [...], esse valor pode ser maior caso esteja matriculado em uma etapa ou modalidade com fator de ponderação superior ao da Educação Especial. Por exemplo, se o aluno for da Educação Especial (fator de ponderação 1,20) e estiver matriculado no ensino médio no campo (fator de ponderação 1,25), prevalecerá o fator 1,25. Bem como, se o aluno for do ensino fundamental urbano (fator de ponderação 1,00) e for aluno da Educação Especial, prevalecerá o fator 1,20” (Oliveira, 2016, p. 65).

Os dados acima se relacionam ao antigo Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que, por meio da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, foi regularizado permanentemente, ampliando em variação de até 4,4% ao longo do processo de implementação, na primeira década, por meio do Valor Aluno-Ano do Fundo (VAAF), elevando anualmente o investimento.

Dessa forma, suponhamos que uma escola privada e de cunho filantrópico, com classes especiais, como uma Pestalozzi ou uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), tenha matriculados/as estudantes que poderiam estar no segmento da Educação de Jovens e Adultos, assim como da Educação Especial,



fazendo com que a União repasse do dinheiro público para a instituição especializada, correspondente aos dois segmentos (EJA e Educação Especial). Recurso financeiro da educação aplicado em espaços não escolares.

Com relação ao Fundeb, dependerá dos convênios que estabelecem parceria público-privada entre estados e municípios com essas instituições, para que se assegure o do Fundeb, que deveria ir para a escola pública, direcionado para a instituição privada e de cunho filantrópico. Caso a gestão municipal e/ou estadual tenha firmado convênio, essa instituição filantrópica e privada tem condições de recebimento destes recursos oriundos dos cofres da educação básica.

Em contrapartida, no que se refere ao recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), essas instituições precisam, apenas, ter o registro legal enquanto escola, e o repasse acontece comumente, ainda que não trabalhe com processo de escolarização.

Devemos lembrar que, tanto o de recebimento de recursos do Fundeb, quanto aqueles provenientes do FNDE, são completamente legalizados pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela LDB (Brasil, 1996).

No entanto, quando analisamos a finalidade de cada instituição, a necessidade e a urgência que a escola pública, principalmente a municipal, que pelo pacto federativo possui a maior demanda numérica para atender a um número crescente de estudantes PEE, nos perguntamos o quanto moralmente essa parceria público-privada tem a contribuir para com a escolarização desses/as estudantes.

Conforme apontam Garcia e Kuhnen (2020), essa parceria público-privada de atendimento no setor filantrópico no Brasil se configura como uma herança do acordo entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (MEC/USAID), que liderou o processo de criação do Conselho Nacional de Educação Especial



(Cenesp), em 1973, auge da Ditadura Militar, com base no modelo dos serviços e a racionalidade da iniciativa assistencial privada da Pestalozzi e APAEs. O então PNE, de 1962, garantia 3% do orçamento total da educação para o que chamavam de ensino emendativo, direcionado para que as instituições privadas e filantrópicas fossem responsáveis pela educação de estudantes até então chamados/as de excepcionais, lhes negando o direito à escolarização comum.

O lobby sobre o recurso público se remonta desde a criação das APAEs no Brasil, em 1954, cuja intenção por conveniência social vem a ser, ainda hoje, retirar das vistas o que e quem a sociedade de modo geral não quer ver, até que estejam “adaptados” para convivência (Rafane *et al.*, 2019).

A problemática se encontra em condenar pessoas com deficiências e transtornos a espaços onde não possam conviver com o plural, impedindo que estas pessoas, bem como o próprio plural ao qual foram negadas de convivência, possam conhecer a diversidade e aprendam a conviver com as distintas formas de ser plural. Porém, esse discurso excludente foi e permanece conveniente, pois garante recursos financeiros públicos vultosos para instituições privadas filantrópicas.

Diante do exposto, se trabalharmos com a equação de registros no Censo Escolar que não segue as diretrizes estabelecidas pelo MEC, este, aparentemente, não tem ofertado formação para o preenchimento correto desses dados; o que gera uma demanda crescente por AEE; a pressão da perspectiva médico-clínica querendo determinar práticas pedagógicas nas escolas e judicialização de laudos e a escola refém dos laudos médicos.

Acrescentemos nesse bojo as instituições especializadas em AEE atuando paralelamente ao currículo escolar, e usando o recurso financeiro que deveria ir para a escola pública; agrava-se à situação, iniciativas dentro da própria conjuntura de municípios que criam centros ditos especializados, que deveriam operar em auxílio às escolas,

mas desenvolvem ações de escolas especiais, ou pior, como clínicas terapêuticas, segregando estudantes PEE.

Os recursos financeiros da escola pública, ao invés de irem para instituições especializadas, sejam estas pertencentes ou não a órgãos públicos, deveriam ir para a própria escola pública.

Reforçamos, com isso, que nada temos em desfavor às instituições médicas, clínicas, assistenciais, filantrópicas de cunho privado e/ou público, e similares, pois cumprem o seu papel frente à sociedade, enquanto intenções específicas, individuais ou coletivas, em suas áreas. Mas, se querem existir, que não seja cooptando recursos da escola pública, já marcada por um histórico de dificuldades.

Precisamos considerar que o direito à educação deve estar assegurado por meio de suas políticas públicas, para lidar com o fato de que as escolas apresentam uma demanda crescente de matrículas em AEE, e conseqüentemente, com recursos que deveriam ser empregados na escola pública, sendo direcionados para outras instituições.

Neste sentido, pensar políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva leva a indagações acerca dos desconhecidos jogos de interesses que orbitam em torno de tais situações como o registro errôneo sobre estudantes PEE nos dados no Censo Escolar.

Fica a dúvida, também, sobre os motivos pelos quais, historicamente, temos produzido retrocessos, baseados no Artigo 58º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que define que o AEE seja feito “preferencialmente na rede de ensino comum”, mas estejamos reduzindo as expectativas de aprendizagem daqueles/as estudantes que julgamos com maiores dificuldades, e delegando o atendimento deles/as às instituições especializadas, que não trabalham o conhecimento escolar comum, ainda que se valham do recurso financeiro da escola comum, fazendo do contraturno um contrassenso da dinâmica das SRMs, cuja riqueza cultural da escola está impregnada na sua concepção.



Importante indagar também, sobre a quem interessa que os municípios, como Teixeira de Freitas, criem um centro que se intitula como de referência, sendo um órgão com características de instituição especializada, fazendo com que algumas famílias e gestões escolares optem que estudantes estejam no CREI, ao invés de estarem no contraturno das SRMs da própria escola. Principalmente quando não há SRMs na escola, procura-se a resposta mais fácil para uma questão complexa, que exige mobilização popular para que o poder público articule ações de ampliação de estratégias de modo que estudantes PEE estejam mais na escola, e que a diversidade aprenda convivendo com o plural.

É necessário ressaltar a importância de um AEE individualizado, mas que promova diálogo com a escola. Quando as profissionais fizerem este movimento de romper com a perspectiva clínica, e entenderem os centros especializados como catalizadores de processos formativos em rede, e assim, construtores de condições para não mais se autointitular como referência, mas ser reconhecido pela comunidade escolar como um centro de referência.

Por fim, no que se refere a esta complexa equação, resta ainda uma dúvida que as pesquisas posteriores precisam se debruçar. Sobre os interesses em produzir políticas públicas de Educação Especial usando do recurso financeiro que deveria ir para a escola pública, para retirar estudantes PEE do convívio com o plural no contraturno, e os/as colocar em instituições que dificultam a aprendizagem da convivência com a diversidade, e que a diversidade entenda que ela somente poderá existir quando todos/as conviverem, aprendendo e sendo escolarizados/as no espaço escolar comum e diverso, por isso, tendenciosamente democrático. E a escola comum, e principalmente a pública, é indiscutivelmente um lugar propenso ao plural.



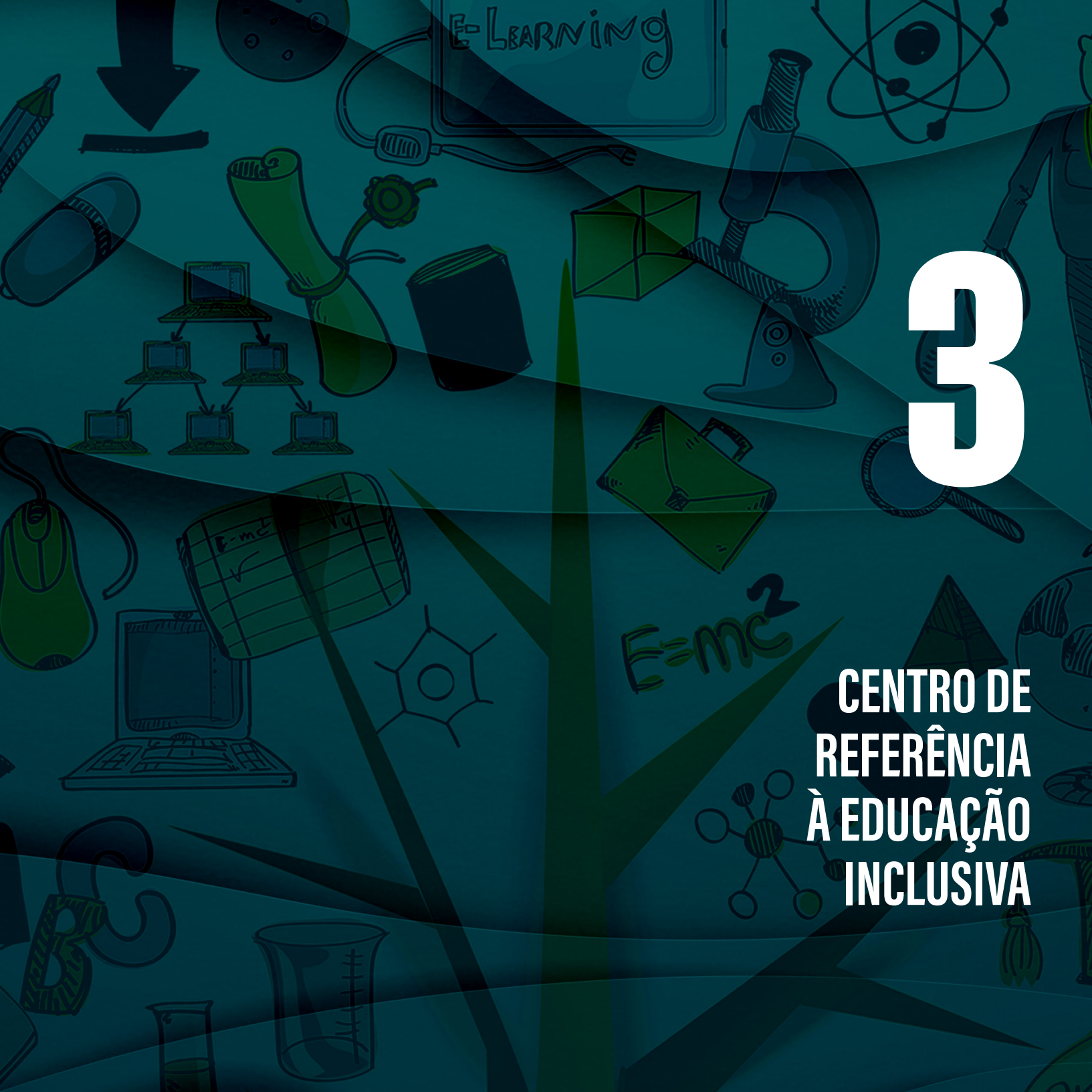


Após passarmos pelos debates introdutórios sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dispondo o município de Teixeira de Freitas como objeto de análise a ser contextualizado no quadro geral quando compararmos com outras realidades no Brasil, se referindo às reflexões teóricas sobre a área.

Nesta segunda parte do livro, direcionamos para questões sobre os órgãos/aparelhos públicos municipais que operacionalizam essa política pública no município de Teixeira de Freitas, e devemos ler o que está por vir como uma alegoria para nos fazer pensar esse contexto municipal, mas também, que possa despertar em quem lê o desejo de indagar sobre o que está posto em seus municípios na extensa dimensão territorial que representa o Brasil em seus 5.570 municípios.

Ou seja, os aparelhos, órgãos e funções que dialogamos a respeito ao longo dessa parte do livro precisam ser observados em suas particularidades, mas, que nos permitam e nos intriguem a pensar a constituição de instituições e funções exercidas pelos sujeitos nos mais diversos espaços.

Primeiramente falaremos do Centro de Referência à Educação Inclusiva (CREI), posteriormente sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), e, por fim, nesta parte debateremos sobre a construção da profissionalização do instrumento que auxilia o dia a dia de muitos/as estudantes PEE na rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas, intitulados/as de Ajudantes de Ensino (AE).

The background is a dark teal color with a collage of various educational and scientific icons. At the top center, there's a sign that says "E-LEARNING". To its right is a diagram of an atom. Below the sign is a microscope. To the left of the microscope is a green cube. Further left is a rolled-up scroll tied with a ribbon. Below the scroll is a stack of books. To the left of the books is a diagram showing a laptop connected to three smaller laptops, which are each connected to two more, forming a tree-like structure. Below this is a green folder. To the left of the folder is a green mouse. Below the mouse is a laptop. To the left of the laptop is a green beaker. Below the beaker is a green beaker. To the right of the beakers is a green beaker. At the bottom center is a green tree. To the right of the tree is a green beaker. At the top left is a green arrow pointing down. To the right of the arrow is a green beaker. At the bottom left is a green beaker. To the right of the beakers is a green beaker. At the top right is a green beaker. To the left of the beakers is a green beaker. At the bottom right is a green beaker. To the left of the beakers is a green beaker. At the top center is a green sign that says "E-LEARNING".

3

**CENTRO DE
REFERÊNCIA
À EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



Ao longo do século XX a Educação Especial foi organizada no Brasil de forma a constituir um Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter substitutivo à escolarização comum, deixando estabelecidas as compreensões excludentes que o Estado tinha/tem acerca de estudantes PEE, e que conduziu à criação e ao fortalecimento de instituições especializadas, escolas e classes especiais, de cunho privado filantrópico, e financiadas pelo próprio Estado.

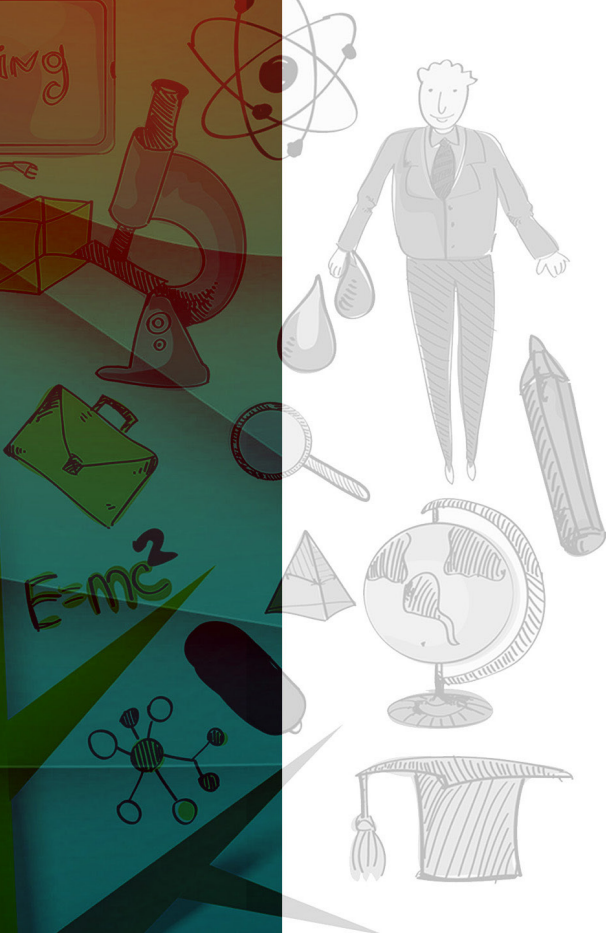
Diante do exposto, a referência se faz em pensar que, historicamente:

Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (Brasil, 2008).

Conforme é possível notar, apenas após a LDB de 1996, e da PNEPEI de 2008, que a educação brasileira produziu uma conotação que intenta assegurar a escolarização de estudantes PEE, considerando as particularidades e pluralidades negados pelos anseios da Ditadura, e cuja cooptação dos recursos públicos se faz uma constante na história da educação brasileira. Sobre essa historicidade de negação de direito à escolarização comum, e cooptação de recursos públicos por parte de instituições privadas, especializadas e de cunho filantrópicas, Garcia e Kuhnlen (2020, p. 78) afirmam que:

Moura (2002) estudou os sentidos atribuídos à deficiência nas produções acadêmicas de 1970 e 1980 e verificou a presença constante do modelo patológico baseado num viés estatístico do conhecimento acerca da deficiência, com a presença de sintomas patológicos, escalas de inteligência, polaridade entre normais e desviantes, sadios e doentes.

Esse movimento de patologização da diferença e da pluralidade, no Brasil, tem suas raízes em marcos como o da criação do



Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, e finaliza em 1985 com os estertores do regime militar, com uma política de integração social da pessoa com deficiência, cujo viés era a formação de um indivíduo útil para o mercado.

Acrescentemos ainda, o acordo entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (MEC/USAID), que liderou o processo de criação do CENESP com base no modelo dos serviços e a racionalidade da iniciativa assistencial privada (Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES).

Neste sentido, compreendemos como urgente um debate acerca da criação de espaços público e privados, que atuam com o AEE, analisando a dinâmica social em que se encontram, e observando em que medida oferecem perspectivas de emancipação dos indivíduos, ou se reforçam um tipo de perspectiva médico-clínica colonizadora, que desconsidera a condição de aprendizagem e escolarização de alguns/algumas, mantendo-os/as sob a condição de subalternizados/as.

Para tal, tomaremos como estudo de caso uma instituição especializada em AEE, vinculada à SMED de Teixeira de Freitas, intitulada Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI), cuja análise tem sido desenvolvida desde o ano de 2022, quando apresentamos parte do trabalho no “VII Seminário Nacional de Educação Especial” e do “XVIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva”, ocorridos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo (Hora *et al.*, 2022).

Assim, pretendemos, no que segue, estabelecer um diálogo que reflita sobre a composição dos trabalhos que eram operacionalizados até o início do ano letivo de 2023, bem como falar sobre a estrutura do CREI, sem com isso identificar indivíduos nas anotações que trazemos, mas, sempre, após aquilo que fora tomado nota e interpretado.

Até o início do ano letivo de 2023, o CREI era composto por três psicólogas, duas psicopedagogas, uma arteterapeuta, uma fono-audióloga, uma profissional especializada em Deficiência Intelectual (DI) e duas profissionais especializadas em Deficiência Visual (DV).

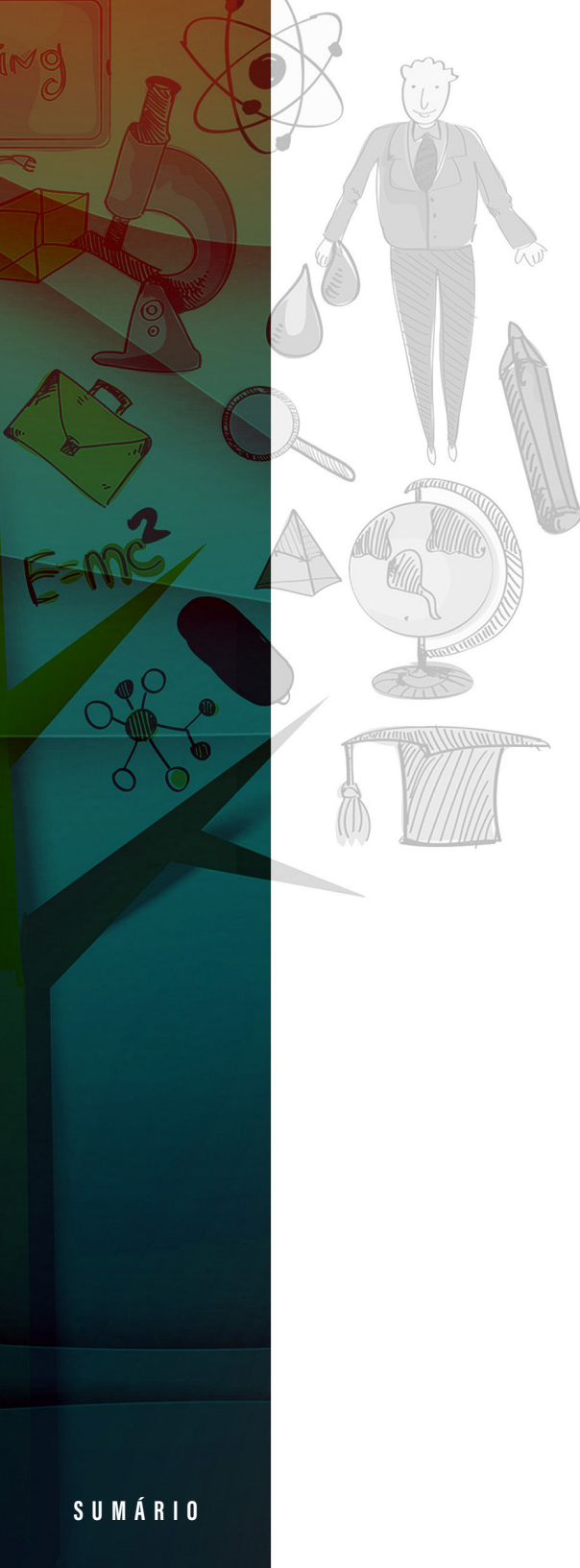
De acordo com o Plano Municipal de Educação de Teixeira de Freitas – 2015-2025 (PME, 2015, p. 52), o CREI foi:

[...] criado com aprovação do Conselho Municipal de Educação pela resolução de nº 002/2010, tem por finalidade atender e dar suporte às escolas da rede Municipal de Teixeira de Freitas através de escutas, avaliações, acompanhando o atendimento dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas-habilidades/Superdotação.

No entanto, apesar dessa proposta ampla sobre o CREI, a instituição é citada seis vezes ao longo do referido documento, e não especifica qual o tipo de atendimento será feito, abrindo precedentes para que o trabalho a ser desenvolvido possa, inclusive, se assemelhar aqueles que encontramos em instituições filantrópicas de cunho privado, que não trabalham com o conhecimento escolar, apesar de receberem recursos humanos e financeiros da educação pública.

Localizado no centro da cidade, em um prédio alugado pela prefeitura municipal, a região onde encontra-se o CREI que possui um valor do metro quadrado em torno de R\$ 1.100,00 a R\$ 2.500,00 o terreno, sem construção. Ou seja, um terreno padrão, com 300 metros quadrados, 10x30, pode variar entre 300 a 750 mil reais. E se houver construção, como é o caso, o valor mínimo do metro quadrado pode chegar a R\$ 1.710,00.

Muitas das famílias pobres no Brasil sequer têm dinheiro para garantir a segurança alimentar de seus/suas filhos/as, sendo a escola, por vezes, o único espaço em que muitos/as estudantes têm uma alimentação digna ao longo do dia, talvez a única refeição do dia (Horgemann; Fonseca, 2022).



Posto este contexto, consideremos que o CREI, localizado no centro da cidade, se configure como um espaço que se dispõe a esperar que estudantes PEE pobres se desloquem de seus bairros para ter o AEE assegurado, cuja lógica contraditória da LDB de 1996, que assegura que o AEE possa ser feito em espaço não escolar.

Entendemos como complexo que um aparelho público que lida com essa complexidade de estudantes PEE, localizado no centro da cidade de Teixeira de Freitas fique a esperar que as famílias se desloquem dos bairros longínquos para que o/a estudante tenha o AEE, quando algumas sequer tem dinheiro para assegurar a alimentação.

Tal problemática foi apontada pelo atual Plano Municipal de Educação 2015-2025 (PME), sancionado pela Lei Municipal nº 892, de 19 de junho de 2015, que aprovou o Plano, em consonância com a Lei Federal nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O documento diz o seguinte:

Foi observado ainda que nesses índices encontram muitas crianças com necessidades especiais e que, por conta das limitações das escolas, eles são enviados para os programas de apoio: CRAS, CREI, Educação Esperança. Porém muitos pais não levam devido à localização, *havendo a necessidade da descentralização* do atendimento dos programas. O município também não dispõe de ações voltadas para incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias. As tímidas ações são organizadas apenas pelas escolas no seu interior (PME, 2015).

Ou seja, há uma década o próprio município vem apontando a necessidade de descentralizar o CREI, dadas as dificuldades de deslocamento das famílias. Inclusive existe um Projeto de Lei do Legislativo Municipal de nº 56/2020, de 22 de setembro de 2020, que dispõe sobre as políticas de Educação Especial na perspectiva de Centros de Referências da Educação Inclusiva (CREI) nos sistemas de educação municipal de Teixeira de Freitas/BA, protocolado

e apresentado em reunião ordinária de 23 de setembro de 2020⁶. No entanto, como não conseguimos ler o Projeto de Lei nº 56/2020, não será possível imprimir análises específicas sobre a questão.

Voltando ao trecho recém referenciado do PME 2015-25, precisamos destacar que, apesar de defender a desnucleação do CREI, este apresenta uma perspectiva médico-clínica e generalista que acaba por esvaziar a sustentação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Esse viés médico-clínico e o esvaziamento encontram-se no sentido de comparar o extinto Programa Educação Esperança que lidava com questões educacionais adversas às deficiências e aos transtornos. Criado em 1999, como apoio à Educação Especial, produzindo a constante confusão entre dificuldade de aprendizagem e deficiência que, como sabemos, não são sinônimos, mas podem ser utilizadas como elementos para a produção social da deficiência. Inclusive por essa confusão, talvez proposital, temos observado o crescimento de diagnósticos precipitados sobre estudantes que não aprendem por não terem condições dignas para tal, por exemplo, e que em nada tem relação com a deficiência ou transtorno.

Segundo o PME 2015-25, o Programa Educação Esperança poderia ser definido como:

[...] espaço de intervenção terapêutica multiprofissional nas áreas de Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Pedagogia e Arteterapia. Acolhe, avalia e realiza atendimentos aos estudantes (crianças e adolescentes) com dificuldades de aprendizagem, não vinculadas à deficiência. Avaliação diagnóstica; Atendimento psicopedagógico, terapêutico, fonoaudiológico e pedagógico aos alunos com dificuldade de aprendizagem de caráter transitório; Acompanhamento

6

O documento não está disponível para download pelo site da Câmara Municipal de Vereadores/as de Teixeira de Freitas, e não foi possível ter acesso ao mesmo de forma física. No entanto, está citado no seguinte link: <https://transparencia.camaratf.ba.gov.br/tramite/projeto-de-lei-do-legislativo-no-56-2020/>.

e orientação aos professores e familiares (Plano Municipal de educação de Teixeira de Freitas [2015-2025], 2015).

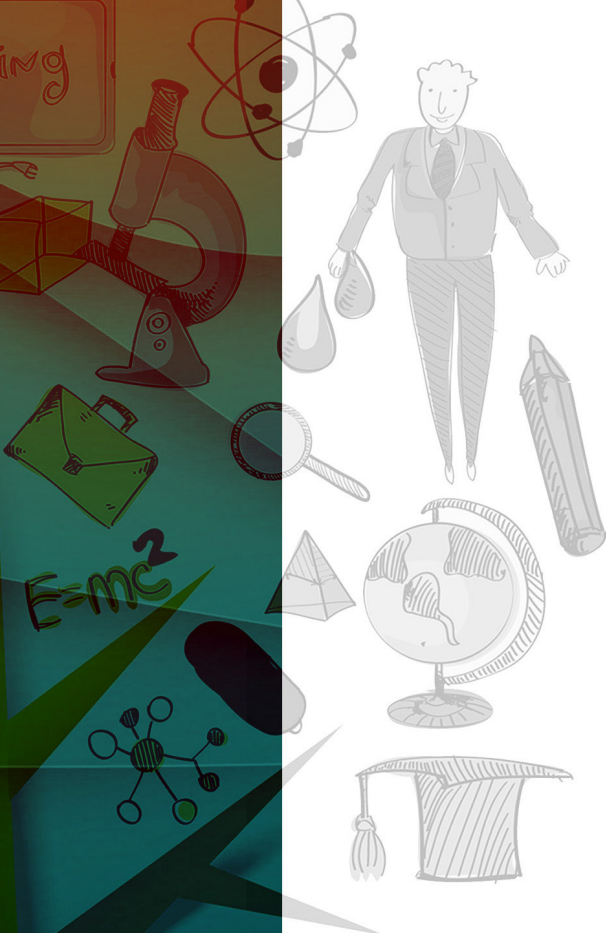
Pontuado que a função da escola é a de trabalhar com o currículo comum escolar, e não com a terapia, precisamos constantemente avaliar aparelhos/órgãos que são constituídos como parte de políticas públicas que deveriam ser oferecidas por outros setores, como de assistência social e saúde, e não pela educação, uma vez que temos assistido, cada vez mais, setores adversos à escolarização cooptando recursos técnicos, humanos e financeiros que deveriam ir para a educação.

Ao mesmo tempo sabemos que precisamos de centros especializados em AEE, no entanto, que trabalhem de forma colaborativa com as escolas comuns, e não operem como clínicas ou similares.

É necessário que nosso/a leitor/a entenda que não somos contra essas ações, somos contrários ao uso do recurso que deveria ir para a escola pública sendo direcionado para estes setores. Nem contrários a órgãos especializados criados para amparar a educação, mas que estes precisam operar com modelos pedagógicos, e não com clínico-terapêuticos patologizantes. Ao mesmo tempo, terminantemente contrários ao desvio da função social da escola comum: escolarizar por meio dos conhecimentos categorizados e organizados historicamente, garantindo o direito de acesso ao currículo escolar por todos/as.

Voltando especificamente ao CREI, existe um trecho que precisa ser refletido no campo da democratização da gestão educacional, apontado pelo PME 2015-25, e se refere à parte em que o município não dialoga com as famílias para a produção de estratégias na intenção de contribuir para com o aprendizado, em que escola e família estabeleçam vínculos.

Sobre esta questão, trataremos de forma mais detida em capítulo específico, em que defendemos que a participação de



familiares de estudantes PEE em planejamentos escolares tenderia a contribuir para com a construção de aulas com Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)⁷. Precisamos deixar de usar a escola com princípios clínico-terapêuticos ultrapassados, em que apenas receitamos, mas não dialogamos sobre a produção em comum, com a comunidade escolar como um todo.

No que se refere à descentralização das ações do CREI, se faz urgente e necessário, e isto pode ocorrer por intermédio da perspectiva colaborativo-crítica (Jesus, 2015), em que, ao invés do CREI ficar disponível apenas para os/as poucos/as estudantes com condições financeiras de deslocamento (Hora *et al.*, 2022), as profissionais pudessem estar presentes em planejamentos das aulas de docentes do currículo comum, de forma colaborativa e em parceria, pensando em estratégias de aprendizagem para a produção de um currículo universal.

Na rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas, em escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), esse movimento ocorre, porém, dada a demanda, as profissionais dessa área narravam a impossibilidade de manter diálogo constante com docentes.

Para termos uma ideia, Hora (*et al.*, 2022, p. 49) afirmam que:

[...] as 20 SRMs hoje atendem a 47,4% de estudantes PAEE da rede municipal, enquanto o CREI atende a 6,8%, sendo os demais atendimentos distribuídos entre outras instituições, que não possuem caráter de escolarização, como aquelas de cunho filantrópico ou de saúde. Entre as SRMs e o CREI não foi possível saber se existem estudantes atendidos pelos dois espaços, o que, provavelmente, faria com que os números do CREI sejam ainda menores.

7 O Desenho Universal de Aprendizagem se configura como um conjunto de métodos e técnicas pedagógicas em que o currículo escolar deixa ser adaptado, passando a ser passível de ser trabalhado com toda a turma, independentemente se o/a estudante venha ou não a ser público da Educação Especial.



Queremos dizer que, ao invés de um atendimento clínico feito no CREI, cujo conteúdo trabalhado, ainda que tenha relação com o currículo escolar durante o atendimento naquele espaço pode não ser, especificamente, o que docentes estejam trabalhando naquele dado momento na escola comum, destoando o caráter pedagógico, e assumindo uma perspectiva clínica colonialista, que desconsidera a indissociabilidade do saber escolar em qualquer órgão pedagógico e que seja vinculado à SMED.

Além do currículo em si, ressaltamos a importância do caráter socializador e reproduzidor microscópico da sociedade que representa a escola, oferecendo ao/à estudante PEE um arcabouço de vivência que nenhum espaço segregado pode oferecer. Rompendo com o paradigma hierarquizante e segregacionista do caráter integrador que tem na adaptação curricular, bem como naquele em espaços como o CREI, cujo afastamento da escola comum reduz as possibilidades de aprendizagem escolar de estudantes PEE.

Além de reduzir, também, a nossa própria condição de desenvolver um projeto civilizador que consiga existir em harmonia com a diferença, quando pensamos na importância da convivência entre pessoas com e sem deficiência. Reduzir os espaços para essa convivência e aprendizagem comuns, implica em ir em um sentido contrário ao da civilização.

Tal questão não se trata de uma tarefa irrealizável. Diz respeito, sim, ao ato de reconhecer que a escola, como construção histórica, não existe desde todo o sempre e, portanto, não está pronta para todo o sempre (Freitas, 2013, p. 100). Assim, precisamos exercer movimentos urgentes para a ampliação da frequência escolar do/a estudante PEE, que estaria, objetivamente, estudando exatamente o mesmo que o restante da turma, e assim termos possibilidades de uma escola inclusiva de fato.



O movimento colaborativo entre escola e atendimento especializado, realizado de forma constante, proporcionaria uma experiência em Educação Especial das profissionais do CREI estando à disposição da também excelência do conhecimento docente da área nas escolas comuns. E juntas, colaborativamente, construindo uma escola inclusiva, ao unir seus saberes.

Posto dessa forma, um trabalho descentralizado e colaborativo-crítico poderia contribuir para com o processo formativo de docentes do currículo comum no campo da Educação Especial, favorecendo para romper com os modelos médico-clínicos colonizadores, que, por vezes, são usados e deixamos que sejam usados para desmerecer o conhecimento pedagógico, que é tão científico quanto o da saúde.

Na medida em que nós, docentes do currículo comum, nos reconhecemos no ato pedagógico, quando contamos com a orientação específica, temos, então, a possibilidade de constituir juntos/as, um empoderamento de conhecimento a ser trabalhado com estudantes PEE, favorecendo a produção dos nossos próprios currículos universais de aprendizagem. No caso da rede municipal de educação de Teixeira de Freitas, seria uma das possibilidades para o CREI se tornar de fato uma referência, como pretende ser.

3.1 AS RELAÇÕES ENTRE O CREI E A ESCOLA COMUM

Em conversas e orientações específicas às direções escolares, coordenações pedagógicas, docentes e pares na SMED, defendemos frequentemente que as profissionais do CREI operassem essas orientações, pois as equipes escolares querem incluir, mas, sem formação permanente, suas expectativas de ensinar em meio à



diversidade tendem a reduzir quando esbarram na frustração de não saber como, e o que ensinar junto a estudantes PEE, principalmente aqueles/as cujas diferenças cognitivas aparentemente são distantes, e que não podem contar apenas com a boa vontade para executar ações pedagógicas. Faz-se necessário técnica, em que um espaço com histórico trabalho com este público tem muito a contribuir com toda a rede municipal de educação.

Logo, aprender para saber o que e como ensinar nos remete, dentre a tantos pensadores possíveis, a Paulo Freire do qual podemos também nos apropriar, se desejamos gestar uma educação que se faça democrática (Conceição, 2022). Com o exposto, observamos que falta uma estrutura gestora ao CREI sobre a sua atuação na educação, para que faça uma migração de uma atuação enquanto clínico-terapêutica, para um órgão que sirva à educação escolar da rede municipal, respeitando a função social da escola.

Por vezes, algumas servidoras do CREI confessavam que pararam de enviar relatórios/laudos para as escolas, pois sequer lhes ofereceram um retorno. Tal atitude demonstra, novamente, que o CREI opera com a característica da colonialidade clínica, em que determina em seus relatórios/laudos o que a escola deve fazer, ao invés de partir do que a escola tem trabalhado na sala de aula comum, e desenvolver parcerias explícitas com formações permanentes e auxílios nos planejamentos. Inclusive, mais importante ainda, ao invés de partirmos do que estudantes não sabem, começar pelo que sabem, e, juntos/as, aprendermos a como saber melhor sobre os diversos conhecimentos.

Propomos durante o tempo em que estivemos na SMED que o CREI poderia ser um centro de formação permanente em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva direcionada principalmente para docentes, em um movimento de aprender com a escola e suas dificuldades de lecionar para alguns perfis de estudantes PEE, e com a intenção de desenvolvimento de atividades

complementares e suplementares, e não substitutivas, para que a escola e o/a estudante percebam o sentido e objetivo no trabalho do CREI, que precisa ir além de enviar relatórios/laudos.

Repetidas vezes em reuniões junto aos pares sugerimos, ao longo do ano letivo de 2022, a descentralização do CREI. No entanto, quando ocupava o cargo de coordenadoria do NAEI essa foi uma proposta de voto vencido, e os pares optaram por permanecer com o modelo médico-clínico, aguardando estudantes que vivem em regiões distantes para irem ao AEE em um espaço localizado na região central, posicionado em um dos metros quadrados mais caros da cidade.

Consideremos que algumas famílias residem em distritos, cujos horários de transporte público dificultam para que estejam na sede, principalmente de segunda a sexta-feira, em que as famílias trabalham, além de terem outras tarefas do dia a dia.

Dentre os momentos em que o CREI demonstra comportamento clínico colonialista, distinguindo do trabalho escolar e da possibilidade de servir como um centro de referência para as escolas, trazemos três exemplos que, posteriormente, podem ser estendidos e contextualizados em outras funções em entidades similares ao CREI, e até por profissionais do próprio, que venham a entrar em contato com este material.

Consideremos que não se trata de uma ou outra profissional, mas do modo como a gestão da educação e da Educação Especial municipal está organizada, em que não se pretende aqui responsabilizar individualmente o fato de atenderem de forma clínica, mas sim, a nossa dificuldade, enquanto sociedade, de romper com um modelo clínico que nos coloniza.

Consideremos ainda que todos os atendimentos do CREI acontecem neste modelo, aguardando a chegada do/a estudante PEE, que deixa de ser estudante e passa a ser paciente, o que nos faz, novamente, refletir sobre a urgência na mudança de um modelo de gestão que desconsidera os saberes-fazer produzidos em espaço escolar.

3.2 DESNUCLEAR E CONHECIMENTO E FAZÊ-LO CIRCULAR

Neste subitem debateremos algumas questões sobre a organização do trabalho do CREI e que, apesar de citar momentos com profissionais específicas/os, reforçamos que não dependia diretamente destas/es profissionais a alteração do modo de trabalho, mas sim, de uma revisão da estrutura organizacional do CREI, a ser feita pela SMED, enquanto órgão responsável pela escolarização da rede municipal de educação. Para que fique explícito o que dizemos, começaremos por uma situação. Em diálogo com uma diretora de uma determinada escola, esta profissional narrou o caso de estudante com Deficiência Visual (DV), com matrícula nos Anos Iniciais.

A diretora informou à coordenação do NAEI/SMED que se tratava de estudante que fazia leituras em Braille, habilidade aprendida e desenvolvida no CREI. No entanto, o corpo docente da escola, bem como a coordenação pedagógica não sabem o Braille, e tal estudante deixava de aprender o currículo comum porque profissionais da escola não sabiam como desenvolver atividades em Braille.

Por vezes, enquanto coordenação do NAEI, defendemos que as profissionais do CREI, ao invés de estarem nucleadas à espera de público, que estivessem nas escolas, fornecendo assessoria direta e/ou dando formações permanentes, principalmente para docentes da rede municipal. Reforçamos que essas formações poderiam acontecer na sede do CREI.

Esse estreitamento entre escolas e CREI pode ser pensado para este caso da criança com DV e tantos outros que não temos como listar em apenas um livro. Mas, fizemos continuamente a defesa da importância das profissionais que dominavam o Braille que estivessem circulando pelas escolas da rede, durante os planejamentos de aula, tendo uma agenda bem específica e previamente definida



com cada escola, contribuindo com docentes e coordenações pedagógicas para pensar estratégias de aprendizagem e ensino⁸, de forma que a função social da escola, de trabalhar o currículo comum com todos/as, fosse respeitada, mas o CREI permaneceu nucleado e não circular, sendo negado a trabalhar de forma colaborativa.

Assim, se estudantes desejassem iniciar ou aperfeiçoar o domínio do Braille, precisariam se deslocar até o CREI. Além do mais, o CREI, ao operar com esta lógica, mantém a proposta segregacionista de instituições especializadas e custeadas com dinheiro público da educação para ofertar um serviço que destoa da escolarização. Porém, diferentemente das instituições especializadas onde, semanalmente, estudantes PEE passam reduzidas horas, na escola comum passam 25 horas semanais.

Pelo sentido dessa carga horária encontra-se parte da nossa defesa sobre a valorização do dinheiro público para as escolas públicas, e não para as iniciativas privadas. Ou mesmo para instituições especializadas que deveriam trabalhar em parcerias às escolas, mas operam como centros clínico-terapêuticos.

Logo, nos parece mais eficaz que a dinâmica e a qualificação das profissionais do CREI estivessem à disposição das escolas, contribuindo para que, ao invés de algumas horas semanais no CREI, estudantes da rede tivessem suas 25 horas semanais de inclusão escolar.

Se mais profissionais da escola comum, principalmente docentes, tivessem formação de Braille, Libras, sobre deficiência intelectual, altas habilidades e superdotação e autismo, além de outras questões, por meio de profissionais especializadas como aquelas lotadas no CREI, ao invés de uma ou outra profissional trabalhando com aquele/a estudante, teríamos uma rede sabendo sobre como trabalhar com estudantes PEE.

8 Partimos do princípio de que, lecionar na diversidade, implica primeiramente aprender como aprendem as distintas pessoas, para então saber o que e como ensinar, assim, é possível partir do que sabem, para então fornecer elementos para que saibam mais e melhor, ao invés de partir daquilo que pressupomos que não sabem (Conceição, 2022).



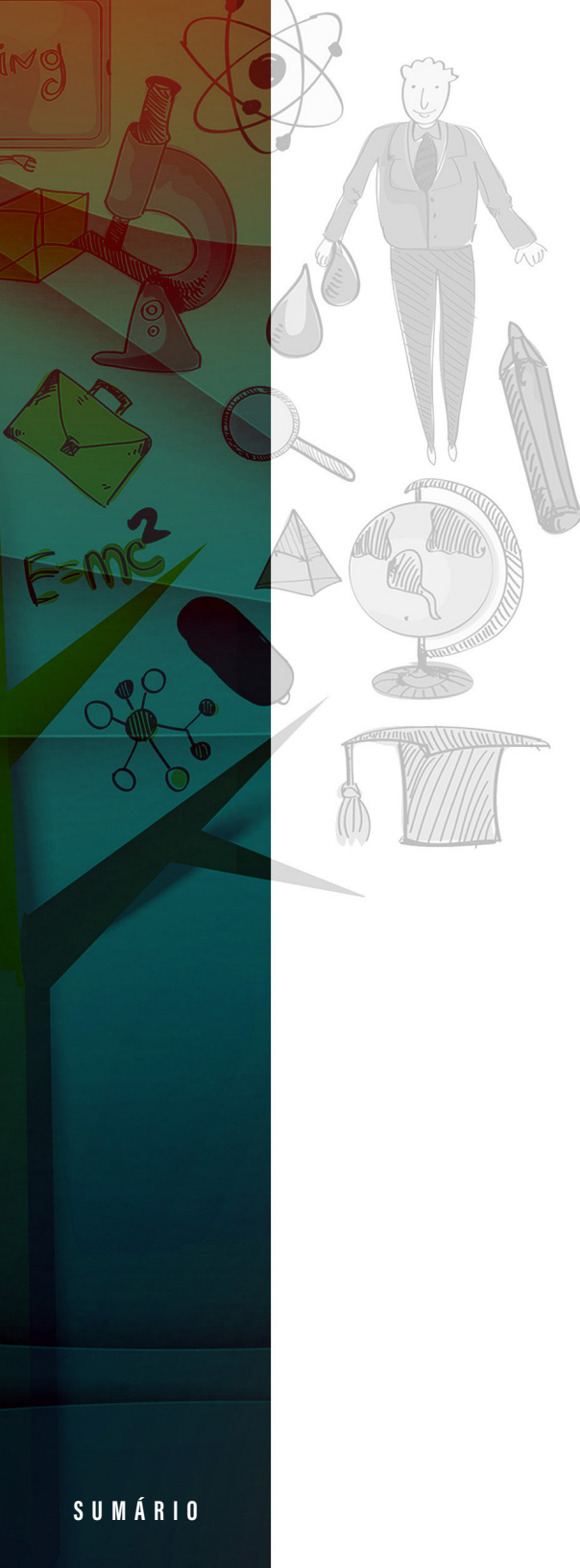
Obviamente, nada disso aconteceria como por um passe de mágica. Ou seja, hoje temos docentes que não sabem, por exemplo, Braille e Libras, e, no dia seguinte, todos/as saberão. No entanto, falamos destes anúncios por inéditos viáveis (Freire, 2018) como urgência de produção de um processo de formação permanente que precisa ser iniciado. Nada melhor do que o município se valer de profissionais que historicamente conhecem as demandas de Educação Especial da rede para oferecer formação.

Por esta perspectiva, centralizando o papel da escola, e não o do CREI, ganhamos espaço para trilhar caminhos em que a inclusão aconteça com a intenção de que o currículo comum seja ensinado a todos/as. Então, se o conhecimento sobre o Braille – ou qualquer outra área da Educação Especial – fosse popularizado, o acesso à leitura por meio da diversidade do currículo comum seria ampliado para este/a e outros/as estudantes com DV – ou outras deficiências –, na medida em que as profissionais que dominam o Braille fossem disponibilizadas para atuar na formação permanente de docentes.

O mesmo se aplicaria, por exemplo, para os diversos casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Deficiência Intelectual (DI), em que as profissionais do CREI que são especialistas no assunto, pudessem estar em contato direto e constante com as escolas, para o auxílio no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

Em outra situação o NAEI/SMED recebeu uma ligação de uma direção de escola solicitando informações de ações pedagógicas junto a estudante também com DV, pois tal estudante estava sendo avaliado de forma escrita, ou acompanhado por Ajudante de Ensino (AE) que transcrevia para o papel as respostas que este falava oralmente. Sobre AE, comentaremos melhor em capítulo especificamente dedicado ao tema.

Inicialmente a recomendação foi que docentes reservassem espaço em suas aulas para avaliações táteis e orais, para exercitar aquilo que o próprio estudante poderia oferecer. Foi perguntado se o



estudante sabia o Braille, e o referido informou que ainda não foi alfabetizado neste instrumento. A direção recebeu alerta, de imediato, sobre a urgência em fazer a solicitação para que o CREI pudesse trabalhar com tal estudante. A resposta, como esperada, foi a de que a família não tem condições financeiras para custear o deslocamento do estudante até o CREI para aprender o Braille.

Em outra situação, no caso da Educação Infantil, uma diretora narrou que um estudante necessitava de trabalho fonoaudiológico para desenvolver a linguagem, a fala e, no caso da faixa etária até os seis anos de idade, o raciocínio elementar, que está diretamente vinculado ao desenvolvimento da linguagem, oral ou visuoespacial (como no caso de pessoas com deficiência auditiva e/ou surdez).

No campo da Educação Infantil, por meio dos estudos sobre as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998a), sabemos que a criança necessita de estímulos baseados na sua língua nativa, como no caso da oralização, para ouvintes, e da língua de sinais, quando nos referimos a estudantes surdos/as e/ou com Deficiência Auditiva (DA), para desenvolver-se intelectualmente, fazendo a transição do raciocínio que se utiliza da linguagem oral/visuoespacial, para então produzir o ato de pensar por intermédio da imaginação, tendo em seu arcabouço elementos previamente apreendidos no processo de apropriação da linguagem.

Neste caso, também, a diretora falou sobre a situação de pobreza da família, da distância em que viviam, e da impossibilidade de custear o deslocamento até o CREI, uma vez que a escola estava numa região periférica, distante do centro da cidade.

Quando alteramos o modo de gestar a educação, e neste caso, a concretização da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, favorecemos, enquanto Estado, para o rompimento com a falácia de que o fracasso escolar de estudantes PEE esteja situado no indivíduo. Para essa afirmativa, tomamos por base



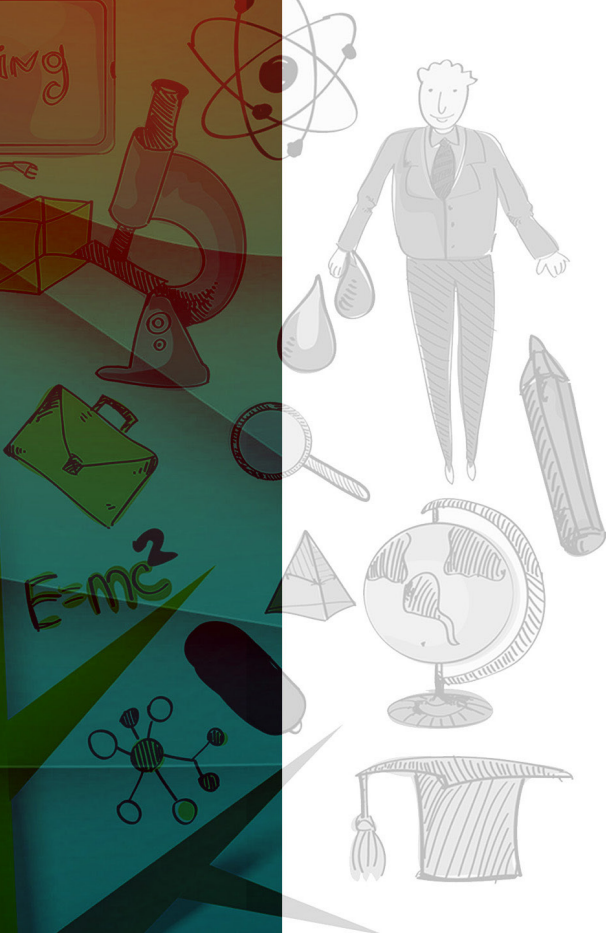
as análises de Patto (2022), quando trata da importância da escola/ Estado repensar seus modos de trabalho, deixando de responsabilizar as partes vulneráveis pelo fracasso escolar, passando a observar o fracasso em um modelo de educação uniformizado e resistente à democratização do acesso à escolarização.

Ao estabelecermos políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em que os órgãos da SMED, no caso o CREI, estejam servindo à educação, além de reduzirmos a produção do fracasso escolar, teremos a chance de contribuir para a redução da evasão escolar futura.

Ou, com base nos ensinamentos de Freire (1991; 2019a), quando analisa a dinâmica macroscópica da organização educacional do Brasil, retirando do indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso, e reconhecendo o Estado enquanto produtor desse fracasso escolar, ao não oferecer ferramentas para que não tenhamos estudantes impedidos/as de permanecer.

Com base na necessidade de desenvolvimento cognitivo da criança com dificuldade de comunicação, foi sugerido aos pares uma proposta para que a fonoaudióloga, disponível no CREI, pudesse ir às escolas com estudantes ouvintes com dificuldades na oralização e, até mesmo naquelas com estudantes com surdez, no momento do planejamento das docentes, desenvolver atividades com base no currículo escolar em que explorasse de exercícios sonoros (a criança era ouvinte, bem como as demais colegas) e/ou de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), envolvendo todas as crianças, desenvolvendo assim um currículo universal. Porém, os pares entenderam que a profissional deveria continuar nucleada no CREI.

Ao desnuclear o CREI e a fonoaudióloga, ou qualquer outra profissional daquele Centro, abriríamos a possibilidade de trabalhar de forma colaborativo-crítica com as professoras, as docentes teriam a sua condição de construir atividades em que não necessitariam



fazer movimentos da “inclusão excludente” ampliada, desenvolvendo atividades que as profissionais do CREI poderiam orientar, reproduzindo-as com todas as crianças da turma, contribuindo para com a apropriação da linguagem oral (para ouvintes) e de sinais (para surdos/as e ouvintes) de todas, sem ter que fazer ações capacitistas, evitando o pensamento de que a inclusão seja a adaptação.

Necessário que percebamos que o CREI nucleado e fechado em si, reforça um modelo em que os/as estudantes estejam integrados/as na escola comum, mas não incluídos/as. Diante desses fatos, foi sugerido aos pares a desnuclearização do CREI, bem como profissionais deste espaço para que fossem às escolas, e também pudessem receber para formação permanente no espaço físico do CREI profissionais da educação municipal, principal docente do currículo comum, na tentativa de alterar a lógica do órgão, deixando de operar como clínica terapêutica, colonialista e hierárquica que historicamente enviava laudos para as escolas, e não obtinha respostas destas. Alterando a lógica, poderíamos produzir um Centro de Referência que fizesse jus ao nome, servindo à educação escolar comum.

Importante dizer que esse movimento de desnuclearização foi tentado em casos de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), como o espectro do autismo, por se tratarem do maior número de matrículas na rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas. Quanto às outras profissionais, como as psicólogas e psicopedagogas, poderiam também participar dos planejamentos, orientando sobre a intelectualidade de pessoas com DI e/ou TGDs, bem como a área da Arteterapia, todas profissionais disponíveis no CREI, em trabalho colaborativo-crítico com docentes do currículo comum, da Educação Infantil ao 9º ano, contribuindo com mecanismos e estratégias de orientação de atividades, comunicação oral e visuoespacial, bem como sobre a produção de materiais da DUA. Até mesmo ofertando cursos de formação permanente em horários de planejamento docente, em que docentes pudessem ir ao CREI em seus dias de planejamento para terem essas formações.

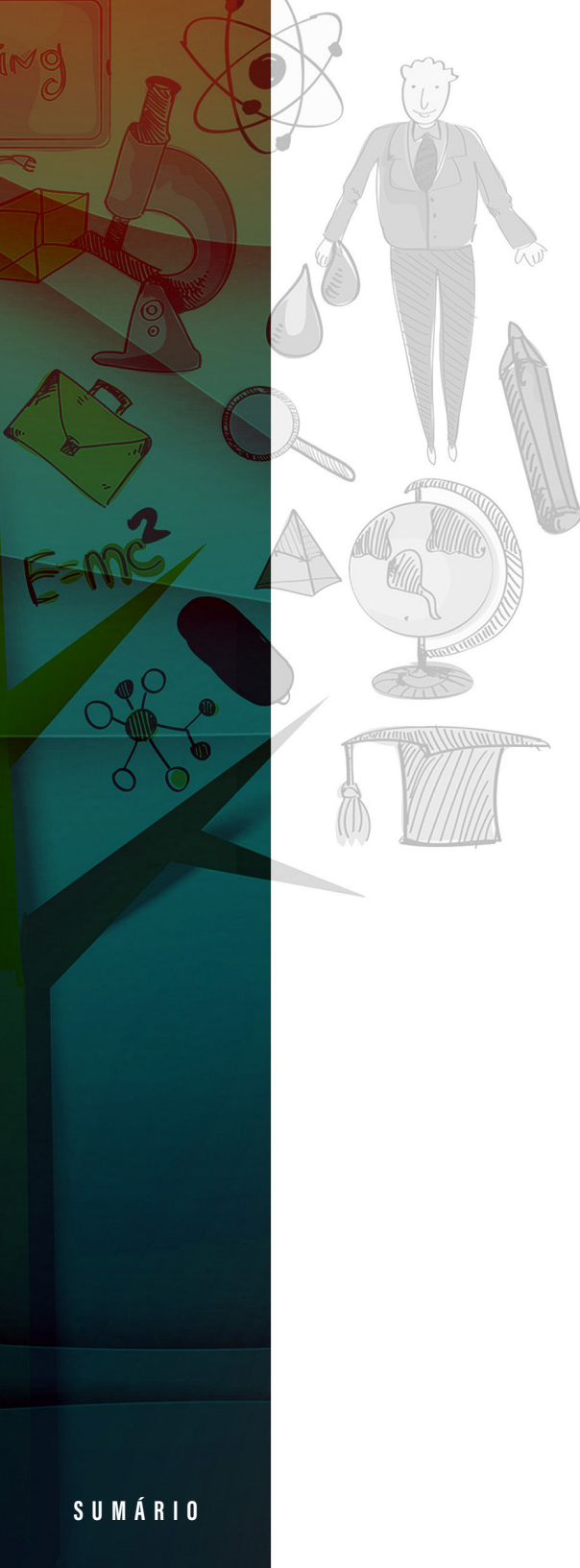
Afirmamos isso pois as salas onde estas profissionais atendem, nucleadas no CREI, possuem uma riqueza de estratégias materiais para o trabalho com a pluralidade que estudantes com DI e TGDs exigem para o seu aprendizado, cujo modelo de gestão do CREI restringe o conhecimento de suas profissionais àqueles/as que as famílias tenham disponibilidade financeira e de tempo para levar ao centro da cidade.

Repensar essa dinâmica é urgente e indispensável, para que as redes de ensino compreendam espaços de referência em Educação Especial como complementares e suplementares, não substitutivos à escolarização comum.

3.3 ANÚNCIOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

No Brasil, dado nosso histórico de opressão, herança do período colonial escravocrata, bem como nosso passado antidemocrático marcado por governos imperiais e por golpes militares, persiste a prática de transformar as diferenças em desigualdades, e subjugar o outro.

Essa herança reverbera nas condições com as quais a democracia veio se constituindo, uma vez que é comum que tenhamos a prática de entender a democracia apenas como o direito ao voto, sendo deslegitimado, com frequência, qualquer outro mecanismo que possa operar a gestão, estando os indivíduos na base dessa gestão percebidos como inferiores, por serem, em sua maioria, originários/as das camadas populares (Levitsky; Ziblatt, 2017).



A afirmativa acima ocorre pela defesa de entender que a gestão precisa assumir um caráter plural, em que a democracia não seja reduzida à eleição de um/a gestor/a municipal, que, ao tomar posse e indicar seus/suas secretários/as, precisa munir a coisa pública de um aparato democrático, tais como os órgãos colegiados, como Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis.

Temos percebido que, mesmo em escolas onde existem órgãos colegiados, estes funcionam apenas como pessoas que assinam de autorização de compra por parte da direção da escola. Quando existem conselhos escolares, desconsidera-se seu potencial enquanto construtor de políticas educacionais desde as bases, deslegitimando a capacidade de raciocínio das famílias de estudantes em produzir o currículo escolar e as políticas educacionais, enquanto componentes da comunidade escolar (Freire, 1991).

Foi no sentido de unificar o trabalho do CREI com o das escolas, somando à experiência de vida das famílias de estudantes PEE, principalmente daqueles/as com maiores compromettimentos de socialização, que foi proposto aos pares um projeto de Fórum de Famílias.

Compreendo as famílias de estudantes PEE como mobilizadoras de ações junto aos órgãos públicos, com a intencionalidade de assegurar os direitos comuns a qualquer ser humano, inclusive o de educação escolar, estas têm exigido dos sistemas de ensino o cumprimento de tais direitos (Conceição; Oliveira, 2016).

Em paralelo a estas exigências sustenta-se um discurso pautado na perspectiva médico-clínica do qual, suposta e de forma colonialista, o laudo seria o suficiente para determinar as condições pedagógicas de aprendizagem, quando o fundamental é que este seja uma ferramenta complementar àquelas que dispomos na escola. Essas ferramentas da escola, direcionam-se para a educabilidade que venha a respeitar as condições que cada indivíduo apresenta, sem, com isso, reduzir as suas perspectivas de aprendizagem.



Neste sentido, foi proposto aos pares que o Fórum, como um projeto que se dispunha a tornar institucional a construção do currículo escolar em conjunto com as famílias, como anúncios possíveis para o diálogo entre o NAEI, a SMED e a escola. A proposta era a de entender o Fórum de Famílias (Célio Sobrinho; Alves, 2013) como encontros de formação permanente, em que as pessoas responsáveis por estudantes PEE pudessem contribuir com docentes durante os seus planejamentos, informando sobre como seus/suas filhos/as aprendem comandos comuns do dia a dia em casa, principalmente estudantes PEE com maiores dificuldades de socialização, e cuja nossa capacidade docente ainda não havia conseguido identificar caminhos alternativos (Vygotsky, 1988a) para saber como e o que ensinar em meio à pluralidade.

Dessa forma, docentes, a partir destes elementos para a arquitetura de um DUA, fogem da dicotomia sobre o que deva ser ensinado a estudantes PEE e pudesse ser algo distinto do currículo escolar. Aqui, reside outra importância de ser itinerante por parte das profissionais do CREI, mesmo em escolas que possuem SRMs instaladas, servindo como ponte de ligação entre o conhecimento cotidiano que as famílias possuíam sobre seus/suas filhos/as, com o conhecimento escolar categorizado que docentes possuem de suas licenciaturas. Ajudariam, inclusive, a reduzir a sobrecarga de trabalho de algumas profissionais das SRMs, conforme as mesmas narravam, e que trataremos em capítulo específico.

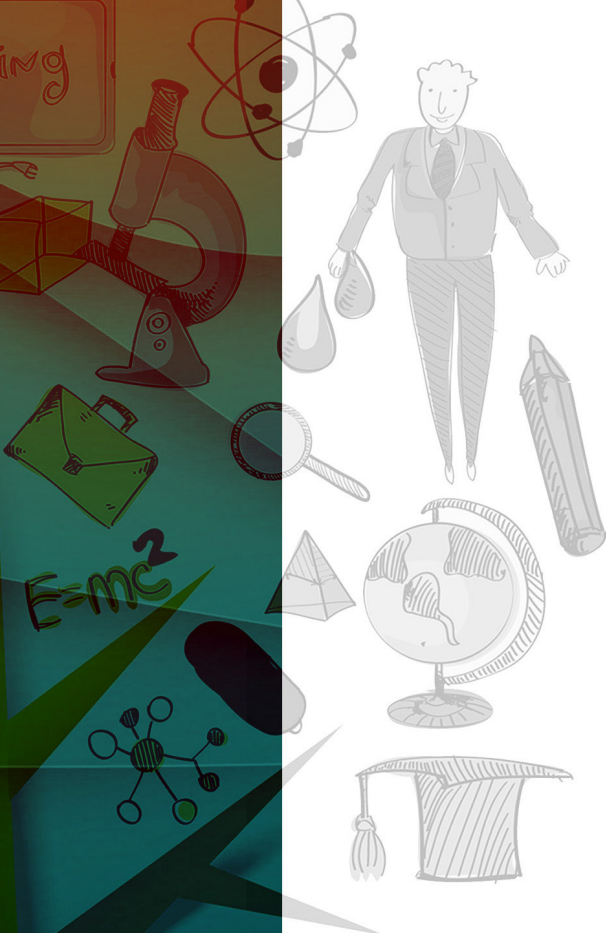
Tal propositura foi pensada com a intenção de entendermos que, para além da denúncia (docentes alegando que não tiveram formação e familiares alegando que a escola não é inclusiva), precisamos ter ações concretas sobre os anúncios dos inéditos viáveis, aos quais nos referimos à criação e organização de calendários escolares que possibilitem que em determinados horários de planejamento de docentes, familiares de estudantes PEE e profissionais do CREI pudessem unir forças com a escola, para que esta instituição cumpra sua função social.



A proposta tem a intenção de produzir algo que venha a extrapolar a ausência, quando docentes afirmam que não tiveram formação em suas licenciaturas, ou que não possuíam preparação para lidar com estes/as estudantes, ou pela falta de material didático, e que possamos pensar o que se faz presente no conhecimento. Esse movimento pode servir de base para a produção de aprendizagem, tanto dos/as próprios/as estudantes e suas famílias, quanto de nós, enquanto profissionais da educação, aprendendo com estes/as, para que então saibamos como vamos ensinar na pluralidade (Freire, 1978; Conceição, 2022).

Consideremos que, desde que legalmente o direito à escolarização em espaços comuns para estudantes PEE foi assegurado, a escola, principalmente a pública, vem recebendo mais matrículas a cada período letivo, uma vez que estando estes/as estudantes na escola comum, passam a ter acesso a uma série de outros direitos, tais como benefícios socioassistenciais. Reforçamos, porém, que a escola pública tem por finalidade em sua função social a escolarização. Todavia, enquanto um dos únicos e talvez o único órgão de Estado presente em todo o território nacional, acaba por receber as mazelas da pobreza, e precisa direcionar para os setores públicos específicos, sem deixar-se perder em sua função social.

Assim, como a escola pública representa este espaço de controle direcionado ao bem-estar social, acaba por lidar com situações que muitas vezes não são de sua competência direta, mas que a obriga a acionar o encadeamento de outras ações públicas que venham a garantir a dignidade humana, como os serviços das áreas da saúde e da assistência social. Ao mesmo tempo, por vezes, confundimos os aspectos educativos do cuidado com estudantes PEE em ambiente escolar, com aqueles relacionados aos atendimentos médicos, socioassistenciais e dos tratos comuns no ambiente da casa. Contribuir para que possamos entender a função social da escola na vida de crianças e adolescentes, se apresenta como um movimento urgente e necessário por parte das secretarias de educação.



O que foi socializado com os pares se tratou de uma proposta de promover encontros mensais durante os horários de planejamento (ACs), em que algumas famílias viriam a socializar estratégias de aprendizagem cotidianas que usam com seus/suas filhos/as PEE em casa, para que docentes pudessem pensar em como lecionar em meio à diversidade dos modos de aprendizagem, tendo as profissionais do CREI como referência na mediação deste aprendizado entre família e escola.

Essas famílias, em pequenos grupos, representando três ou quatro estudantes por vez, agendadas previamente, poderiam estar em ACs, sempre variando os representantes familiares em diferentes ACs, favorecendo a circularidade de diversidade de situações e conhecimentos cotidianos das famílias, técnicos de docentes em suas especialidades, e científicos das profissionais do CREI, mediando os trabalhos. Apostamos nessa junção de conhecimentos para favorecer um tipo de escolarização que se perceba/produza inclusiva.

A escola, ao se abrir para a construção curricular e de políticas educacionais próprias, voltadas para a aprendizagem de estudantes PEE, e destas para a criação de DUA, possibilitaria que os encontros entre as famílias e o corpo docente durante os ACs, viessem a reduzir as barreiras atitudinais.

Ao submeter aos pares a estratégia de organizar o Fórum de Famílias nos ACs, previamente agendados, tínhamos em mente a intenção de que, por intermédio da popularização dessa ação, as escolas e seus/suas profissionais pudessem se perceber inclusivos, ao naturalizar a existência da pluralidade.

Se tornar um/a docente que inclui não se trata de, em uma determinada quinta-feira, do nada, acordar e dizer que será inclusivo/a. Mas se configura como uma construção cultural, em que se ocorre na medida em que nós, docentes, nos percebemos como aprendentes constantes, para então saber como e o que ensinar,



na medida em que nos permitimos às orientações de especialistas, como as profissionais do CREI e sua vasta experiência profissional, e as famílias destes/as estudantes.

Caso o Fórum de Famílias conseguisse fazer com que os pares aprovassem a proposta, préviámos fomentar a divulgação do Fórum de Famílias na rede municipal de ensino, para que tivesse a possibilidade de se tornar um movimento em que coordenações pedagógicas, dentro de suas possibilidades (de tempo, de quantidade de demandas, etc.), viessem a reproduzi-lo em outros planejamentos para além daqueles em que representantes do CREI estivessem presentes.

As escolas e as famílias da rede, na medida em que tivessem as profissionais do CREI exercendo função mediadora dos conhecimentos (popular e técnico – famílias e docentes), poderiam conquistar ainda maior referência na rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas, e quando a escola dispusesse da participação das profissionais das SRMs, como mediadoras das falas das famílias e do conhecimento técnico-científico do corpo docente, contando com a participação de ao menos uma dessas profissionais.

As possibilidades são inúmeras e precisam ser testadas, com responsabilidade e ética, mas talvez a proposta não tenha se feito entender naquele ano trabalhado, cujo e-mail com o Projeto do Fórum de Famílias fora enviado aos pares em 2 de julho de 2022, mas, apesar de um breve debate em uma das nossas reuniões, o projeto não seguiu. Todavia, fica este esboço do Fórum de Famílias proposto, para que outro/as possam tentar viver a experiência, aprimorá-la, e fazer deste um dos diversos instrumentos de pensar a democratização do acesso à escolarização para estudantes PEE.

3.4 CREI: ENTRE A COLONIALIDADE MÉDICO-CLÍNICA E A ESCOLA COMUM

Com o retorno das aulas presenciais no ano letivo de 2022, enquanto coletivo da SMED Teixeira de Freitas, comumente recebíamos queixas de profissionais da educação sobre os transtornos emocionais diversos, oriundos das mais variadas questões, demonstrando que os impactos da pandemia se fizeram presentes nas escolas da cidade, assim como em tantas outras partes do mundo.

Neste sentido, a SMED contratou novas psicólogas para atuarem no enfrentamento de transtornos emocionais que alguns estudantes estavam passando durante o regresso às aulas presenciais ainda no ano de 2022, sob o momento de estágio final do período pandêmico – apesar da Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar o fim da pandemia da Covid-19 em 3 de maio de 2023.

A contratação de profissionais da psicologia foi algo importante para a educação neste momento em que os índices de transtornos emocionais eclodiram, sendo a escola pública, novamente, a receptora das mazelas da pobreza e de como esta foi abalada pelo período pandêmico.

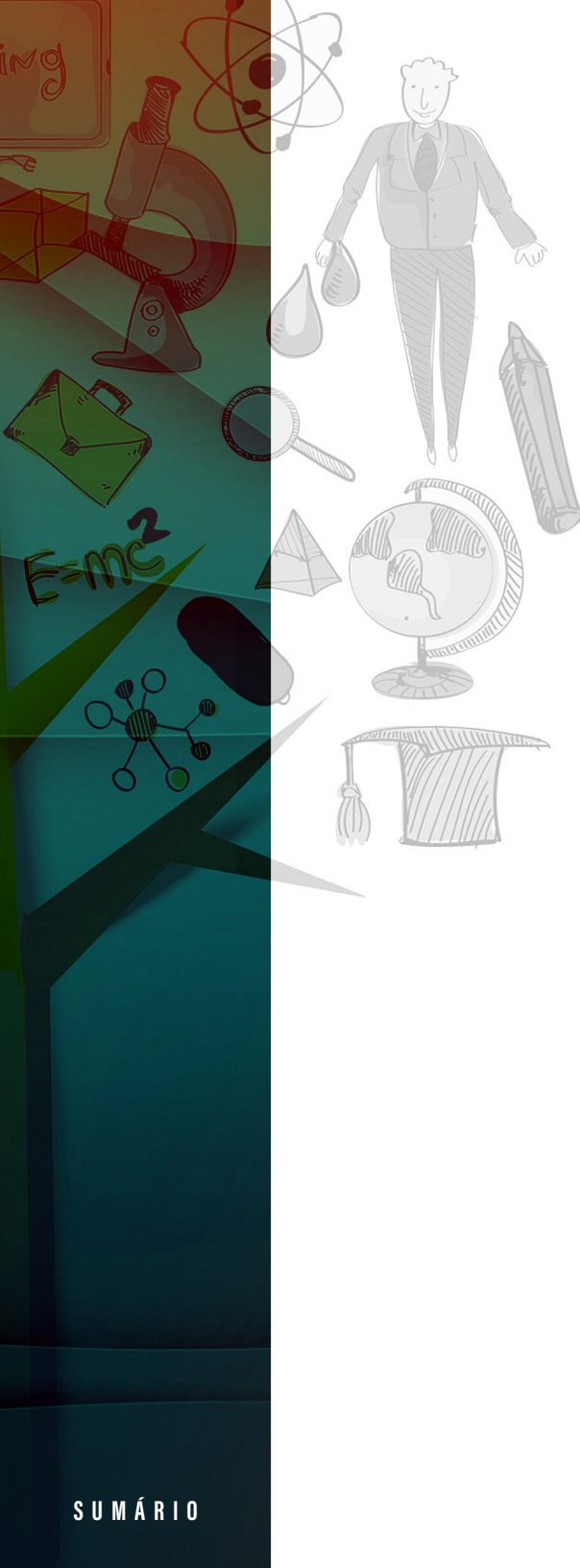
No entanto, destoante do que apregoa a PNEEPEI (Brasil, 2008), a SMED, ao contratar as novas profissionais, resolveu fazer sua lotação no CREI, atribuindo a este órgão, e ao NAEI, a responsabilidade por gerir os problemas que estas profissionais estariam trabalhando. Questionamos os motivos pelos quais faria a lotação dessas profissionais especificamente como responsabilidade do NAEI/CREI, pois estes órgãos possuem a finalidade de desenvolvimento de ações de escolarização junto a estudantes PEE, não sendo órgãos clínico-terapêuticos, e que, portanto, não poderiam se

encarregar de tais atividades, ao misturar – como de costume no Brasil – a ideia de Educação Especial e adoecimento, e, neste caso, adoecimento emocional. Novamente, em um movimento de patologização da Educação Especial.

Ainda que pudéssemos ser mais radicais, reforçando que não deve ser função de uma secretaria de educação contratar psicólogas para atendimento terapêutico, uma vez que este é um ramo da saúde, corroborando com pensamentos como os de Patto (2022, p. 663), quando afirma que:

A identificação das causas de supostas dificuldades de aprendizagem da maioria do alunado das escolas públicas fundamentais brasileiras [leia-se fracasso da política educacional e da rede escolar submetida aos seus ditames] é atribuição de especialistas formados para ignorar o que se passa no “chão da escola” e a se limitarem a fazer diagnósticos – ou seja, a procurar distúrbios e incapacidades individuais físicas e sensoriais, intelectuais e neurológicas, emocionais e de ajustamento, como “hiperatividade”, “distúrbios de atenção”, “deficiências mentais”, “dificuldades psicomotoras”, “desinteresse” e “delinquência” nos alunos rotulados como “fracos”, “especiais” ou “incapazes” nas escolas. Avaliações que já seriam suficientes ao questionamento dessas práticas, mas que podem ir ainda mais longe na produção de absurdos: em um laudo psicológico arquivado numa Delegacia Regional do Ensino na cidade de São Paulo – a conclusão é assustadora: “criança com personalidade primitiva”.

Assim, como forma de evitar desconforto entre alguns pares com mais este contraponto, uma vez que se demonstraram incomodados/as por ter questionadas as ações precipitadas de que uma secretaria de educação se tornasse responsável por atendimentos terapêuticos, sugerimos que as novas psicólogas deveriam estar sob a responsabilidade do setor que desenvolvia as ações do Programa Saúde na Escola, em que a SMED Teixeira de Freitas havia feito adesão, pois se trata de uma ação intersetorial dos ministérios da



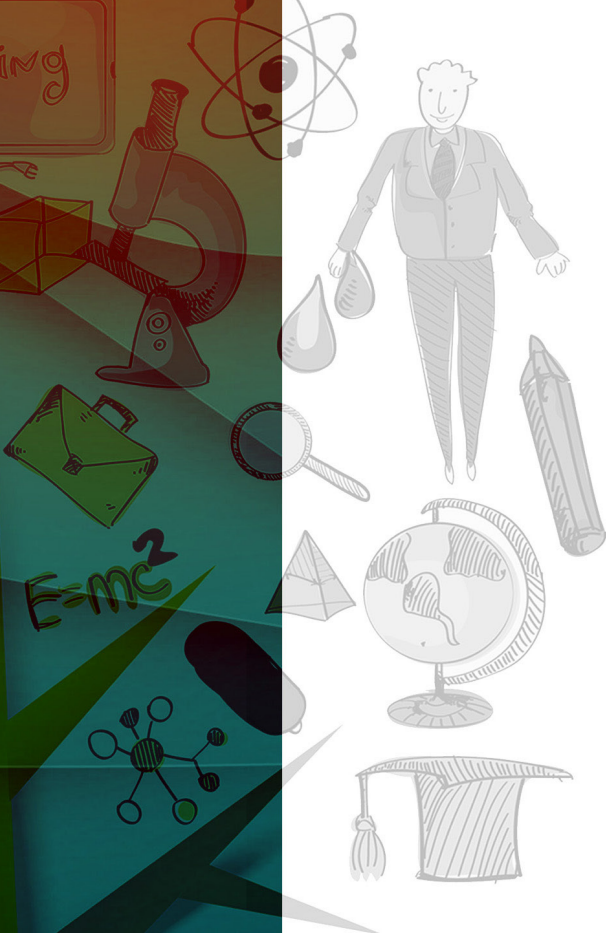
Educação e da Saúde, tendo por interesse, inclusive, a saúde emocional de estudantes das redes públicas da Educação Básica no Brasil (Dallacosta *et al.*, 2022).

O CREI já contava com psicólogas que atuavam na perspectiva clínico-terapêutica, inclusive as próprias narraram ter enviado seus laudos para as escolas, e como não tinham respostas, acabavam por deixar de entrar em contato com as escolas. Assim, lotar ainda mais psicólogas para atendimento clínico-terapêutico, além daquelas que já se encontravam no CREI, o município de Teixeira de Freitas reforçou o caráter clínico e de não escolarização do órgão.

Se um órgão, vinculado a uma secretaria de educação, não trabalha com conhecimento escolar, mas com atendimento clínico, ele não é um órgão da educação, mas um órgão da saúde.

Essa perspectiva reforça a construção histórica da Educação Especial no Brasil: a de que as deficiências e os transtornos específicos devem passar por correções médico-clínicas, por vezes medicamentosas, ajustadas, reguladas, para que o indivíduo se adeque à escola, e não a escola venha a se adequar à pluralidade.

Para que estes/as estudantes possam conviver em uma sociedade, precisam ser tratados, regulados (como tantas vezes se escuta de alguns pares), se tornando assim dignos de convivência em sociedade (Freitas, 2013). Enquanto essa colonialidade médica for perpetuada pelos setores da educação, acabaremos por deixar a função social da escola secundarizada, dizendo a nós mesmos/as, profissionais da educação, com as nossas licenciaturas diversas e especializações, que somos incapazes de escolarizar na diversidade. Dizemos também a nós mesmos/as que consideramos o conhecimento médico-clínico superior ao conhecimento pedagógico. Quando deveríamos tratar, apenas, como conhecimentos específicos e fundamentais, cada um em sua respectiva área, podendo ser complementares, mas jamais suplementares um ao outro.

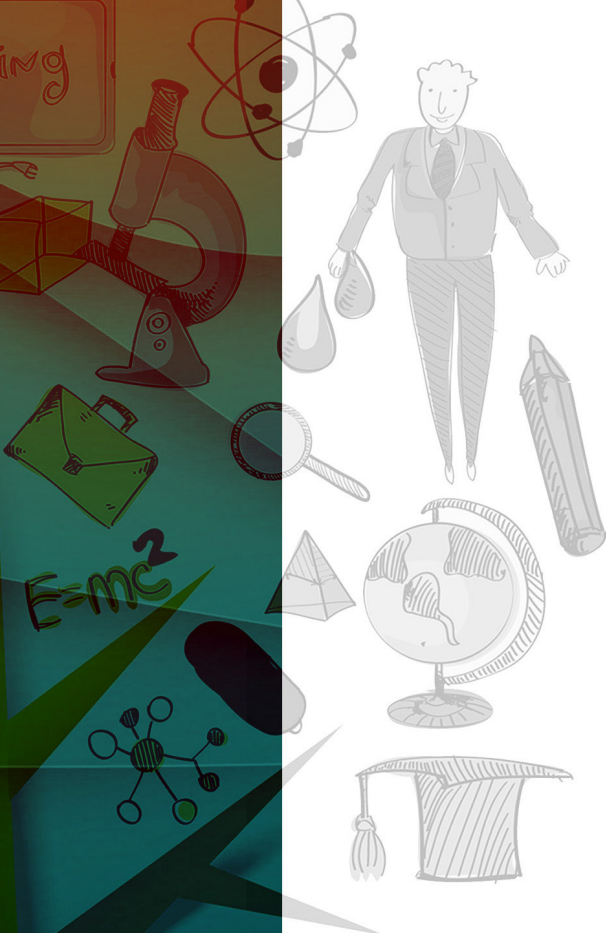


Afinal de contas, nós, da educação, não contestamos em sala de aula no ensino básico, os motivos pelos quais um neuropediatra faz um diagnóstico em uma consulta de 20 ou 30 minutos, restringindo uma criança a um laudo, e prescrevendo o que profissionais da educação precisam fazer. A escola e seus/suas profissionais passam uma média de 25 horas semanais com esta criança, com infinitas possibilidades de trabalho para além do tempo de consultas médicas. Crianças e adolescentes não estão, diariamente, no consultório médico, mas na escola, sim.

As/Os profissionais da educação não possuem conhecimento técnico-teórico para contestar um laudo médico, assim não deveria um médico determinar em seus laudos o que devemos ou não fazer na sala de aula comum. Dito por este turno, descrevemos os padrões do bom, do belo, e do justo por meio daquilo que a colonialidade médico-clínica define, fazendo com que a escola continue como uma instituição normatizadora e adestradora.

Essa perspectiva fica explícita em uma análise do Projeto de Lei nº 005/2023, de 28 de março de 2023, de autoria do Poder Executivo, que dispõe sobre a criação do CREI, vinculado à SMED, e dá outras providências, na tentativa de que este se torne uma instituição especializada com a possibilidade de ter recursos públicos para tal.

A ideia é necessária, urgente e importante, pois a criação de um órgão especializado em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e que sirva de referência para as escolas, contribuiria para a efetiva inclusão de estudantes PEE. Desde que não se torne um setor fechado em si, mas sim que estabeleça um movimento de ir às escolas, bem como venha a receber docentes em sua sede para a formação permanente, de modo que o conhecimento na área da Educação Especial possa circular e se naturalizar.



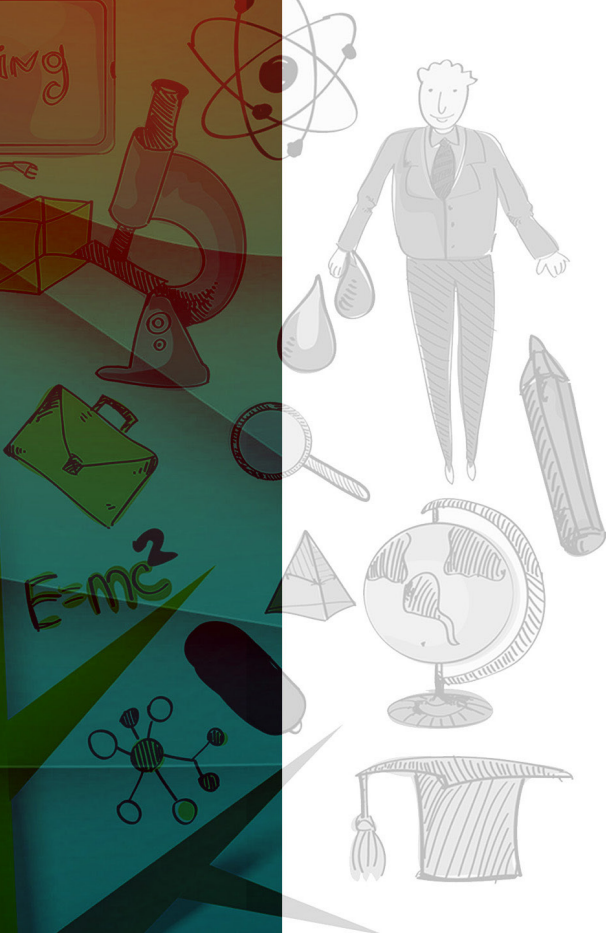
No entanto, a estrutura proposta, sua organização e funcionamento, preza pela manutenção da lógica clínica que o CREI já possui. Ou seja, pretende-se criar uma instituição especializada para trabalhar com o público escolarizável, que poderia estar na escola comum, não considerando a função social da escola, mas sim, a função clínica, terapêutica e colonialista já estabelecida. Logo, exercendo funções similares às instituições especializadas como Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que não trabalham com o conhecimento escolar, apesar de cooptarem o recurso público dos cofres da educação (Oliveira 2016; 2021).

Esse modelo institucional ganhou espaço no setor político nacional principalmente ao longo da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), e se desenvolveu cooptando recursos públicos em parcerias público-privadas, sob a desculpa de oferecer um serviço por menor custo que a escola comum (Garcia; Kuhnen, 2020).

No entanto, considerando que, semanalmente, estudantes PEE passam 25 horas em média nas escolas comuns, ao passo que apenas algumas horas em instituições especializadas, o recurso financeiro público precisa ser direcionado para a escola pública, e não para entidades que não trabalham com o conhecimento escolar, e que mesmo assim, utilizam de tal recurso.

Todavia, se considerarmos o tempo no espaço escolar, este recurso financeiro não pode ser reduzido, e precisa ser ampliado, de forma a assegurar que a escola pública contribua para que estudantes PEE tenham a oportunidade de aprender na diversidade, e não apenas entre outras pessoas similares, e lógico, contribuir para que pessoas que não sejam estudantes PEE tenham condições de ampliar a sua própria civilidade, na medida em que se permitem conviver com a diferença.

Conviver com a diferença é um dos princípios fundamentais da ética política, em que aquele que distingue em ideias, formas, posições e conceitos, precisa ser entendido como antagônico, e não



como inimigo, rompendo com lógicas fascistas de aniquilamento da diversidade que reside no oponente, e mesmo com o próprio oponente (Levitsky; Ziblatt, 2018).

Retomando o referido Projeto de Lei sobre a regulamentação do CREI, por ter essa perspectiva de tratamento médico-clínico, mesmo não sendo um órgão da saúde, o Projeto prevê manter o CREI nucleado, sendo um centro de referência para si, e não dialogando com a escola, deixando de ir ao espaço onde precisa estar, para então se tornar um centro de referência para quem de fato precisa: a comunidade escolar.

Mantendo-se nucleado, será referência para tratamento terapêutico, e não para desenvolvimento cognitivo escolar com base no currículo comum. Servindo, menos ainda, como referência para a formação docente. Apesar do vasto conhecimento que as profissionais lotadas no CREI possuem, acaba por ser um conhecimento que não circula e se encerra naquele espaço, que fica à espera para atender.

Apesar de prever a formação permanente de docentes, se o Projeto de Lei seguir, sendo o CREI mantido sob a mesma lógica historicamente constituído em que envia relatórios clínicos às escolas e estas não leem, como relatou uma das profissionais, a tentativa de se tornar referência será uma dinâmica apenas de desperdício de recurso público, como já o tem sido, com aluguel em um dos metros quadrados mais caros do município, bem como de salários de servidoras, e manter um espaço fechado em si para atender pouco mais de 6,8% de estudantes PEE, enquanto as 20 SRMs instaladas nas escolas atendem a quase metade (47,4%) de estudantes matriculados/as na rede municipal de ensino, até o início do ano letivo de 2023.

Os cargos a serem criados estão pautados naqueles que já se encontram, inclusive as titulações estão previstas com base nas formações das profissionais que se encontram já lotadas no CREI.

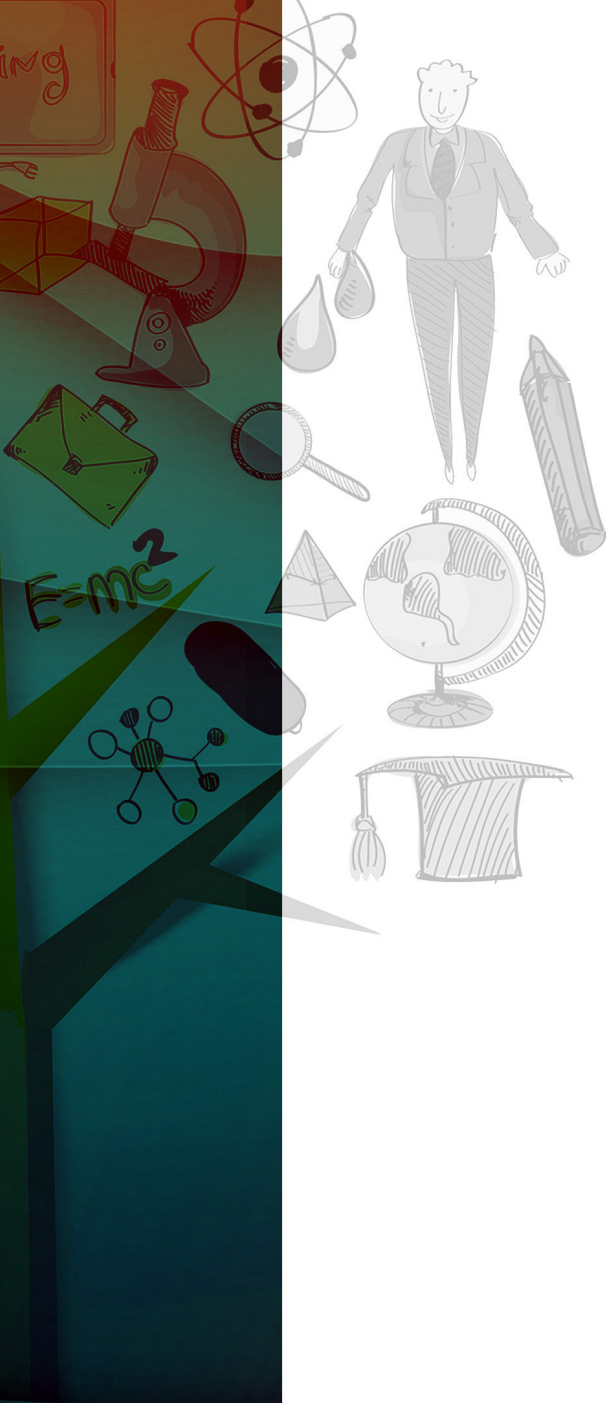


Além do mais, existe algo que é comum a nível nacional, prevendo uma especialização sem categorizar a qualidade da formação das especializações. Ou seja, o Atendimento Educacional Especializado não prevê uma amplitude de formações, sendo que uma especialização, cuja qualidade duvidosa, pode atuar, mas uma profissional com mestrado e/ou doutorado, cujas pesquisas sejam no campo da Educação Especial, não aparece com qualquer importância, sendo desconsiderada uma formação *stricto sensu*.

Outra incongruência do CREI está em que a instituição, mesmo não sendo um órgão escolar, faça o registro no Censo Escolar. O que leva a estranheza, e comentando com os pares da Secretaria de Educação, num momento em que uma diretora de escola estava próxima, a referida diretora informou que isso tem sido problemático há anos para escolas como a dela, que possuem SRMs, pois a direção da escola tentava registrar o/a estudante PEE no contraturno para a oferta do AEE pela própria SRMs da escola e não conseguia, pois já estava registrado/a no CREI.

Cumprе relembrar que, até o início do ano letivo de 2023, o município possuía 70 unidades escolares e 20 SRMs. Mesmo que algumas SRMs atendessem a mais de uma unidade escolar, estas conseguiam atender cerca de 46% de estudantes PEE, enquanto o CREI, com um número maior de servidoras, quando comparado a uma profissional apenas em cada SRMs, atendia a menos de 7% de estudantes PEE da rede municipal.

O CREI, localizado no centro da cidade, em que as famílias precisavam se deslocar com seus/suas filhos/as de seus bairros até o local, com atendimento clínico, distante da escola, cujos laudos colonizadores as profissionais haviam desistido de enviar para as escolas, continuava nucleado e se comportando como uma clínica, à parte do conhecimento escolar, estava dificultando o preenchimento do Censo Escolar.



Isso é extremamente pernicioso para a gestão financeira da Educação Especial de qualquer município, uma vez que estratégias suplementares e complementares de recursos financeiros destinados pela União para outros entes federados – estados e municípios –, como o Plano de Ações Articuladas, se valem dos dados do Censo Escolar para estabelecer parcerias e vincular receitas para o desenvolvimento de formações permanentes e aquisição de recursos materiais (Araújo; Freguete, 2018).

Na medida em que os dados do Censo Escolar estão incorretos, quando uma instituição sem registro escolar, como o CREI, o preenche, impossibilitando a matrícula (e a dupla matrícula) por parte da escola, o Ministério da Educação fica inviabilizado de destinar verbas provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Essa foi uma situação debatida entre os pares, com a intenção de alterar a questão em favor das escolas, tanto com relação ao reforçar a ideia de descentralização do CREI, para que as profissionais participassem dos planejamentos nas escolas e oferecessem formações permanentes a docentes, contribuindo com o conhecimento escolar; bem como, parar com a ação de preenchimento do Censo, principalmente por dificultar esta ação pela instituição que precisava fazer, a escola com as suas SRMs. No entanto, também nesta questão fomos voto vencido entre os pares.

3.5 UM ESPAÇO QUE SE DISTANCIA DA ESCOLARIZAÇÃO PARA SE FAZER EM CLÍNICA

Dentre os debates com os pares a respeito de docentes da rede municipal de ensino, estava o tema, também, de adoecimento

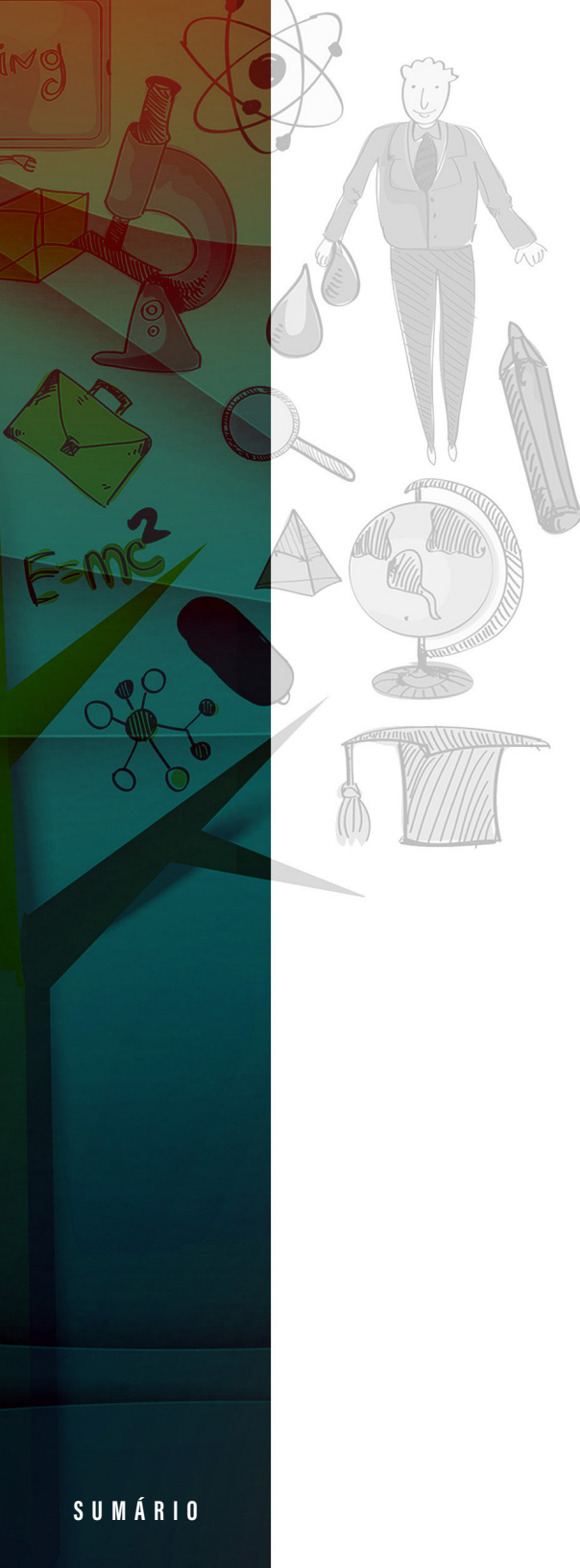
emocional docente no retorno ao modelo presencial em 2022, após o período mais crítico da pandemia da Covid-19, um reflexo cujo mundo sentiu.

Por vezes chegamos a debater sobre as motivações que circulavam no entorno deste adoecimento, e que reverberaram na dificuldade de diálogo que a SMED tinha junto a docentes da rede, e na resistência em dialogar com cargos não comissionados, como docentes efetivos/as.

A falta de formação permanente para lidar com os problemas educacionais do século XXI, em que as únicas formações que a SMED produziu junto a docentes da rede foram aquelas sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, produzida pelo Núcleo que coordenamos, convidando renomados/as pesquisadores/as da área, vinculados a diversas instituições superiores do País, em que dialogamos com profissionais da Educação Infantil ao 9º ano, diretamente. Sobre estas formações, falaremos em um capítulo específico.

Todavia, questionamos aos pares sobre os motivos que nós, enquanto membros da SMED, estaríamos supondo que aquilo que chamávamos de adoecimento docente fosse um descontentamento com as políticas de gestão junto aos/às mesmos/as, uma vez que era recorrente a cobrança sobre formação permanente docente em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao mesmo tempo, no âmbito das formações, a SMED investiu recurso para uma formação motivacional desenvolvida por empresa do Estado do Ceará, que muitos professores que participaram dessa formação descreveram a experiência como um mecanismo de atribuir ao docente a responsabilidade da não efetivação de seu trabalho, ou do seu próprio descontentamento, tornando esta uma prática comum no modelo de Nova Gestão Pública (NGP).



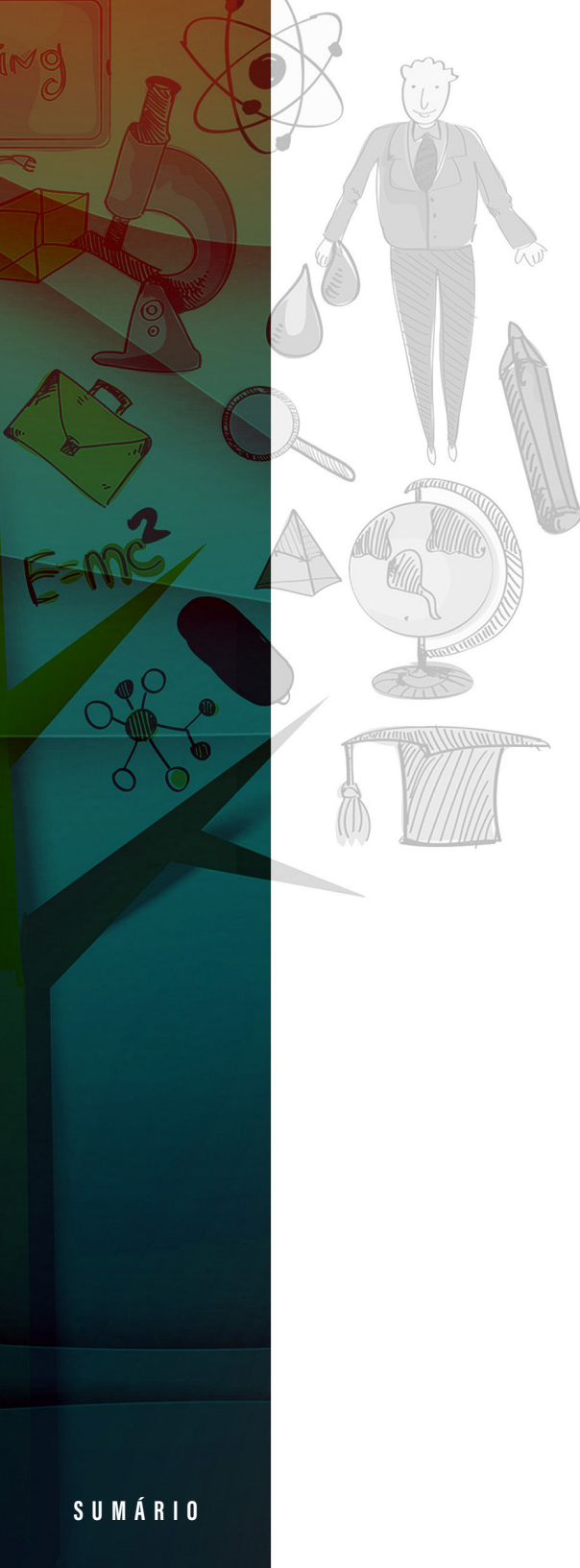
Pelos princípios da NGP, os indivíduos são entendidos como governadores de si, e por tal motivo, únicos responsáveis pela sua condição de humor, e passíveis de sempre se renovarem, sendo empreendedores de si.

Neste sentido, aquele que não consegue se reinventar em sua condição de trabalho, ou até mesmo mudando de trabalho, passa a ser entendido como um mal funcionário, o que tende a abrir espaço para as falácias de *coaches* motivacionais, que não discutem os problemas políticos, e permanecem no campo de produção de discurso em que docentes precisam se sentir culpados pelo mal-estar social em que se encontram (Dardot; Laval, 2016; Ferreira, 2017).

Diante desse quadro, é comum, por parte da gestão educacional não democrática, atribuir a responsabilidade pelos problemas na educação às próprias profissionais docentes que, ao reclamarem das condições de trabalho, com extensas cargas horárias, salas lotadas, salário defasado com relação à inflação, falta de formação permanente para lidar com os desafios da educação, são interpretadas como estressadas e adoecidas, como apontam García e Adrião (2023).

Pensando nessas e tantas outras problemáticas, o CREI opera com agendamento de consulta terapêutica de profissionais da rede municipal de ensino, principalmente docentes. Demonstrando, novamente, que este é um órgão que não tem desenvolvido ações cuja finalidade seja contribuir com o processo de escolarização de estudantes PEE.

Outra situação comum a respeito do trabalho do CREI, se sustenta na narrativa de que as escolas entendem o CREI como um espaço de reforço escolar, enviando solicitações e encaminhamentos de estudantes por vezes sem qualquer avaliação multiprofissional, e com questões de dificuldades de aprendizagem que não se situam na esfera de atendimento deste órgão.



Todavia, enquanto o CREI permanecer centralizado, fisicamente e em suas ações, e suas atividades não se estenderem, como nos exemplos apresentados, pondo a serviço da escola o conhecimento daquelas profissionais para a produção do saber escolar de estudantes PEE, é provável supor que profissionais da educação continuarão entendendo como algo paralelo à escola. Logo, um reforço escolar, e não como um órgão que tenha por finalidade a contribuição no trabalho do currículo escolar junto a estudantes PEE.

Outro fator que demonstra que o CREI opera em caráter de clínica, e não em cooperação com a educação escolar, é o fato da defesa de que a criança precisa ter no mínimo seis anos de idade para o atendimento. Assim, apesar do CREI não exigir o laudo médico para realizar atendimentos – e nem deveria –, sabemos que esses laudos costumam ser conclusivos para DI e TEA após o término da primeira infância, ou seja, após os seis anos de idade. Então, ainda que o laudo médico não seja uma exigência do CREI para produzir o AEE, essa dinâmica operacional de limitação etária para atender apenas reforça a perspectiva médico-clínica. Apesar de sabermos que cada vez mais tem surgido laudos médicos precipitados e precoces, em uma avalanche de produção de autismo.

Tal prática do CREI, ao desconsiderar que a intervenção pedagógica precoce é independente do saber médico-clínico para o trabalho de escolarização junto a estudantes PEE, tende a prejudicar um movimento que poderia ampliar o desenvolvimento cognitivo ainda na primeira infância. A exemplo disso é o caso de crianças surdas, que comumente, somente iniciarão o aprendizado da Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando seria de extrema importância que aprendessem sua língua nativa ainda na primeira infância.

Essa colonialidade médica se faz tão presente no CREI, que em uma determinada reunião, uma das profissionais solicitou a compra de dois programas que estão completamente à parte

das práticas pedagógicas, o “Escala de Inteligência Wechsler para Crianças” (WISC) e outro intitulado “A Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção” (BPA).

O WISC se trata de uma ferramenta que tem por finalidade definir um parâmetro clínico sobre a condição de aprendizagem de uma criança, cujos princípios demonstrados no momento da aplicação do teste servem como balizadores para definir o que o/a estudante tem de condição de aprendizagem.

Ao passo que o BPA se trata de um instrumento de diagnóstico psicológico de déficit de atenção, e objetiva executar avaliações sobre a capacidade geral de atenção, bem como uma avaliação individualizada específica, como a Atenção Concentrada (AC), Atenção Dividida (AD) e Atenção Alternada (AA).

Da perspectiva da profissional, psicóloga, que referenciou estes instrumentos enquanto ciência, não serão contestados aqui, reconhecendo a nossa ignorância por não sermos profissionais da área da psicologia. Por isso, consideramos instrumentos extremamente importantes para o campo clínico da área a qual se destina.

Todavia, enquanto profissionais do campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entendemos que essas avaliações tendem a se caracterizar como modelos preestabelecidos a serem atingidos, sendo extremamente perniciosos para o processo de aprendizagem escolar de estudantes PEE, pois, assim como o laudo médico, reduzem as perspectivas de aprendizagem que nós, profissionais da educação, possamos observar sobre as infinitas capacidades cognitivas que estudantes PEE possuem para além de alguns minutos de aplicação de testes psicométricos.

Além do mais, a educação pública brasileira já está permeada por uma série de avaliações como as de larga escala, hierarquizantes, e que fazem com que escolas, gestoras, docentes e estudantes, concorram entre si em busca de melhores índices de avaliação, e assim venham a conquistar maiores fatias de recursos financeiros.



Esse modelo concorrencial e gerencialista compõe a já debatida NGP, que tem contribuído para com um processo de adoecimento docente, em que o Estado deixa de ser o financiador da educação, passando a ser o gestor da concorrência e da geração de resultados por números, ignorando os processos de aprendizagem, num modelo que podemos chamar de Estado-empresa.

Ao mesmo tempo, reforçamos a importância em avaliar. O problema é uma avaliação que prevê responder aos ditames das empresas, responder aos padrões preestabelecidos, em detrimento da função social da escola e da diversidade de conhecimentos que reside na pluralidade de estudantes PEE. Assim, a avaliação, inclusive a de larga escala, precisa romper com os padrões de ranqueamento, e prezar pelo diagnóstico que permita ao Estado observar onde, quando e o quanto investir.

Cumpramos destacar que é comum que em dias de aplicação de avaliações em larga escala nas escolas, estudantes PEE sejam convidados/as a não irem, mais precisamente aqueles/as que não tenham sido treinado/as para preencher gabaritos. Como se não bastasse, uma secretaria de educação e um órgão como o CREI, não podem continuar referendando este modelo de avaliação educacional, balizado na capacidade concorrencial mercadológica de servidoras e estudantes, por padrões predeterminados em testes, como aqueles famigerados testes de QI.

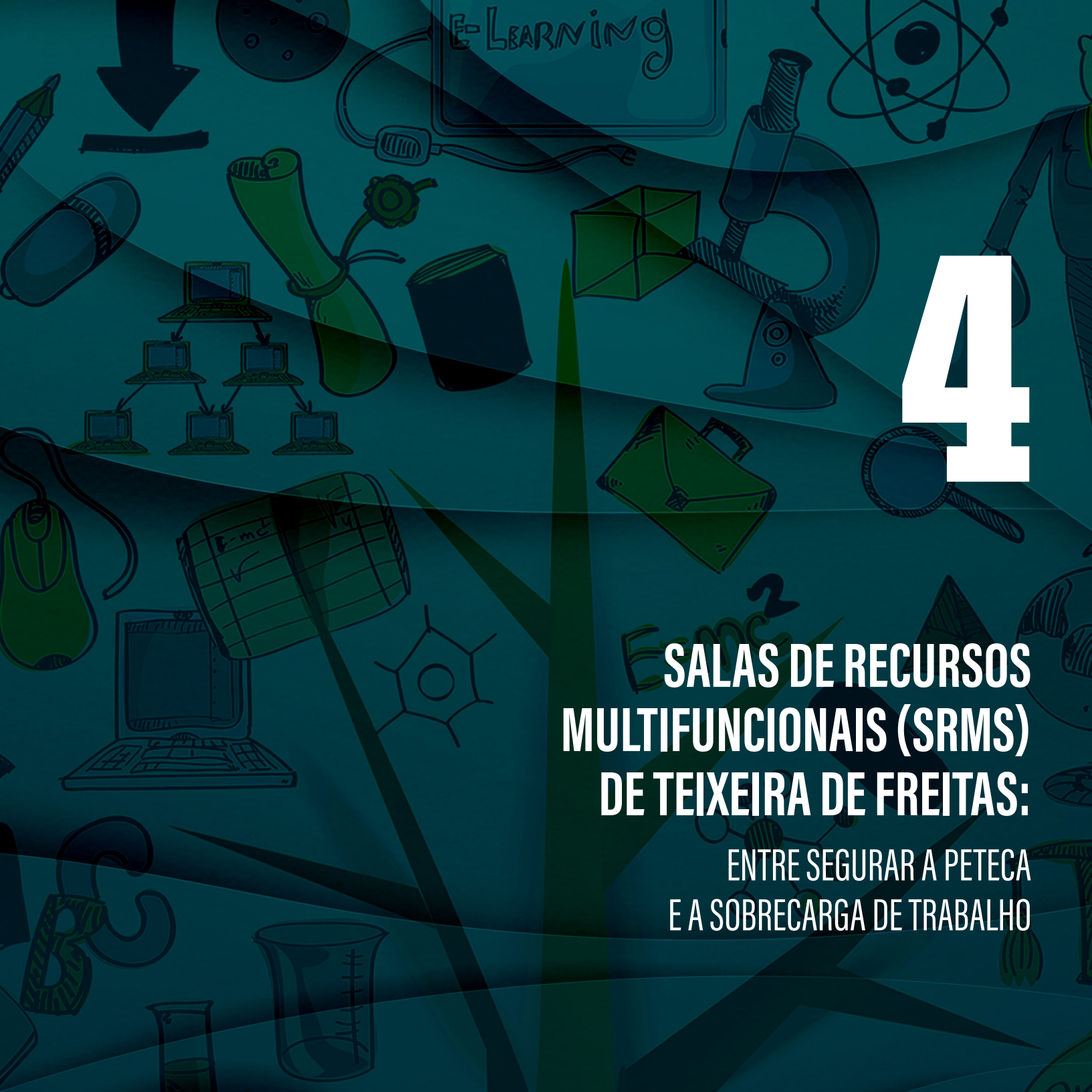
Essa forma de gestar a educação por avaliações ranqueadoras que estabelecem padrões e números específicos a serem atingidos, desconsidera os princípios de uma educação emancipadora, na medida em que aceita que o financiamento da educação vire moeda de troca por índices.

Ao estabelecer uma métrica, seja por avaliações em larga escala ou por instrumentos psicométricos clínicos de avaliação de estudantes PEE, estabelecemos limites de aprendizagem de um indivíduo.

E, assim como o laudo médico, corremos o risco de condenar o/a estudante PEE a este documento, fazendo com que se compreenda que os dados apontados nos laudos sejam demarcadores do trabalho pedagógico, limitando, assim, o trabalho em prol do desenvolvimento intelectual do/a estudante PEE.

Caso a SMED viesse a adquirir tais instrumentos, refutaria toda uma produção no campo da educação, e, em específico, da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, historicamente produzida.

Torna-se urgente romper com a perspectiva médico-terapêutica do CREI, para que este deixe de operar como uma clínica de tratamento e reabilitação, se apropriando daquilo que prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a de que todo indivíduo pode ser escolarizado, desenvolvendo, assim, trabalho colaborativo com as escolas comuns.



4

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMS) DE TEIXEIRA DE FREITAS:

ENTRE SEGURAR A PETECA
E A SOBRECARGA DE TRABALHO



Debatermos sobre as SRMs e suas profissionais, as demandas apontadas quando dos momentos de reuniões específicas, bem como nas visitas feitas às Salas em suas respectivas escolas, em que as observações estão pautadas nas análises relacionadas àqueles momentos e, posteriormente, na revisão das anotações dos nossos diários, almejamos a reflexão sobre este condutor fundamental para o processo de inclusão escolar de estudantes PEE.

As análises que seguem tomam como marco legal o Decreto nº 6.094 (Brasil, 2007a) que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, com o objetivo de mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

O referido documento, além de trazer no inciso IX, do Art. 2º a importância do trabalho específico com estudantes PEE na escola comum, entende a participação das famílias tanto em conselhos escolares, quanto em outros momentos da vida escolar de estudantes PEE, de forma a perceber a urgência da ampliação da gestão democrática da educação, em que órgãos colegiados possam se tornar instituidores de políticas públicas pelas bases, como os grêmios estudantis (Freire, 1991).

Nos pautamos na Portaria Normativa nº 13 (Brasil, 2007b), que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, e na PNEEPEI (Brasil, 2008) que, apesar de ter sido lançada no ano posterior aos documentos citados anteriormente, foi construído ao longo do ano de 2007, e representa um dos atos fundamentais que resguardam a importância de que todo indivíduo seja escolarizado, desde que disponibilizadas ferramentas inclusivas.



Consideraremos o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (Brasil, 2010), e a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11 (Brasil, 2010), que trata das orientações para a institucionalização da oferta do AEE em SRMs, implantadas nas escolas comuns.

Diante deste quadro inicial, estar à frente de um órgão como o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva da SMED de Teixeira de Freitas permitiu uma experiência rica quanto ao contato com as SRMs, uma vez que, apesar dos problemas como falta de recursos, todas elas possuíam profissionais com formação em alguma licenciatura do currículo comum e, fundamentalmente, experiência docente, trabalhando com a inclusão de estudantes PEE, na escola comum, alinhado à formação a nível de pós-graduação *lato sensu* no campo da Educação Especial. Ainda que houvesse aquelas que fizeram essas especializações na modalidade da Educação a Distância e em cursos rápidos, apenas para apresentarem alguma titulação.

Importante destacar que Padilha e Oliveira (2016) nos chamam a atenção para a relação intrínseca entre o conhecimento categorizado produzido historicamente, o trabalho docente de AEE e uma escolarização inclusiva, em que, em suas pesquisas, identificaram que dentre as dificuldades encontradas por docentes das SRMs, estão aquelas relacionadas à formação aligeirada e no formato a distância, que têm produzido profissionais com defasagem conceitual, provocando problemas no trabalho pedagógico.

As pesquisadoras afirmam que tem sido comum, no Brasil, que professoras do AEE, que atuam nas SRMs, façam atribuição equivocada de questões como método de alfabetização para estudantes com Deficiência Intelectual e adaptação de atividades como conceitos teóricos. Afirmam ainda que faltam objetivos sobre o desenvolvimento intelectual de estudantes PEE com relação ao desenvolvimento de atividades práticas, de modo que tem sido apresentados estudos de caso não sistematizados com base em questões teóricas,



mas empíricas, por troca de experiências. A experiência é necessária em qualquer função, seja anterior ou aquela desenvolvida no processo, no entanto essa falta de sistematização tende a produzir confusão entre teoria e prática, ambas da perspectiva da educação.

Ao que indicam as pesquisas (Padilha; Oliveira, 2016), as confusões podem ser atribuídas aos atuais modelos de formação inicial e permanente de docentes, principalmente no campo da Educação Especial, pautadas em propostas excessivamente fluidas, como produzidas por *coaches* motivacionais e médicos, perdendo o caráter da ciência da Educação em âmbito escolar.

Esses modelos de formação (motivacionais e médicos), por vezes utilizando uma dinâmica de mercado de treinamento, produzem uma resistência ou uma incapacidade em lidar com o rigor científico, pois ao tratar docentes como sujeitos passíveis de treinamento, desconsideram o caráter humanizante de uma formação que discute os problemas da educação.

Ao mesmo tempo, tentam influenciar profissionais ao conformismo sobre o que está posto, delegando a estas/es a responsabilidade por desafios históricos da educação, a exemplo de não alcançarmos metas quantificáveis pelos ranqueamentos de avaliações em larga escala.

Consideramos então a importância da do-discência, como nos lembra Freire (2018; 2019), ao ser percebida a sua condição que indicotomiza a relação entre aprender e ensinar, de forma que nós docentes, ao nos abrirmos à possibilidade de entender que somos limitados, temos um campo frutífero a aprender com os/as nossos/as estudantes, para então, na diversidade, saber o que e como ensinar, como defendemos, com base nas concepções freireanas (Conceição, 2022), sem com isso, descartar a teoria, como o próprio Freire (2018) nos lembra.



E quando pensamos em estudantes PEE, os sistemas de ensino sempre apresentaram dificuldade de garantir a frequência escolar e condições de aprendizagem do/a estudante PEE na escola comum. As políticas de formação inicial e permanente são indispensáveis nesse contexto. Aliás, esperamos que não consigamos estar prontos jamais, pois o que está pronto não se abre para o novo e para a mudança, descartando a iminência de um inédito viável constante (Freire, 2019).

Ainda assim, mediante os problemas enfrentados na formação, as práticas históricas das profissionais da SRMs têm produzido um processo de inclusão que só não é mais amplo dado o sucateamento da gestão pública para com o seu trabalho, principalmente no que se refere a uma demanda crescente por AEE, e sem investimento necessário para a ampliação de docentes especialistas na área e mais SRMs.

Inclusive, durante as reuniões bimestrais que tínhamos com essas profissionais, enquanto coordenação do NAEI, buscamos debater sobre os dados que produzimos a respeito do município, para que junto com estas profissionais com maior experiência, principalmente no trato com a educação municipal, pudéssemos pensar estratégias de desenho de políticas públicas. Algumas participavam ativamente dos debates, outras preferiam sequer ir às reuniões, sem qualquer justificativa, apenas faltavam.

Esse movimento demonstra também que a formação permanente no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é indispensável, mas que sem a inclinação para perceber a humanidade que existe no “outro” e no “eu”, produzindo o ato de nos fazermos sujeitos hominizáveis, e assim contribuindo para com um processo civilizador que se entende como um movimento inacabado do fazer humano (Elias, 1994).



Assim, ainda que algumas das docentes tivessem formação com especialização *lato sensu* recente no campo da Educação Especial, e em instituições com pouca referência educacional, era perceptível o quanto haviam rompido a barreira do “eu não tive formação para isso”.

Percebiam, corriqueiramente, que as atividades a serem aplicadas nas SRMs, perpassam pelas mesmas atividades que desenvolveram historicamente com estudantes que não são PEE, quando eram regentes de classes comuns. No caso daqueles/as que eram estudantes PEE, foram notando que o que precisavam era de maior tempo e/ou dedicação de uma profissional ao lado que continuamente estimulasse e desafiasse a fazer as atividades, com o objetivo de conquistar autonomia.

Outro destaque que precisamos relatar, refere-se àquele em que as docentes das SRMs narravam que havia docentes do currículo comum que se negavam a participar de reuniões e pensar estratégias de aprendizagem para estudantes PEE, mas que outras/os docentes se dispunham a desenhar atividades adaptadas, e que havia um esforço destas/es para sair da adaptação e partir para trabalhos com o DUA, em que a atividade produzida poderia ser feita tanto por estudantes PEE, quanto por aqueles/as que não o eram (Zerbato; Mendes, 2018).

Todavia, as professoras das SRMs narravam que, dentre as principais reclamações provenientes das docentes do currículo comum, da Educação Infantil ao 9º ano, era de que não tiveram formação em suas graduações, mas que também não encontravam por parte da gestão pública municipal formações permanentes que contribuíssem para que pudessem produzir uma escola inclusiva, apesar de tentarem.



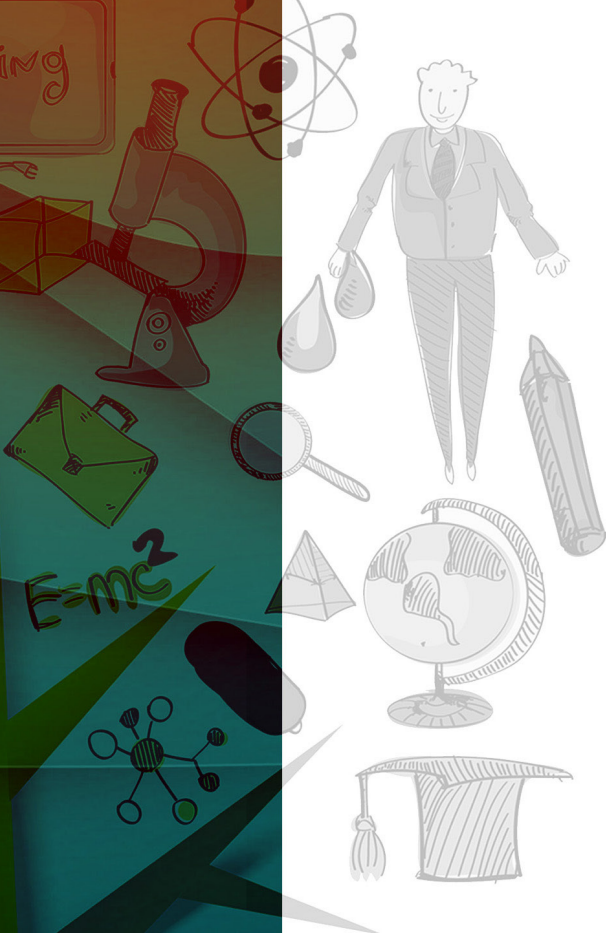
Diante desse quadro, chegamos a promover sete *lives* de formação permanente em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de forma remota, por meio do canal do Youtube da SMED, com pesquisadoras/es das mais diversas áreas do currículo comum, e que pensavam a Educação Especial em suas respectivas áreas. Tema que discutiremos em capítulo posterior.

Retornando especificamente para as SRMs, apesar de ser previsto no Manual de Implantação destas Salas que as profissionais poderiam oferecer formação permanente para docentes do currículo comum, dada a demanda que possuíam as profissionais das SRMs nas escolas, entendemos como inviável, pois muitos/as estudantes PEE ficariam sem o AEE.

Em algumas SRMs, uma mesma profissional chegava a desenvolver atividades complementares e suplementares com estudantes de mais de uma escola, atendendo a um número que perfazia algumas dezenas, o que torna o trabalho precarizado dado o número a ser atendido pela profissional, os recursos, e que o espaço físico não suportava.

Outra questão que as docentes das SRMs apontaram foi que era comum que estudantes PEE tivessem o Benefício de Prestação Continuada (BPC na Escola) cessado, sem muitas explicações. Uma informação complexa e talvez contraditória, pois se o benefício assistencial foi concedido por questões que não se referem a uma condição transitória (pessoas que não tenham deficiência permanente), ele não é cessado. Pode ser suspenso temporariamente por falta de o/a representante legal, ou da própria pessoa, em fornecer alguma informação solicitada, a exemplo da Prova de Vida junto ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

Averiguando, não obtivemos informações se o então gestor municipal, ou anteriores, haviam assinado a adesão ao programa, por meio do Sistema do Programa BPC na Escola, pois a garantia do benefício está condicionada à frequência escolar, destoando do BPC comum.



Isso não implica dizer que não tenha assinado, mas que a nossa capacidade de busca não foi o suficiente para constatar se o município aderiu ou não ao BPC na Escola.

Em pesquisa, Célio Sobrinho *et al.* (2016; 2018) nos chamam a atenção que, em decorrência do BPC na Escola não ser um programa que diretamente perpassa pelos redutos eleitorais de estados e municípios, por não ser uma despesa discricionária⁹, de modo que a receita do BPC na Escola esteja vinculada a um programa federal, é comum que gestores municipais sequer tenham ciência de sua existência. Ou quando têm, costumam ignorar.

Assim, não seria de se estranhar que as câmaras legislativas, de qualquer município, não estejam exercendo cobrança sobre as prefeituras, pois o recurso do BPC na Escola vai direto para a conta do/a estudante PEE beneficiada/o, com administração de uma pessoa responsável adulta, cujo processo depende da matrícula escolar, da visita de assistentes sociais à família e do encaminhamento técnico para aplicação dessa política interministerial.

Não havendo interesse de divulgação do BPC na Escola por parte dos gestores públicos eleitores, principalmente dos entes municipais, por não aumentar o seu capital político e apoio popular, assim não contribuindo, assim, para girar a máquina eleitoral. Inclusive, algumas profissionais da assistência social:

[...] consideram que o questionário deveria ser aplicado por profissionais gestores da educação que possuem maior domínio sobre os elementos pertinentes à escola, desde o ato da matrícula até o conjunto de recursos e de profissionais oferecidos pelo Atendimento Educacional Especializado, como professores especializados, serviços e profissionais de apoio escolar (Célio Sobrinho *et al.*, 2018, p. 12).

9 A discricionariedade refere-se às despesas cujo governo não tem obrigatoriedade de manter, e pode alterar conforme o modelo político de gestão adotado. Diferentemente de despesas obrigatórias, cuja vinculação da receita está assegurada por lei e o governo não pode alterar valores e constância no repasse.



A SMED Teixeira de Freitas contava, no ano de 2022, com três profissionais da assistência social com lotação nesta secretaria, disponíveis para atender às demandas das escolas. E, mesmo com esse quadro e apesar do empenho de tais profissionais, sem encadeamento de políticas intersetoriais e estratégias para além do atendimento corpo a corpo, as problemáticas se acumulavam.

Reside neste ponto a importância de ações como o BPC na Escola, quando pensamos em políticas públicas que não dependam da discricionariedade, e menos ainda, dos interesses privados, pois estas políticas encadeiam uma série de situações que independem dos interesses de indivíduos e seus grupos particulares, efetivando a condição democrática da coisa pública, agir pelo bem comum, preservando os direitos sociais individuais, reduzindo privilégios de qualquer espécie.

Além das situações relacionadas à assistência social, temos aquelas que se referem à saúde, e que, de acordo com a legislação e o Manual de Instalação das SRMs, fazem parte das funções das profissionais que atuam nessas Salas articularem com esta área. Novamente demonstrando a sobrecarga de trabalho na função da professora especialista em AEE, lotada na SRM, bem como uma brecha para confundir AEE com atendimento clínico.

Acreditamos que seja importante essa articulação entre áreas, mas os documentos como o Manual de Instalação das SRMs não são objetivos em dizer como deve ocorrer, abrindo a possibilidade para as mais diversas interpretações, menos as pedagógicas com base no currículo comum. Tais como a dependência de um laudo médico para iniciar o AEE, quando a ausência daquele não inviabiliza o segundo, ainda que possam ser complementares.

Ao mesmo tempo, algumas das docentes especialistas em AEE narravam o quão comum a situação de que as dificuldades de aprendizagem fossem entendidas como algum tipo de deficiência, e que os/as estudantes eram enviados/as para as SRMs.



Surgiam casos em que os estudantes necessitavam de determinado apoio pedagógico pautado na relação escola e família, e até mesmo de tempo estendido para determinadas atividades, dentre tantas outras situações que não são do campo da Educação Especial, e que proposituras como reforço escolar e mudança de estratégia pedagógica em sala de aula comum poderiam surtir efeito.

As profissionais das SRMs perceberam a importância do processo de formação permanente de docentes em Educação Especial, essencialmente para aquelas/es do currículo comum, empenhando-se constantemente para que pudessem compreender a urgência em produzir currículos pautados no DUA.

Ao mesmo tempo existem narrativas de algumas das docentes especialistas em AEE que perceberam que ainda há docentes do currículo comum que entendem as SRMs como o local de depósito do/a estudante que estiver “dando trabalho” e que “não para quieto”.

Neste sentido indagamos às profissionais das SRMs e a docentes do currículo comum a respeito dos modos que temos lidado com a diversidade que é ser criança. Essa questão reside em queremos dizer que crianças (e adolescentes) também precisam ser compreendidas em suas particularidades, e dentre elas está a característica comum, mas não universal, da própria idade, o movimentar-se constantemente.

Diante desse quadro, atribuir a função estática a um corpo de infante, e quando este não venha a ficar conforme o padrão desejado pelo adulto, parado por horas na carteira da sala de aula comum, queira retirá-lo do convívio de demais colegas, implica em reduzir o senso de responsabilidade que temos no seu processo de aprendizagem e ensino, considerando o que os corpos que não param podem nos ensinar para além da necessidade de laudos, e automaticamente além da necessidade de AEE, ou até mesmo, direcionar o próprio trabalho de AEE.

Temos criado, na educação, um tipo de conhecimento permeado por uma colonialidade médica que deixa de entender a criança apenas como criança, que tem vontades e formas de interagir com o mundo, e isso não está restrito a ficar sentada por horas na mesma carteira.

Assim, torna-se crucial este trabalho que as SRMs fazem, de conduzir o/a estudante partindo de sua experiência e sensibilidade, para interpretar a cultura que nos propomos a produzir. O/A estudante PEE pode até não se tornar criador/a de obras, mas não podemos limitar o trabalho a ser desenvolvido por ele por meio da repetição mecânica, como o de passar uma vida inteira na escola colorindo desenhos ou cobrindo pontilhados.

O que nos interessa é como a personalidade única de cada estudante vai interpretar e transformar a cultura que a escola oferece, trabalhando com a equação entre o que gostam e somar a algo diferente, em que, a partir de suas produções, estabeleçam rupturas como sistemas de continuidade, e não de encerramento, em que venhamos a estimular para que produzam como sabem, e ir reconstruindo em conjunto (Snyders, 1978; 1988).

Dito isso, observamos que o discurso médico-clínico ganha destaque ao propor a última descoberta para condicionar corpos: medicação. Alimentando uma indústria lucrativa e que produz dependência química. Com isso, não se tenta aqui negar a importância do



diagnóstico médico, mas se reafirma a necessidade de entender o sujeito para além da condição biológica. Assim:

Os problemas educacionais são produzidos no coletivo, nas condições sociais, nas histórias vividas, nas práticas pedagógicas, nas relações que se constroem cotidianamente nas escolas. Isso não significa transferir a culpa desses problemas das crianças e suas famílias para as escolas e professores. Trata-se de analisar como se dá o encontro entre cada criança e a educação escolar, buscando compreender contextos que podem estar dificultando a aprendizagem. Nossos pressupostos partem de concepções de que o fracasso escolar é da escola, e não da criança; de que é político, coletivo, e não individual [...]. A melhor forma de resistir a essa colonização médica é fertilizando nosso solo com politização e sendo incansáveis na busca de uma educação com o propósito de impedir que Auschwitz se repita (Bassani, 2018, p. 192).

Então, precisamos pensar numa política em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que assegure formação, inicial e permanente, para docentes do currículo comum e especialistas em AEE das SRMs, que ajude a compreender sobre a função social da escola: escolarizar por meio do currículo comum.

Diante do exposto, torna-se indispensável também a ampliação das SRMs em quantidade e espaço físico, bem como aumento de especialistas em AEE para atuarem com uma demanda crescentes de atendimento, além de uma valorização salarial e de condições de trabalho com redução de número de estudantes em sala de aula, que também assegure tempo e espaço para pensar a pluralidade que é se tornar humano.

Afinal, precisamos constantemente lembrar que, até o início do ano letivo de 2023, a rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas tinha 70 unidades escolares e 20 SRMs que conseguiam atender a cerca de 47,4% de estudantes PEE. Imaginemos o que seria possível se tivéssemos 70 SRMs, uma em cada unidade escolar, inclusive nas escolas que estão no campo.



Toda essa dinâmica entre o que as profissionais das SRMs fazem, e a falta de formação inicial e permanente no campo da Educação Especial de docentes do currículo comum, acaba por ser uma sobrecarga de trabalho esperar que a professora especialista em AEE faça sozinha e articule com docentes do currículo comum, somados ao trabalho junto à assistência social e à saúde.

Neste item, foi necessário apontar situações que as profissionais das SRMs passam diariamente, e que ultrapassam a sua competência em lidar dada a demanda do dia a dia nas escolas; ainda que, legalmente, documentos como o de Implementação das SRMs atribua essa articulação como de responsabilidade das profissionais destas Salas. Refletir sobre o que é atribuído e o que é possível de ser feito apresenta-se como necessário em qualquer contexto profissional, para não correremos o risco de responsabilizar as profissionais, já sobrecarregadas, sem, contudo, deixar de observar que lidar com questões didático-pedagógicas, de saúde, de assistência social e ainda oferecer formação permanente para docentes do currículo, necessita de maior amparo do poder público.

Por vezes, as profissionais das SRMs são isoladas pelos pares, e sequer têm tempo para atender às demandas de estudantes que precisam da complementação e da suplementação desenvolvidas pelas próprias, decorrente da demanda. Essa condição reforça, mais uma vez, a urgência em ampliar o número de salas de SRMs e de profissionais que nelas atuam, de forma que possam estabelecer este movimento contrário ao da segregação de estudantes PEE e do seu próprio trabalho profissional.

**PROFISSIONAIS
DE APOIO ESCOLAR
E O/A ESTUDANTE PEE
EM TEIXEIRA DE FREITAS**

**PROFISSIONAIS
DE APOIO ESCOLAR
E O/A ESTUDANTE PEE
EM TEIXEIRA DE FREITAS**

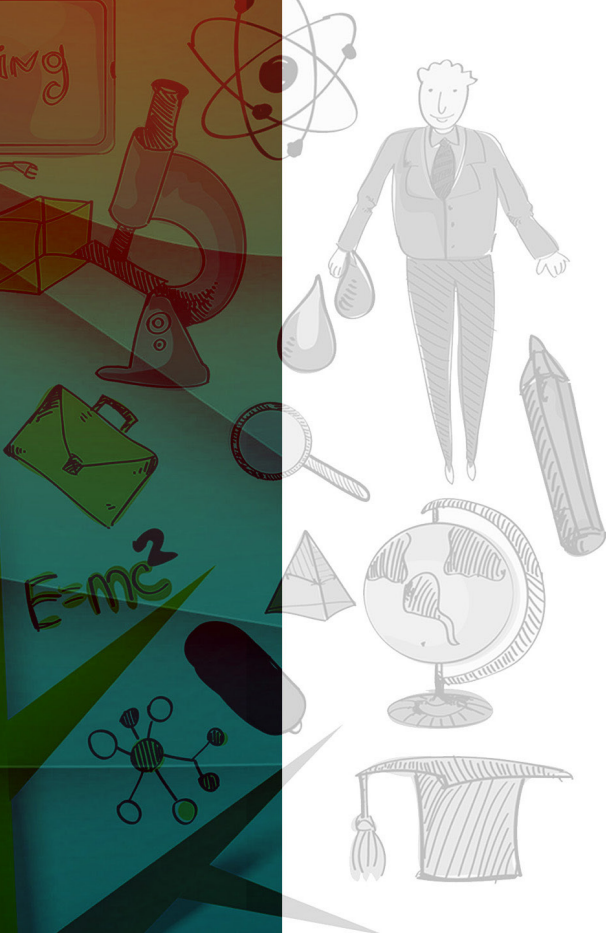
Dentre as diversas possibilidades para se analisar a constituição das profissões optamos, no presente texto, por uma que venha a debater sobre a produção da função de apoio escolar de estudantes PEE enquanto parte das suas atividades e das relações sociais que orbitam no entorno destas profissionais no município de Teixeira de Freitas, considerando que, apesar de não ser algo novo, esta função escolar passa a ser regulamentada no município após o edital de concurso público 001/2015. Neste sentido:

O estudo da gênese de uma profissão, portanto, não é simplesmente a apreciação de um certo número de indivíduos que tenham sido os primeiros a desempenhar certas funções para outros e a desenvolver certas relações, mas sim a análise de tais funções e relações (Elias, 2006, p. 89).

A profissional de apoio escolar de estudantes PEE da rede municipal de educação de Teixeira de Freitas recebem a nomenclatura de Ajudante de Ensino (AE), e possui a sua constituição complexa em sentidos diversos, como em outras realidades no Brasil. Cumpre destacar que, assim como outras redes de ensino, o município também não segue a padronização da nomenclatura para Profissional de Apoio Educacional, conforme Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015.

Além do mais, quando nos referimos à complexidade da profissionalização reside também na falta de formação inicial e permanente, para compreender por exemplo que toda e qualquer função a ser exercida em ambiente escolar precisa ter caráter pedagógico com a intencionalidade de aprendizagem curricular comum, independentemente de qual seja a/o profissional, a função social da escola precisa manter a sua sociogênese, que é a de escolarizar.

Qualquer que seja a atividade desenvolvida em ambiente escolar, precisa ser organizada em prol dessa função social da escola, inclusive quando referente àquela que pareça, inicialmente, não ter vinculação com o caráter escolar, como auxiliar na higienização de alguns estudantes PEE que não consigam fazê-lo sozinhos/as.



Tais reflexões são importantes ao abordar a constituição política e social da profissão de Ajudante de Ensino junto à SMED Teixeira de Freitas, pois representa um desafio que outras redes de ensino sofrem, o de caracterizar as funções destes indivíduos para além do cuidado paternalista e reducionista à condição biológica do/a estudante PEE. Referimo-nos ainda, que é necessário destoar do sentido de cuidado que as famílias exercem com aquele que trabalhamos em espaço escolar, de modo que neste segundo se assuma caráter pedagógico de escolarização.

Uma vez que, ao não desenvolvermos junto a estes/as estudantes reflexões sobre o ato de higienizar em espaço escolar, como um exercício educativo com a finalidade de escolarizar, negamos o direito de aprendizagem de estudantes PEE, pois desconsideramos a sua capacidade cognitiva de refletir sobre o que está ocorrendo. Ao passo que reduzimos a nossa capacidade, enquanto profissionais da educação, de articular conhecimentos à pluralidade de indivíduos.

Essa sequência de negativas impacta no modo como os/as demais profissionais da educação observam a produção da profissão da pessoa que auxilia estes/as estudantes em sua higienização, tornando-a inferior por meio de discursos centrados na eugenia segregacionista, utilizando para isso as funções excretoras como algo menor, quando nos referimos àquilo que é comum a todo ser humano, como urinar, defecar, regurgitar, etc.

A referência aqui, é para estudantes PEE que ainda não conseguem executar estas ações de forma independente, e não se deve generalizar. E essa é a posição que costumamos adotar, a do inédito viável como nos ensina Paulo Freire (1992; 2018; 2019), em que o trabalho pedagógico tem o caráter de ser inovador unicamente pelo fato de permitir a relação dialógica de ser aprendiz com quem se ensina, e nessa relação ambos/as aprendem, ambos/as ensinam (Conceição, 2022).

Assim, já temos estudos e práticas que demonstram que estávamos errados sobre estudantes com síndrome de Down e deficiência intelectual, pois, a questão não é se estes/as aprendem, mas se nós, supostamente dotados/as do conhecimento correto, bonito e bem organizado, conseguimos ensinar em meio à diversidade, para além daqueles/as que pensam e agem como o padrão capacitista e normatizador apregoa.

Sobre esta questão, discutiremos com maior profundidade em capítulo posterior, quando trataremos das Notas Técnicas. Por enquanto, voltemos ao debate sobre a constituição política da função de Ajudante de Ensino em Teixeira de Freitas.

5.1 DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL

Quando no início na coordenação do Núcleo de Inclusão da SMED tentamos uma atuação de não concentração em gabinete, e fazíamos o movimento de visitar constantemente as unidades escolares, além de estabelecer frequentemente um diálogo em reuniões com servidoras vinculadas ao Núcleo, como no caso das AE. Todavia, ao longo do processo, fomos percebendo que esta seria uma tarefa cujo desempenho efetivo dependia de uma equipe que pudesse estar nas escolas orientando a comunidade escolar uma equipe desnucleada, que se inclinasse às visitas constantes.

As visitas às escolas eram prejudicadas apenas em unidades de ensino mais distantes do trajeto de trabalho, pois a SMED Teixeira de Freitas não dispunha de automóvel constantemente para levar a equipe técnico-pedagógica a essas unidades.



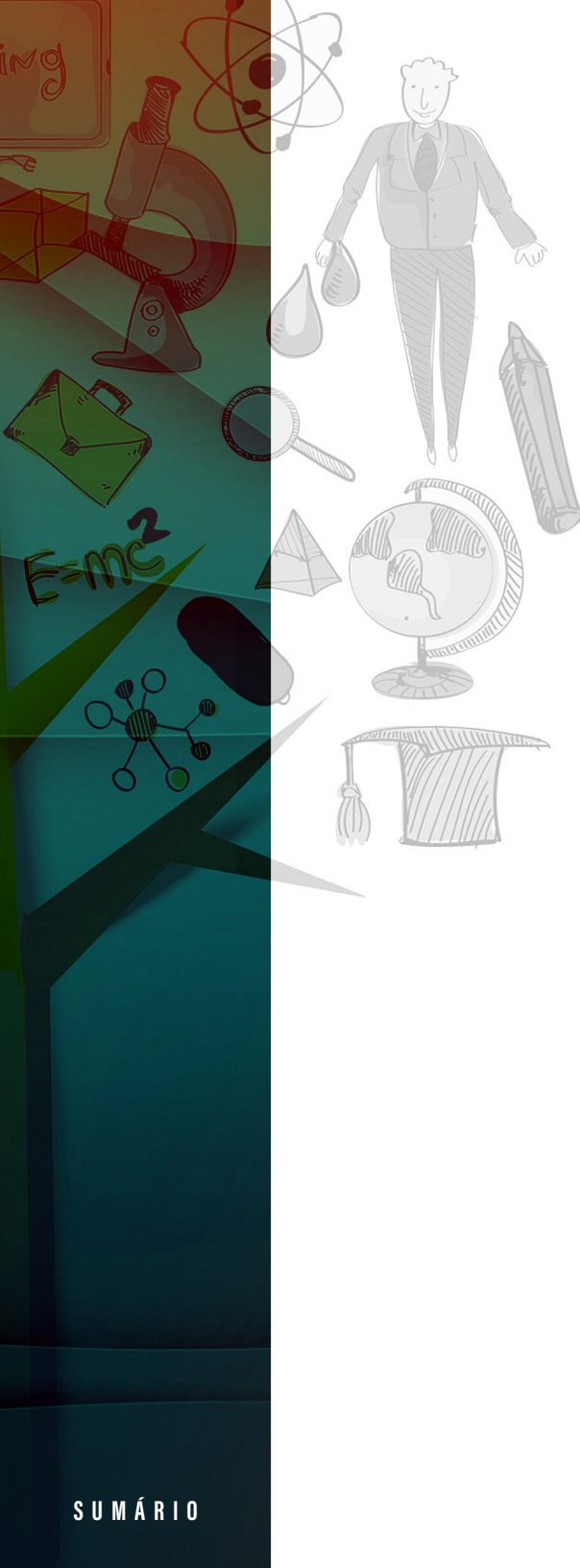
Consideremos ainda, que dado o avanço da violência em algumas regiões, em decorrência dos índices de periculosidade, é recomendável que estas visitas sejam feitas em carros oficiais, cuja identificação da Prefeitura Municipal, e em específico, da Secretaria de Educação, assegura o acesso sem maiores problemas.

Como docentes, nunca tivemos qualquer problema em trabalhar em escolas em bairros periféricos e com altos índices de violência, sendo que é comum que profissionais da educação tenham o respeito do poder paralelo para com a categoria, e historicamente, este poder não costuma gerar impeditivos diretos sobre a entrada e saída de docentes em unidades escolares situadas em regiões de vulnerabilidade social.

No entanto, enquanto sujeitos desconhecidos que não transitam com frequência pelos caminhos de determinados bairros, mesmo que em direção às escolas em visita em automóvel à paisana, poderia se tornar um risco ao profissional.

Assim, logo quando da participação na equipe da gestão da educação do município, optamos por agendar reunião com as profissionais AE, de forma a debater sobre as suas demandas, construir uma aproximação com as condições de trabalho, tecer apresentações, dizer as expectativas e compreender sobre as suas, enquanto ocupando uma posição de componente de uma equipe gestora.

Neste sentido, tentamos investir em formações permanentes de AE, de maneira a contribuir com o processo de escolarização de estudantes PEE, uma vez que era comum que as AEs fossem profissionais com nível médio, sem qualquer formação inicial no campo da Educação Especial, ou algum curso técnico como, por exemplo de cuidadoras, e até mesmo sem experiência que viesse a anteceder à função. Contudo, como algumas eram efetivas e já estavam atuando desde 2015, ano em que o município começou a instaurar o cargo para auxiliar estudantes PEE, uma parte possuía experiência de trabalho.



Com isso, e diante da demanda crescente destas profissionais nas escolas, por vezes eram as responsáveis por todo o processo formativo educacional de estudantes PEE naquele ambiente, e narravam a ausência de docentes que efetivassem o trabalho de aprendizagem-ensino¹⁰, e da dificuldade de uma parte da classe docente em entender que AEs seriam profissionais disponíveis para operacionalizar a escolarização junto a docentes.

Lamentavelmente, como é comum em muitas redes de ensino, frequentemente o/a estudante PEE não é compreendido/a como estudante da escola, com direitos de ser escolarizado/a como os/as demais, mas sim, entendidos/as como “alunos da inclusão”, sendo delegada para a profissional de apoio escolar e/ou às professoras especialistas que atuam nas SRMs uma responsabilidade que é de toda a escola.

5.2 MUDAR A CARA DA ESCOLA IMPLICA EM DIALOGAR

Quando da primeira reunião com as AEs, o número total perfazia menos de 30 pessoas exercendo a função, das 70 que tomaram posse no ano de 2015.

10 Por “aprendizagem-ensino” partimos de uma perspectiva freireana (Conceição, 2022), de forma que se defende que a condição de estudante PEE na escola comum, é de fundamental importância que a comunidade escolar e, principalmente, docentes, possam aprender como estes/as estudantes aprendem, para então saber o que e como ensinar. Este movimento é de fundamental importância, na medida em que nos diz, enquanto docentes, que conhecimento, assim como não é algo parado no tempo e no espaço, o é menos ainda quando entendemos a deficiência longe dos ditames capacitistas, no que se refere à incapacidade, mas como característica que define um indivíduo, fazendo com que nós docentes, reflitamos se são estes/as estudantes que não aprendem, ou nós que ainda não aprendemos a como lecionar na diversidade.

Nesta primeira reunião, ao abrir para a fala das AEs, foi possível identificar uma série de questões sensíveis e urgentes a serem resolvidas. Questões estas que se arrastavam por diversas gestões, a começar pelo edital do concurso público para AE, que contava o seguinte texto:

Auxiliar na coordenação da disciplina e acompanhamento de alunos nas unidades escolares do município nos períodos livres; Supervisionar os alunos nos horários de recreio, intervalos de aulas, merenda, atividades cívico sociais; Verificar e zelar pela higiene dos alunos (vestuário, calçados, etc.); Atender alunos em caso de doença e acidentes, proporcionando-lhes os primeiros socorros e encaminhando-os ao atendimento especializado necessário; Executar outras atividades e tarefas inerentes à função, estabelecidas pela Direção da escola; Comparecer às reuniões determinadas pela direção. Executar outras atividades correlatas (Edital 001/2015 da Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas).

Pelo texto em que as AEs se inscreveram e foram aprovadas em concurso público, percebemos os motivos pelos quais existem sérios conflitos entre a execução do cargo por parte das profissionais, e a forma com a qual a gestão do município, historicamente, não tem se responsabilizado em tomar providências para a correção de um grave erro.

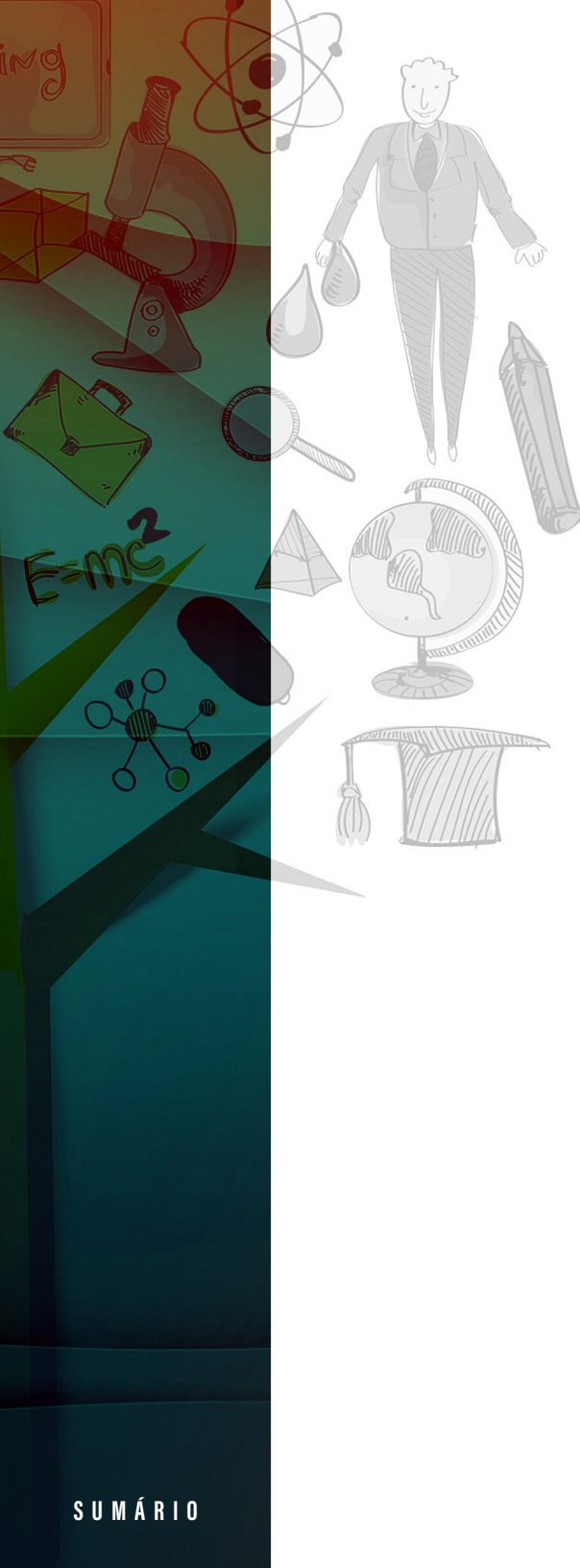
Por erro nos referimos à divulgação de um edital cujo texto em momento algum diz que a profissional trabalharia com o apoio de estudante PEE, inclusive no ato de higienização, e quando da posse no concurso, recebeu esta atribuição.

Tanto na reunião inicial junto às AEs quanto em outras reuniões, bem como em momentos individualizados, em visitas às escolas, principalmente as profissionais efetivas sentiam grande desconforto em exercer uma função a qual não concorreram.

Desde a reunião inicial as AEs haviam sinalizado que estas reclamações são feitas desde quando tomaram posse de seus concursos, e a ação que a Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas adotou em 2018, tinha sido tão impositiva quanto o ato de alterar a execução do cargo que destoava do edital: baixar uma lei complementar que alterava as atribuições previstas no edital 001/2015 para Ajudantes de Ensino.

Sob a Lei Complementar nº 19, de 22 de janeiro de 2018, foram introduzidas modificações nas Leis Complementares nº 001/2002, nº 002/2002, nº 003/2003, nº 004/2007, nº 009/2011, nº 12/2014, nº 14/2014 e nº 16/2015, posteriores alterações e dando outras providências, a função de Ajudante de Ensino ganha o seguinte texto:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO: Executar tarefas de apoio e acompanhamento de alunos nas unidades escolares. **DESCRIÇÃO DETALHADA DAS ATIVIDADES:** Dar apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, aos alunos que não realizam essas atividades com independência, conforme as especificidades apresentadas pelo aluno, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não a condição de deficiência; Entender sobre cuidados básicos de atividades de vida diária e prática do cotidiano dos alunos (dar alimentação aos que apresentam dificuldades motoras dos membros superiores, realizar a higiene bucal após a alimentação e nos casos de sialorréia (salivação excessiva) e a higiene corporal/ íntima e trocas de fraldas e de vestuário); Saber abordar o aluno para os cuidados pessoais, bem como o auxiliá-lo para o uso do banheiro; Auxiliar parcialmente ou realizar pelo aluno atividades de vestir, deambular ou locomover, manipular objetos, sentar, levantar, transferência postural, escrever, digitar, comunicar-se, orientar-se espacialmente, brincar e outras; Compreender indicações básicas contidas no histórico escolar do aluno com referência às necessidades educacionais especiais; Ter conhecimento de quando uma situação requer outros cuidados fora aquele de seu alcance e do âmbito da escola; Contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência



adequado à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional do aluno nas dependências das unidades escolares; Observar regras de segurança no atendimento ao aluno e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias; Observar as alterações físicas e de comportamento, desestimulando a agressividade; Dominar noções primárias de saúde; acompanhar o aluno em atividades sociais e culturais programadas pela unidade escolar; Atender mais de um aluno, observando os registros feitos no ato da matrícula, em entrevista com os pais ou responsáveis, pessoas da convivência diária com as crianças assim como os profissionais responsáveis pelo seu atendimento; Participar de programas de capacitação correspondente; Auxiliar na coordenação da disciplina e acompanhamento de alunos nas unidades escolares do município, nos períodos livres; Supervisionar os alunos no horário de recreio, intervalo de aulas, merenda, atividades cívico sociais; Atender os alunos em caso de doenças ou acidentes, proporcionando-lhes os primeiros socorros e encaminhando-os ao atendimento especializado necessário; Executar outras atividades e tarefas inerentes à função, estabelecidas pela direção da escola; Comparecer às reuniões determinadas pela direção; Executar outras atividades afins ou correlatas (Diário Oficial do Município de Teixeira de Freitas, 24/01/2018).

Ainda que entendamos que atividades como as de auxílio na higienização de estudantes PEE seja apenas mais uma etapa que precisa ser desenvolvida como ato pedagógico em ambiente escolar, e que a instituição e suas profissionais precisam produzir métodos que façam com que estes momentos sejam de aprendizagem escolar – trataremos de tal questão em capítulo sobre as Notas Técnicas –, consideramos, no mínimo vilipendioso, por parte da Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas, divulgar algo no edital do concurso, alterar a função do cargo após o processo de convocação, não reconhecer o erro e perpetuá-lo, impondo às profissionais AEs que exerçam uma função da qual não se prepararam e nem se dispuseram a exercer quando da sua inscrição no concurso público.

Assim, falar dessa complexidade da constituição e profissionalização de auxiliares de estudantes PEE nos faz refletir que:

[...] invenções e o surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las são indubitavelmente fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma nova profissão. Mas nem as novas necessidades nem as novas descobertas são, por si sós, sua fonte. Elas dependem uma da outra para o seu desenvolvimento. As primeiras tornam-se diferenciadas e específicas apenas em conjunção com técnicas humanas especializadas; estas, por sua vez, só aparecem ou se cristalizam como ocupações tendo em vista necessidades potenciais ou reais (Elias, 2006, p. 90).

Neste sentido, as descobertas científicas no campo das ciências da Educação têm comprovado que estudantes PEE com acompanhamento de equipes pedagógicas compostas por uma gestão escolar, coordenação pedagógica, docentes e auxiliares, têm as suas expectativas de aprendizagem ampliadas quando estas funções se entendem como complementares e indispensáveis ao processo de escolarização.

Logo, apesar da necessidade e urgência de profissionais de apoio para contribuir com o processo de escolarização de estudantes PEE, algo recente enquanto política pública na história da educação brasileira, o caso do município de Teixeira de Freitas escancara o descaso para com a profissão, ao não se atentar para a sua constituição enquanto processo de tentativa e erro. Mas, da importância em se reconhecer um erro, e corrigi-lo. Ao invés disso produziu uma lei complementar que tratou com descaso a vida profissional de dezenas de pessoas.

Dessa forma, podemos dizer que os modos como as instituições se ajustam às necessidades da sociedade em constantes mudanças nunca estará completo, produzindo situações distintas, seja por questões técnicas ou por consequências das condições

sociais que exigem formulações e reformulações de políticas públicas para atender a uma demanda social.

A problemática reside, entretanto, quando o ente federado, enquanto órgão de Estado, comporta-se com violência e desrespeito ao cargo de AEs, e produz soluções cujas práticas contribuem para a reprodução de discursos e ações de aversão à função.

De acordo com o Diário Oficial do Município de Teixeira de Freitas e, segundo conversas com as AEs desde o nosso primeiro encontro, cerca de 70 pessoas haviam tomado posse entre 2015/2016, sendo que na atualidade da primeira reunião (14 de fevereiro de 2022) havia menos de 30 servidoras efetivas ocupando o cargo de AE no município. Nesses relatos, algumas pessoas haviam solicitado exoneração, e outras estavam em desvio de função.

Enquanto membro da equipe da gestão municipal da SMED Teixeira de Freitas, e coordenação do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, registra-se que foram comuns sérios problemas ao longo deste processo, no que se refere a algumas servidoras lotadas na função de AE, cujos apadrinhamentos políticos, principalmente junto a legisladores municipais, produziram uma série de conflitos, tanto entre a gestão do município, quanto entre as gestões escolares.

Na condição de pessoas prejudicadas pela confusão estabelecida desde o edital do concurso público, é importante ressaltar que algumas AEs buscavam as alternativas possíveis para não desempenhar funções das quais não haviam se inscrito e aprovadas em concurso público.

No entanto, quando pensamos a máquina que produz os apadrinhamentos, principalmente de algumas das AEs junto a vereadores não mais em exercício e alguns ainda em exercício, construiu-se uma série de valores com os quais algumas das AEs, por vezes, chegavam a desafiar diretores de escola, inclusive, abandonando a função no meio do expediente, sem que o diretor fizesse registro da situação.

O diretor em questão, que ocupava cargo de confiança, narrou que não registrou o desacato pois a AE que havia abandonado a função naquele determinado dia possuía forte ligação com um então vereador.

Ao tentar intervir, inclusive em uma situação em que a servidora havia tomado esta atitude de se negar a trabalhar com um estudante PEE e deixando a unidade escolar, encontramos um diretor que não queria sequer redigir uma advertência escrita, por receio de ter conflitos com o vereador, cujos acordos com a gestão municipal seriam dos principais responsáveis por indicações quanto às possíveis lotações, principalmente de contratos temporários em uma determinada escola.

Inclusive, além dessas problemáticas entorno dos cargos efetivos, em que alguns gozavam das parcerias patrimonialistas e patriarcais para manutenção e/ou alteração de função, por diversas vezes estudantes PEE ficavam sem o auxílio de AE durante tempo prolongado, pois cada escola estava sob responsabilidade de indicação de algum vereador, que usava do cargo para um cabedal de empregos, conforme a pessoa demonstrasse apoio à sua legislatura e/ou futura candidatura.

Incontáveis vezes, na posição de coordenação do Núcleo, falamos da importância de romper com o patrimonialismo patriarcal na gestão pública, sugerindo que, uma vez não havendo concursos públicos para a ocupação de cargos, para reduzir o assédio moral de alguns vereadores junto à SMED, e provavelmente sobre outras secretarias, a importância de que a ocupação dos cargos ocorresse por intermédio de editais de contratação.

Nestes editais, propusemos um escalonamento de pontos, pautados em questões como certificados técnicos, como de cuidadora, ou de nível superior, como uma licenciatura em Pedagogia ou áreas afins, de forma que pudéssemos minimamente garantir uma organização da instituição pública por intermédio da impessoalidade.

Essa relação patrimonialista sobre a coisa pública é trabalhada por autores como Holanda (1995), que discorre sobre a figura do “homem cordial”, sendo aquele que não consegue discernir o privado do público, e utiliza de comportamentos e valores familiares, aplicando-os na esfera pública, reduzindo as relações impessoais a um padrão de afetividade.

Afetividade esta com princípios no padrão cisgênero, hétero, cristão, branco e europeu, cuja ausência da impessoalidade sustenta a dissolução do público pelo privado, resguarda a pessoalidade, amizade, compadrio e patronagem.

O patrimonialismo figura como um dos mecanismos operados por aqueles que atentam contra a democracia, e encontram formas de minar o processo democrático, sem contudo, extinguir a democracia em si, mas reduzindo-a apenas ao pleito eleitoral.

Quando, mesmo com concurso público, os elementos que estão na esfera de poder alteram a descrição sumária do cargo, fazendo com que aqueles indivíduos a serem empossados tenham que usar de apadrinhamentos políticos para fazer valer alguma forma de direito, demonstra que, apesar do direito conquistado por um mecanismo democrático, que é a tomada de posse do concurso público, ele não foi o suficiente, pois a organização e composição do trabalho ocorre por intermédio das decisões de grupos e seus favorecidos.

Mediante a utilização de mecanismos que operam em sua órbita, percebemos que sustentam um patrimonialismo que mantém a coisa pública, seja para cargos efetivos ou contratos, e nos permite notar que a gestão municipal de Teixeira de Freitas opera com características da cozinha doméstica do indivíduo na esfera de poder discricionário sem limites (Dardot; Laval, 2016).

Consideremos, no entanto, que não se trata de uma produção da atual gestão, mas algo que se arrasta por diversas gestões, demonstrando o caráter sistemático do patrimonialismo, patriarcal e



paternalista operado na coisa pública brasileira, uma vez que o caso das AEs da SMED Teixeira de Freitas iniciou em gestões anteriores. Ainda assim, mesmo que não trabalhemos com culpados, precisamos pensar em responsáveis, e neste momento, a atual gestão encontra-se como responsável pela manutenção de tais características políticas sobre a coisa pública, bem como a responsável pela manutenção do descaso para com AEs desde a tomada da posse de seus cargos.

5.3 OUTROS CONFLITOS NA PRODUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE SER AJUDANTE DE ENSINO

Dentre outras diversas situações apontadas pelas AEs, estavam as muitas atribuições, além de tarefas não definidas, devido ao fato de que era recorrente que estas profissionais fossem solicitadas a fazerem outras atividades que não eram da sua função, principalmente quando os/as estudantes pelos/as quais eram responsáveis viessem a faltar no dia letivo.

Frequentemente, enquanto coordenação do NAEI, precisava entrar em contato com a gestora da escola, para dizer da importância de aproveitamento pedagógico formativo do momento de falta do/a estudante PEE, direcionando a AE para atividades de estudo, com a disponibilização de vídeos, como por exemplo, das *lives* que produzimos ao longo do ano letivo de 2022, ou outros materiais similares, preservando a importância do caráter pedagógico da função.

Algumas AEs narravam que “faziam de tudo” na escola, explicitando o desrespeito à função, pois precisavam ter dedicação exclusiva ao pedagógico. Desconsidera-se que estão implicitamente vinculadas à aprendizagem e ao ensino de estudantes PEE.



A gestão do município, ao permitir que esse desvio ocorra, descarta toda a legislação sobre inclusão escolar desses/as estudantes, uma vez que ao transformar uma atividade pedagógica em mobilidade para “se fazer de tudo”, entende que AEs estão ali “apenas” para cuidados básicos com estudantes PEE, e não para que sejam profissionais veiculadoras das possibilidades de aprendizagem.

Essa forma de organizar o trabalho das AEs demonstra um forte desrespeito para com a condição profissional. Tal falta de respeito possui indícios de uma sociogênese da profissão que remonta um edital que não seguiu o que previa, desviando a função e gerando uma confusão que a Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas não aparentou/aparenta querer resolver, uma vez que instaurou uma nova lei contraditória ao edital, para regulamentar o desvio da função prevista no edital de lançamento do concurso.

Outra condição sobre a falta de respeito que as profissionais AEs narravam era sobre a conveniência da administração central sobre a gestão dos seus tempos e formas de trabalho, ora pedagógico, ora administrativo. Uma vez que eram tratadas como do campo pedagógico quando tinham que lidar com as demandas cotidianas de estudantes PEE das escolas. Todavia, quando era para o debate sobre direitos, como dias de folga e recesso escolar, tal como docentes, tinham que seguir o cronograma comum, definido pela Secretaria de Administração.

Além do mais, cobravam formações permanentes, direcionadas para pensar, especificamente, seu trabalho junto a estudantes PEE, demonstrando que, apesar dos percalços e desrespeito para com a categoria, existe a intencionalidade de ofertar uma condição profissional que assegure a escolarização de estudantes PEE.

Todavia, os vícios dentro da máquina pública e o histórico de desmerecimento para com a função de AE, fizeram com que reclamações de que o então gestor do NAEI, assim como antecessoras, não resolviam estas questões problemáticas na atividade de AE.

E concordamos, de fato, quando da exoneração do cargo, a situação permaneceu.

Ao mesmo tempo, enquanto coordenação do NAEI, diversas vezes falamos sobre a importância e sobre o direito que possuem de se organizarem enquanto entidade de classe, inclusive com sindicalização de categoria, para ampliar as possibilidades de atingir os direitos trabalhistas reclamados.

Tais ações da gestão municipal para com as AEs vinham provocando descontentamento que impactava diretamente sobre o trabalho que desenvolviam junto a estudantes PEE, gerando constantes situações no mínimo desconfortáveis, por exemplo, de embates no relacionamento com colegas de trabalho, como conflitos das AEs com docentes e/ou gestões escolares e com a coordenação do NAEI.

Segundo as AEs, havia um constante descontentamento com relação ao tipo de formação ofertada pela SMED Teixeira de Freitas, pois se tratava de formações que não discutiam as condições de deficiências e/ou transtornos de estudantes, mas que abordavam justamente as problemáticas decorrentes das relações entre as pessoas no ambiente de trabalho. Ao longo do ano letivo de 2022, tentamos ofertar formações exatamente no sentido de debater as questões da Educação Especial e, fundamentalmente, sobre a aprendizagem de estudantes PEE.

No que se refere ao modelo de formação que as AEs narravam para discutir sobre suas relações no trabalho, ao longo da nossa participação na equipe da gestão foi possível observar que eram formações que têm por intenção construir no imaginário das profissionais da educação, de modo geral, que os problemas que estão acontecendo no ambiente de trabalho são frutos da forma com a qual elas encaram a vida.



Esse tipo de mecanismo é comum na lógica da Nova Gestão Pública (NGP) (Dardot; Laval, 2016; Ferreira, 2017), em que o Estado passa a agir como uma empresa privada, e automaticamente individualiza as situações, retirando do campo do contexto social e depositando no indivíduo a responsabilidade pelo modo com o qual ele se comporta, sendo este responsável pela gestão de si, tendo que agir como uma empresa privada, e por suas ações sem considerar os impactos externos.

Todavia, este modelo de administrar a coisa pública, ao responsabilizar o indivíduo pela gestão de si, como um “indivíduo-empresa”, nas palavras de Dardot e Laval (2016), situa a questão na eficácia, ou ineficácia, do trabalho do indivíduo, neste caso de atender às demandas educacionais de estudantes PEE. E que, segundo esse modelo de formação empresarial, depende única e exclusivamente do indivíduo que, munido de formações motivacionais de *coaches*, apenas não executaria melhor o trabalho se não tivesse vontade. Assim:

A fonte da eficácia está no indivíduo: ela não pode mais vir de uma autoridade externa. É necessário fazer um trabalho intrapsíquico para procurar a motivação profunda. O chefe não pode mais impor: ele deve vigiar, fortalecer, apoiar a motivação. Dessa forma, a coerção econômica e financeira transforma-se em auto coerção e autoculpabilização, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece. Sem dúvida, a nova norma de si é a da realização pessoal: temos de nos conhecer e nos amar para sermos bem-sucedidos. Daí a ênfase na palavra mágica: “autoestima”, chave do sucesso (Dardot; Laval, 2016, p. 345).

Formações que individualizam as situações problemáticas em ambientes de trabalho, quando aplicadas nas instituições públicas para que assumam características de empresas privadas, promovem uma série de situações que debatem “de tudo”, exceto sobre as questões que têm provocado as situações de desconforto em ambiente de trabalho. Ou seja, as próprias condições de trabalho.



Neste sentido, se um profissional do órgão público não trabalha em bem-estar, de bom humor, “motivado”, e está descontente com a função que exerce, sejam quais forem as condições de trabalho em que se encontra, o problema reside nele, que não se adapta à suposta gestão eficaz. No caso das AEs, lembremo-nos que desde o lançamento do concurso até a posse, além do percurso ao longo dos anos, a gestão municipal vem ignorando o fato de que não cumpriu com o previsto no edital de lançamento do concurso público e ainda o alterou ao longo do processo de tomada de posse.

Diante de tal quadro, se elas ou outras profissionais da educação estão passando por sofrimento emocional em meio às condições de trabalho que estão postas, como os problemas de defasagem salarial, desvio da função ao exercer um cargo diferente ao qual se inscreveram no concurso, além da alta demanda de trabalho e a falta de formação em Educação Especial, se configura como de responsabilidade delas esse incômodo, que não estão sabendo adaptar-se e gerir bem a si mesmas em ambiente de trabalho.

Essas e outras questões precisam de aprofundamento teórico, uma vez que, além das informações que foram possíveis obter ao longo do tempo coordenando o NAEI/SMED, existem outras situações cuja investigação precisa transcender um relato de caso, como se tem feito aqui. Resta aos/às pesquisadores/as posteriores investigar com maior profundidade, ao ter acesso a documentos aos quais não nos foi possível acessar.

Necessário que possamos ainda nos referir ao fato de que, durante a pandemia da Covid-19, segundo as AEs, estas não atuaram diretamente com estudantes PEE, rompendo com as orientações do Parecer 11/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno, com base no reexame do item 8, que estabelecia orientações para o trabalho remoto.



Cumprе destacar o trabalho de Queiroz (*et al.*, 2022), que aborda as questões relacionadas ao atendimento educacional de estudantes PEE por parte de profissionais de apoio, como as AEs em Teixeira de Freitas. O trabalho citado investiga as atividades de 62 profissionais de São Paulo (68%), Bahia (29%) e Paraíba (3%), que atuavam com estudantes com o apoio na alimentação, na locomoção e na higiene quando iniciou a pandemia da Covid-19.

As autoras afirmaram que apenas 16% do total de profissionais entrevistadas/os mantiveram contato com as famílias de estudantes PEE, e mesmo assim em caráter informal, sem a mediação da escola, apontando para a possibilidade de que o descaso para com a escolarização desses/as estudantes ocorreu de forma generalizada, sem que o Estado assumisse o papel de orientador e regulador dessas atividades. Convenhamos que, se até o Ministério da Educação sob o governo de Jair Bolsonaro foi displicente, para dizer o mínimo, no que se refere às orientações pedagógicas e sanitárias durante a pandemia da Covid-19, não seria de estranhar que alguns dos demais entes federados seguissem o governo federal.

Existem dois pontos que precisamos abordar antes de prosseguir: um se refere ao negacionismo do então presidente da República do Brasil e de seus correligionários, cuja negligência provocou a morte de mais de 700 mil pessoas por conta da Covid-19. Consideremos ainda que, de acordo com Queiroz (*et al.*, 2022), 93% das participantes da pesquisa eram mulheres, demonstrando que o sexismo entorno do "*status quo* do sistema-gênero e do familismo na estruturação da sociedade brasileira" (Calvi; Côrtes, 2023, p. 26) explicita que o ato de cuidado, ainda que em caráter de instituição profissional para além do ambiente íntimo da família, reside principalmente sobre o arquétipo cisgênero feminino.

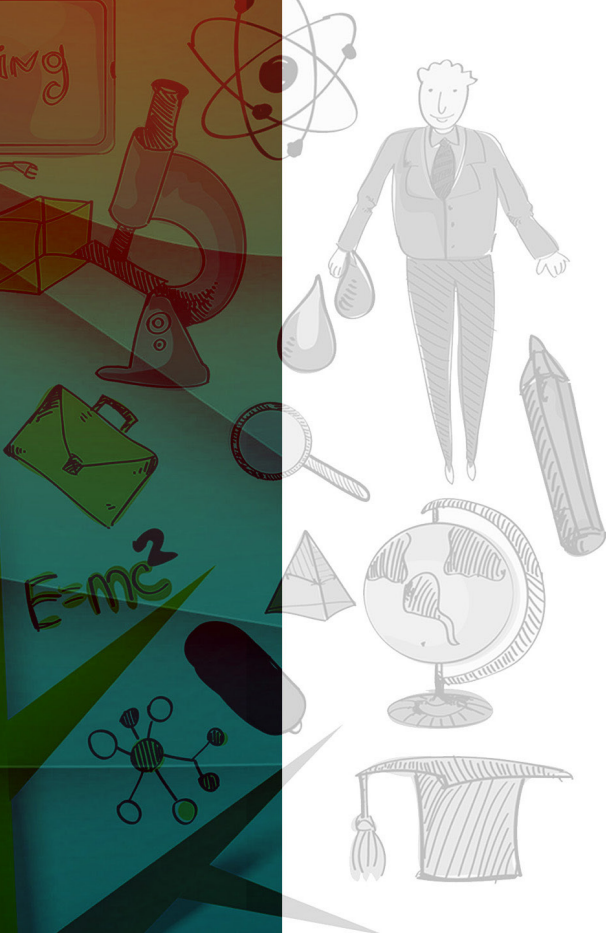
O fato de as AEs não terem atuado na função a qual tiveram seu concurso alterado, demonstra também que o ato de trabalhar em uma profissão de auxiliar estudantes PEE é entendida como um

simples ato de cuidar das condições primárias de higienização. Ainda que consideremos indispensável ao processo de hominização o sistema de higienização que desenvolvemos. No entanto, nos referimos sobre o valor profissional atribuído a este ato enquanto processo educativo de escolarização.

Reforçamos que cuidar, quando no espaço escolar comum, possui extrema referência à aprendizagem curricular, principalmente em momento caótico, como o da Covid-19, em que:

A visão de que a atuação deste profissional sempre caracterizou-se como eminentemente prática, nos seus saberes e fazeres, impulsionou que muitas redes de ensino optassem pelo afastamento deste profissional durante este período de isolamento físico decorrente da pandemia, podendo, com esta ação ter desperdiçado uma fonte relevante de disseminação de informação confiável para estes estudantes e suas famílias, oferecidas com uma linguagem acessível às famílias, decorrente do vínculo de confiança que estabeleceram previamente com este profissional. Neste sentido entende-se que os cuidadores poderiam ter atuado como multiplicadores dessas informações mencionadas, mediante formações recebidas, de maneira remota. Conclui-se que poucos cuidadores permaneceram em contato com o estudante que atendiam e suas famílias no período pandêmico. Fato que pode ter ocasionado restrições às orientações e informações referentes aos cuidados com a higiene do estudante e sua família, podendo ocasionar agravos à saúde, que poderia ter sido realizada de forma remota pelo cuidador após receber formação adequada, disponibilizada pelas redes de ensino, sobre a temática. Este profissional poderia ter sua atuação potencializada ao receber supervisão do professor do AEE, seja no período de ensino remoto ou presencial, no contexto escolar, ampliando assim as possibilidades de parceria colaborativa com o professor do AEE e do ensino comum (Queiroz *et al.*, 2022, p. 738).

O fato de as AEs não terem atuado com estudantes PEE durante a pandemia, reforça o desrespeito da gestão municipal para



com a profissão, e fundamentalmente com relação ao processo de aprendizagem-ensino em prol da escolarização de estudantes PEE. Mais agravante, entende que o trabalho com estudantes PEE não merece atenção educacional, delegando, então, às profissionais AEs outras funções no espaço escolar, diferentemente daquelas de orientação pedagógica a estudantes PEE. Especificamente aqui, nos referimos às AEs efetivas, aquelas que eram contratadas, durante a pandemia da Covid-19, simplesmente tiveram seus contratos encerrados, acentuando ainda mais o descaso com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como temos dito desde o início deste livro, nada do que acontece na educação municipal de Teixeira de Freitas (BA) destoa do restante do Brasil. A questão é que na definição e implementação de agendas de políticas públicas, as tentativas de alteração dependem de uma série de situações que reforcem – ou não – os lados na balança de poder, em que os fatores antagônicos precisam estabelecer um diálogo direto para a resolução de problemas e prioridades.

Neste sentido, a ausência de uma gestão democrática na educação teixeirense, como a falta de eleições diretas para as direções escolares, falta de incentivo à criação e manutenção de Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis, dificulta o diálogo da comunidade escolar junto a grupos de famílias de estudantes PEE, para que pudessem/possam cobrar da SMED que direitos de escolarização sejam assegurados.

Longe de uma eleição direta para direção escolar ser a última representação da democracia, pois, conforme alguns pares narraram na SMED, quando o município ainda tinha eleições para direção escolar, muitas/os diretoras/es manipulavam o processo para permanecerem nos cargos.

No entanto, quando os instrumentos democráticos são ameaçados, os organismos que detêm a regulamentação do processo eleitoral têm, por obrigação, que reforçar tais instrumentos



e aperfeiçoar o sistema democrático, e não agir como autocratas, restringindo os mecanismos que compõem a democracia, passando a indicar membros que vão compor o órgão a ser dirigido, como a prefeitura municipal de Teixeira de Freitas e a SMED vêm fazendo ao nomear, sem a participação da comunidade escolar, quem vai dirigir as unidades escolares.

Houve um esforço da gestão municipal em tentar produzir lista tríplice composta por nomes indicados por servidores/as das unidades escolares, conforme divulgado no site oficial da PMTF no dia 22 de dezembro de 2023, cuja aplicação estaria prevista para semanas antes do início do período letivo de 2024. Todavia, conforme diálogos com docentes da rede, a gestão municipal não indicou os primeiros nomes dessa lista para a direção das unidades escolares.

Neste sentido podemos identificar que a ausência de órgãos colegiados, como Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis, contribui para que o diálogo com as famílias de estudantes PEE fique restrito aos interesses da gestão do município, dificultando e reduzindo espaços de debate (Freire, 1991).

E essa é mais uma característica de governos autocráticos. Ao conseguirem formas para reduzir a participação popular ao voto para o executivo, usam de artimanhas dissimuladas de democracia, restringindo a participação do povo justamente ao voto.

Assim, esvaziam a democracia por dentro, dificultando ou até mesmo impedindo a criação de órgãos colegiados para compor o sistema educacional participativo institucionalizado, impedindo a articulação de pontos que vão de contra aquilo que a administração central pensa. Mas, como as pessoas ainda elegem o poder executivo – e o legislativo – tem-se a impressão de que está tudo bem com a democracia, enquanto os/as excluídos/as do processo sofrem os impactos diretamente, com a redução de direitos (Levitsky; Ziblatt, 2018).

A democracia não é algo restrito ao voto no executivo e no legislativo, e se reflete diretamente no trato com a administração da coisa pública, de modo que acaba por repercutir sobre a gestão escolar e as formas com as quais a SMED tem entendido estudantes PEE.

Movimentos antidemocráticos como estes que narramos ao longo do presente capítulo acabam por contribuir com uma imagem deturpada produzida sobre AEs, que são orientadas a “apenas” cuidados de higiene e/ou brincar, inclusive sem considerar o ato educativo curricular do brincar, bem como a própria condição da brincadeira como indispensável para a formação sociopsicobiológica¹¹ dos indivíduos. E, no contexto de pandemia, de acordo com as falas dessas profissionais, esse movimento não aconteceu, nem mesmo de maneira remota, orientando as famílias.

5.4 QUANDO AS FUNÇÕES SE CONFUNDEM E DIFICULTAM O ÓRGÃO GESTOR

O desrespeito à escolarização de estudantes PEE pode ser percebido na quantidade de vezes em que foram feitas listas quando estávamos na coordenação do NAEI, apontando as unidades escolares onde faltavam AEs, desprendendo um tempo precioso

11 Diferentemente de perspectivas como aquelas apontadas pela Base Nacional Comum Curricular e pela Base Nacional Comum de Formação Inicial de Docentes, que tratam da ideia de “biopsicos-social” cuja âncora está em entender que situar estudantes PEE, inicialmente, em suas condições biológicas, em ambiente escolar, pode ser um caminho para reduzir as expectativas de aprendizagem que docentes e demais integrantes da escola possam ter. Partimos do pressuposto de que as condições biológicas, no processo de aprendizagem e ensino, se tornam irrelevantes ou menores, quando entendemos os modelos sociais que produzem a exclusão como um processo histórico e culturalmente produzido, quando por exemplo, da chegada do laudo médico à escola. Com isso, reforçamos que o contexto social, depois o indivíduo, e só então o biológico, exatamente nesta sequência, favorecem processos de escolarização deste público.



do setor para orientações pedagógicas e atendimento ao público, sendo desviada para a função que seria de responsabilidade do setor de Recursos Humanos (RH) da Secretaria de Administração e do setor específico da SMED.

Se, desde o início do ano letivo, o NAEI havia entregue uma lista com as matrículas, conforme apontado pelas diretoras das escolas, cabia/cabe ao departamento de Recursos Humanos (RH) da prefeitura acompanhar em qual escola está lotada a profissional contratada como AE e qual não havia sido enviado profissional.

Por vezes, enquanto coordenação do NAEI, por solicitação de instâncias superiores, passávamos um dia inteiro e até dois dias ao longo do ano letivo, ao menos uma vez por mês ligando para cada uma das 70 unidades escolares, para saber se já possuíam a quantidade de AEs solicitada no início do ano letivo. Utilizando de um tempo que poderia se valer para o atendimento ao público, para visitar as escolas e proceder com orientações pedagógicas no sentido de trabalho educacional junto a estudantes PEE, bem como poder articular mais formações permanentes.

Por estar na equipe da gestão municipal de educação, compreendemos que parte do processo seja mapear e identificar o local em que se necessita de servidoras, neste caso, AEs. Feito o levantamento, o restante do processo como contratação e monitoramento dos locais em que teria ou não profissional cabe ao RH. À coordenação do NAEI caberia/cabe, apenas, atualizar a lista em caso de novas matrículas. Algo que as direções escolares fazem por simples ligação telefônica e/ou por mensagem em um aplicativo comum de celular.

E como esperado, essa forma de organizar as contratações de AEs demonstrou ineficiência, pois, de acordo com nossos registros ao final do ano letivo de 2022 feitos quando estávamos na coordenação do NAEI, a rede municipal de educação de Teixeira de Freitas chegou a dezembro de 2022 com 144 estudantes PEE sem frequentar a escola, decorrente da falta de contratação de AEs.



Consideremos que, de acordo com o Censo Escolar de 2022 (Inep, 2023), o número de matrículas de estudantes PEE na rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas era de 100 na Educação Infantil, 956 no Ensino Fundamental comum e 47 na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, perfazendo um total de 1.103 matrículas. Ou seja, ao final do ano letivo de 2022, cerca de 13,61% de estudantes PEE com matrícula na rede municipal de ensino não frequentou a escola por falta de profissional de apoio educacional.

Se somarmos a rede municipal com a rede estadual e a rede federal de ensino na cidade de Teixeira de Freitas, o total de matrículas de estudantes PEE representava um total de 1.182 matrículas. Sendo assim, apenas a rede municipal de ensino respondia, em 2022, por 93,31% das matrículas neste segmento.

Apontamos estes números de forma comparativa, justamente para representar dois fatores: o primeiro corresponde ao que temos apontado nesta obra, a de que a política pública de Educação Especial no município precisa romper com o patrimonialismo e assumir sua condição enquanto política de Estado, para garantir que nenhum/a estudante fique fora da escola, e que nela esteja com seus direitos de aprendizagem escolar assegurados.

O segundo diz respeito a algo que falamos no início do livro, e se refere à necessidade em efetivar o pacto federativo, cuja assistência técnica e financeira da União apresenta-se como indispensável para garantir o direito à escolarização de estudantes PEE, por meio de políticas também institucionalizadas, desvinculadas de possíveis interesses eleitoreiros de legisladores e do executivo, cuja autonomia da escola e das famílias favoreça a construção da autonomia de estudantes. Legisladores precisam produzir leis, e não usar do cargo público para cabides de empregos.

Ao longo do período em que estivemos na coordenação do NAEI, optamos por desenvolver um discurso que, objetivamente, fosse no caminho de contribuir com a autonomia dos/as estudantes PEE, em que as AEs pudessem ocupar uma posição de fundamental



importância neste processo de autonomia, por intermédio do currículo escolar desenvolvido por docentes.

Procuramos tensionar o debate junto aos pares de que era fundamental que o CREI, composto por profissionais com formações específicas e que possuíam/possuem larga experiência, estivessem em constante presença nas escolas, auxiliando a comunidade escolar – gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, docentes, AEs, profissionais dos serviços gerais, profissionais da cozinha, etc. –, no processo de escolarização de estudantes PEE, contribuindo com as suas formações especializadas na área da Educação Especial, auxiliando na redução da distância entre o currículo comum e a aprendizagem destes/as estudantes.

Nessa coordenação que ocupamos, também tentamos alterar o modo de contratação de AEs, sugerindo editais que viessem a anteceder o final do ano letivo, em que o RH da prefeitura e o setor de contratos de pessoal da SMED antecipassem os processos, fazendo a seleção no ano anterior, de forma que já teria pessoal a assinar contrato logo no início do ano letivo seguinte.

Esse movimento evitaria cabedal de empregos nas relações patrimonialistas entre vereadores correligionários da prefeitura, pois os contratos seriam mediante experiência no ato de cuidar, profissionalmente, com acentuação ao ambiente escolar comum, e em formações como cuidadoras, possibilitando a constituição de um serviço público cujo princípio seria prezar pela escolarização de estudantes PEE, e não pelos votos que um vereador poderia conseguir com contratos de empregos temporários.

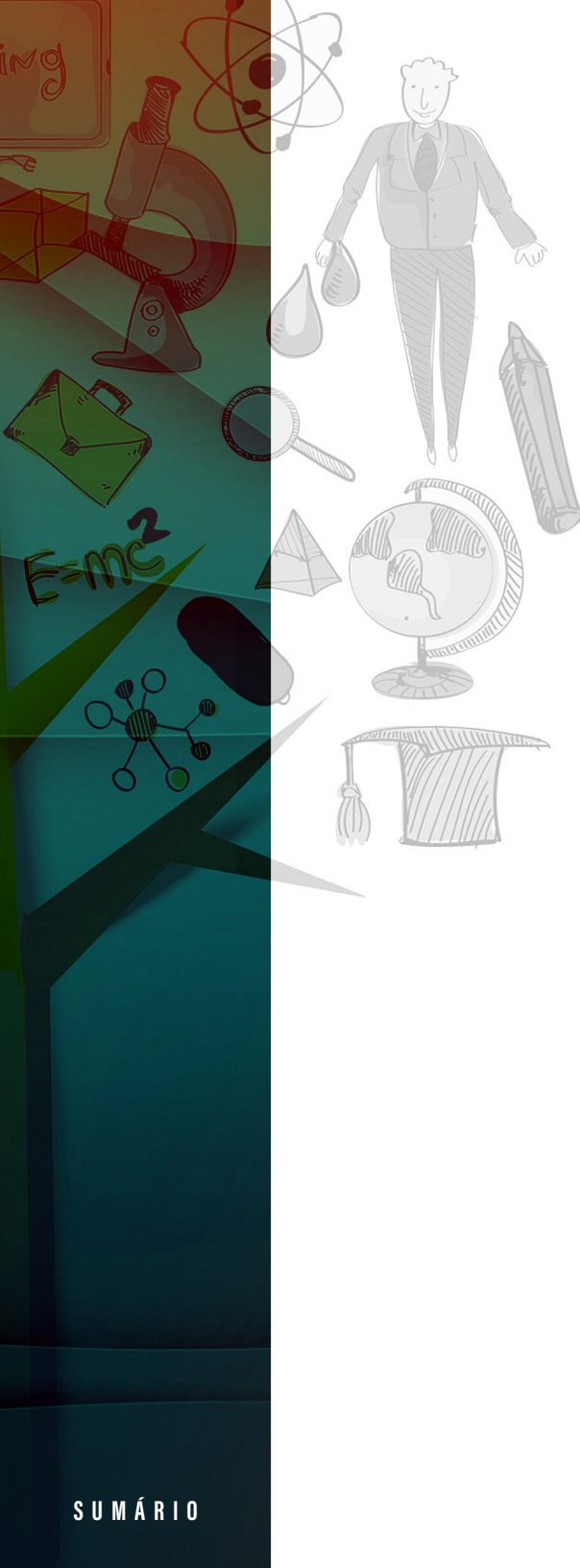
Neste sentido, pensar a gestão de profissionais de apoio, no caso de Teixeira de Freitas, Ajudantes de Ensino, implica que devemos considerar que a relação de trabalho com o cuidado em espaço escolar não deve se restringir a processos familistas, mas entender que a escola, por ser de direito de estudantes PEE, precisa assegurar qualidade profissional, mediante constante construção de parceria entre tais profissionais, as famílias e a gestão municipal.



Nessa terceira parte do livro compilamos experiências direcionadas para um modelo de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cuja sustentação esteja pautada no rompimento com a colonialidade médico-clínica. O que segue se trata de uma série de proposituras que apresentamos aos pares na tentativa desse enfrentamento, de forma que pudéssemos construir uma escola pública municipal inclusiva, em que o conhecimento escolar se valha enquanto parte da ciência da Educação, sendo o trabalho pedagógico respeitado em seus modos próprios de se fazer. Assim, ficam nossos anúncios por inéditos viáveis.

**POSSIBILIDADES
PARA A SUPERAÇÃO DA
COLONIALIDADE MÉDICA
E DA JUDICIALIZAÇÃO¹²
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Fenômeno que ocorre quando o Poder Judiciário decide situações de relevância social ou política, em vez de instituições políticas tradicionais e suas instâncias. No caso da Educação Especial, corresponde às decisões jurídicas determinando situações em que os órgãos como secretarias de educação precisam ter a competência de decidir. Todavia, decorrente de uma série de ausências por parte deste segundo, a judicialização da educação tem sido uma constante buscada por famílias de estudantes PEE e pelos/as próprios/as, quando percebem que seus direitos de escolarização não estão sendo garantidos.



A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem passado por desafios constantes, e, conforme trabalhado ao longo dessa obra, precisa se valer das pesquisas no campo da educação, que indicam possibilidades para que a área seja a principal responsável por responder às suas demandas.

De igual forma, ser responsável pelas próprias respostas não implica em dizer que a educação se basta, se tornando um fim em si mesma, pois é de suma importância que tenha correlação com diversos dados informativos para ser perspicaz em efetivar políticas de inclusão escolar de estudantes PEE.

Ao mesmo tempo, quando falamos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em superar a imposição da colonialidade médica e da judicialização, nos referimos ao fato de que profissionais da educação precisam se apossar dos conhecimentos científicos da área, contra-argumentando, por exemplo, a crença de que laudos médicos determinam se um/a estudante precisa ou não de profissional de apoio constantemente, e isso ser o bastante para que a Justiça determine a contratação.

No entanto, enquanto nós, profissionais da educação, não elaborarmos materiais como avaliações pedagógicas multidisciplinares, o laudo médico e toda a sua historicidade patrimonialista e colonialista será o único documento que a Justiça terá para determinar ou não a contratação de profissional de apoio, bem como outras ações que são de caráter pedagógico.

Cabe à ciência da Educação utilizar dos elementos das ciências médicas e jurídicas, dentre outras, como fonte de consulta e constituição mútua e que estas áreas se entendam numa proposta multidisciplinar, cuja finalidade para a educação, não seja a terapia ou a medicalização, mas sim, o cumprimento da função social da escola: escolarizar por meio do currículo comum.



Por este viés, quando do início da nossa coordenação do NAEI/SMED, após diálogo com os pares, com gestoras/es das unidades de ensino, coordenações pedagógicas e Ajudantes de Ensino, ficou perceptível a necessidade da categorização de parâmetros de trabalho do dia a dia nas escolas, e que contribuísse para com o trato junto a estudantes PEE, bem como familiares destes/as estudantes.

Referimo-nos aos parâmetros pela condição de que, dada a larga produção científica que o Brasil e o mundo possuem no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não há necessidade de “reinventar a roda”. O que precisamos é proceder em uma organização e uma categorização de informações testadas teórica e empiricamente, e que contribuam para desenvolver ações pela perspectiva da própria educação.

Neste sentido, em não tentar “reinventar a roda”, reforçamos a importância na popularização dos mecanismos pedagógicos utilizados em espaços como as SRMs e o CREI, que historicamente têm desenvolvido fichas avaliativas para saber quais os possíveis caminhos a seguir para lidar, pedagogicamente, com determinadas situações de estudantes PEE.

Este rico conhecimento que as SRMs e o CREI possuem precisam circular, não em formato de relatórios clínicos como aqueles narrados por uma das profissionais do CREI, mas como um conjunto de sínteses que permitam a docentes do currículo comum terem acesso à informação depurada pelo sentido pedagógico, e não pelo sentido clínico como a de uma psicóloga clínica, mas sim e também, como da psicologia da educação.

A aposta que fazemos é a de que precisamos promover ações de formação permanente e popularização/padronização de técnicas de trabalho, expandindo a riqueza de saberes que espaços como as SRMs e o CREI, nas figuras das profissionais que atuam em locais como estes, cujo conhecimento produzido historicamente tem obrigação ética de ser socializado.

Mas para isso, é necessária a construção de espaços-tempo, atrelados às condições de trabalho para que sejam desenvolvidas, cujas dinâmicas impeditivas discutimos nos capítulos específicos sobre as SRMs e o CREI.

Assim, essa popularização/padronização fugiria da tentativa de reinventar a roda, ao considerar que a SMED já dispõe de parâmetros baseados na legislação nacional, como por exemplo, no Projeto Político Pedagógico Institucional.

Porém, estamos falando de um documento com mais de mil páginas, cujo tempo para o planejamento de docentes não seria o suficiente para que pudessem/possam ler de forma consistente. Menos tempo teriam profissionais como algumas das Ajudantes de Ensino para efetivar a leitura de material extenso, devido à dedicação integral a alguns perfis de estudantes durante o tempo em que estão nas escolas.

Com problemáticas como estas dispostas em cena, enquanto coordenação do NAEI logo nos dois primeiros meses em que iniciamos na função, produzimos Notas Técnicas com instruções categorizadas e baseadas em legislações e trabalhos científicos no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que poderiam ser atualizadas ao longo do tempo, conforme a necessidade do município.

Essas Notas tinham a finalidade de serem distribuídas às escolas, para que, por exemplo, docentes durante horários de planejamento pudessem fazer leitura, uma vez que esse material tinha, no máximo, cinco páginas em formato A4 e fonte Arial 12, passíveis de serem lidas em tempo curto, e assim contribuir com debates nos planejamentos das aulas, para que docentes em suas áreas específicas pudessem pensar nas próprias metodologias.

Como se tratava de material generalista, com fundamentos básicos da Educação Especial, qualquer área do currículo comum,

da Educação Infantil ao 9º ano, teria condições de analisar, e assim cada docente fosse se constituindo como inclusiva/o.

Também se referem às Notas cujo teor foi pensado para demais componentes da comunidade escolar, e discutem o trato didático-pedagógico e administrativo para o trabalho inclusivo junto a estudantes PEE.

Inicialmente foram produzidas quatro Notas, que chegaram a ser aprovadas entre os pares em uma primeira reunião. Porém, por motivos desconhecidos deste estudo, estas não foram divulgadas, o que desestimulou a produção de novas Notas.

Como se tratavam de temas de domínio entre as profissionais das SRMs e do CREI, caso conseguíssemos desnuclear este segundo, suas profissionais poderiam atuar de forma itinerária, em formações permanentes, usando da bagagem de conhecimento que possuem no campo da Educação Especial, para popularizar informações fundamentais na construção de uma rede cuja inclusão escolar de estudantes PEE fosse naturalizada em espaços escolares comuns.

Da mesma forma, no início do segundo semestre, também produzimos fichas de avaliação pedagógica de estudantes PEE, para que a escola, enquanto instituição produtora de conhecimento, fosse a responsável por definir a necessidade ou não de contratação de profissionais de apoio – Ajudantes de Ensino – para acompanhar estudantes PEE que assim fizessem necessário.

Essas fichas de avaliação pedagógica foram desenvolvidas como uma possibilidade após responder ao Ministério Público sobre diversas denúncias de que a SMED, e conseqüentemente, a gestão municipal, descumpria o direito de estudantes terem profissional de apoio, e até impedindo a frequência de estudantes por falta da contratação de profissionais.



Por outro lado, era comum que em determinadas unidades escolares, existissem Ajudantes de Ensino acompanhando estudantes PEE que não tinham necessidade de profissional de apoio, cumprindo determinação judicial, gerando para o município uma oneração desnecessária, no que se refere a recursos financeiros e humanos e problemas pedagógicos, pois contribuía para a criação da dependência do/a estudante PEE para ter apoio profissional, impedindo que este/a pudesse romper as barreiras da aprendizagem por intermédio da mediação didática “apenas” com a/o docente específica/o de área.

Neste sentido, pensar pedagogicamente implica, de forma objetiva, refletir sobre questões administrativas e econômicas, uma vez que não basta ser estudante PEE para receber auxílios pedagógicos. Faz-se necessário ter critérios que definam a elegibilidade (ou não) para receber determinados benefícios sociais.

Alguns/Algumas, a depender da renda familiar, serão beneficiados/as com questões financeiras, como o BPC na Escola; outros/as para construção do DUA, outros/as com desenhos arquitetônicos, outros/as com o AEE no contraturno, etc. E, mesmo com todas essas possíveis categorizações de elegibilidade, existem gradientes que dependem de análises individualizadas para assegurar se precisa ou não de apoio pedagógico, como casos de estudantes com espectro do autismo e que, necessariamente, não dependem de apoio de profissionais como Ajudantes de Ensino.

Infelizmente, no caso das fichas de avaliação pedagógica, mesmo tendo sido aprovadas em reunião com os pares, também desconhecemos os motivos pelos quais não seguiram para publicação em atividades junto a estudantes nos espaços escolares.

As Notas Técnicas e as fichas de avaliação pedagógica se tornaram ainda mais urgentes quando, em 5 de dezembro de 2022, elaboramos uma comunicação interna direcionada aos pares na SMED.

Neste documento tratamos sobre o ofício que o Conselho Regional de Medicina do Mato Grosso do Sul (CRM-MS) enviou à então Secretária de Educação desta unidade federativa.

O ofício de nº 573/2019, datado de 10 de junho de 2019, ressalta o “Informativo à Classe Médica – Emissão de Atestados e Laudos Médicos”, para que estes/as profissionais não venham a extrapolar a sua competência na área da saúde, comum ao emitir esses documentos, em que devem se abster de prescrever recomendações alheias à área médica, tais como do campo pedagógico.

Este Informativo à Classe Médica – Emissão de Atestados e Laudos Médicos, aprovado em 17 de maio de 2019 pelo CRM-MS, foi divulgado em 30 de maio do mesmo ano, e se encontra disponível na página eletrônica deste Conselho (<https://crmms.org.br/noticias/informativo-a-classe-medica-emissao-de-atestados-e-laudos-medicos/>), e faz destaque à Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”, para que a classe médica não faça recomendações pedagógicas nos laudos que venha a emitir.

Inclusive a própria Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, em seu Capítulo III, que versa sobre o “Direito à Saúde”, não outorga aos/às profissionais desta área o direito para recomendações de cunho técnico-pedagógico. Logo, devem se restringir à área médica.

Reforçamos que a Lei 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), em seu Capítulo IV, “Do Direito à Educação”, prevê a responsabilidade das redes de ensino pela avaliação técnico-pedagógica sobre a necessidade de acompanhante em sala de aula para estudantes PEE.

Quando escrevemos as recomendações à SMED, foi em decorrência das diversas oitivas que respondemos ao Ministério Público sobre a ausência e a presença de Ajudantes de Ensino para



o apoio de todas/os as/os estudantes PEE matriculadas/os na rede municipal de educação de Teixeira de Freitas (BA).

Ter profissionais de apoio para todos/as estudantes PEE, além de ser antipedagógico, acaba por sobrecarregar a folha de pagamento. Antipedagógico pois nem todos/as estudantes PEE são elegíveis ao AEE, uma vez que alguns/algumas conseguem executar atividades corriqueiras; e mesmo estudantes que necessitem de apoio, precisamos operar com a perspectiva da produção da autonomia, de modo que estes/as estudantes se tornem adultos comumente funcionais, dentro de suas próprias características enquanto público da Educação Especial. E não podemos pensar que recursos financeiros são inesgotáveis, logo, contratar à revelia de certo que não trará qualquer benefício, nem para o município, e menos ainda para transformar estudantes em dependentes de apoio pedagógico além do que se fizer necessário.

Foi neste sentido que recomendamos a escrita de um documento oriundo da SMED para o Ministério Público Federal e o Ministério Público do Estado da Bahia, bem como ao Conselho Regional de Medicina do Estado da Bahia (CRM-BA), objetivando a solicitação de um parecer similar ao tomado pelo CRM-MS, a ser adotado na Bahia pelo seu respectivo Conselho Regional de Medicina.

A escrita do referido documento se faz necessário pois precisamos exigir a preservação e o respeito aos cofres públicos do município de Teixeira de Freitas (BA), para que a contratação de profissionais possa ocorrer por intermédio dos setores responsáveis, e não por laudos médicos.

Sendo feitas estas considerações, vamos partir para os documentos que pensamos quando estávamos na coordenação do NAEI, e que poderiam servir como o princípio para um trabalho multidisciplinar em prol da escolarização de estudantes PEE que pudessem necessitar de apoio de profissionais como Ajudantes de Ensino.

Assim, o que segue será no sentido de contribuir para que o/a leitor/a possa avaliar a viabilidade e empregabilidade dos documentos, bem como intencionamos que venha a servir como proposituras para outras redes de ensino e outros municípios. Essas Notas Técnicas serão transcritas na íntegra, conforme versão final, e comentadas posteriormente.

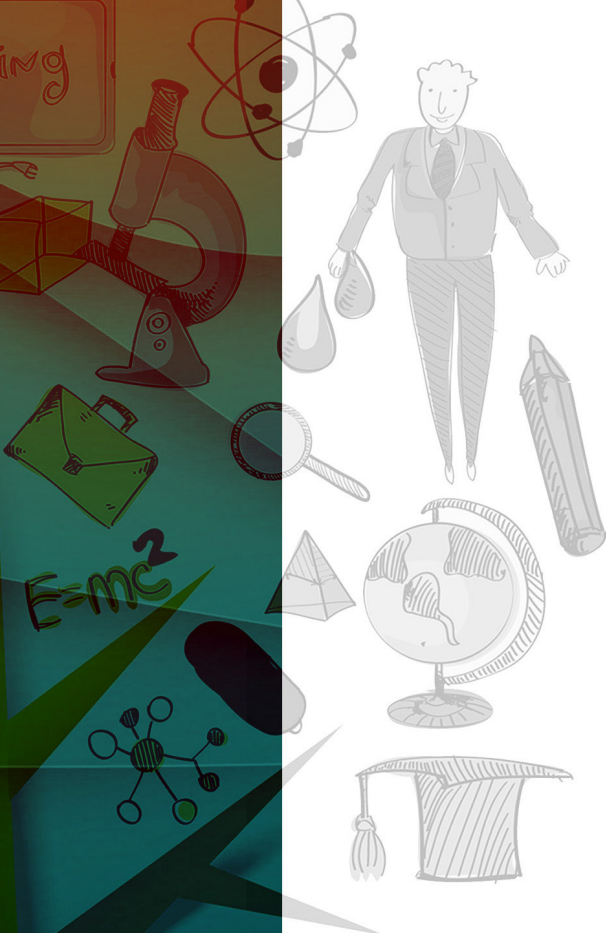
6.1 NOTA TÉCNICA SOBRE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Orientações básicas para o trabalho junto a estudantes com Transtornos do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), tendo em vista a necessidade de atendimento ao número expressivo de crianças diagnosticadas como hiperativas na educação da Rede Municipal de Ensino de Teixeira de Freitas.

Para tal, levamos em consideração a contínua articulação entre normal e anormal, buscando contribuir para o trabalho pedagógico da comunidade escolar com estudantes diagnosticados/as com TDAH, cuja atenção procura explicitar seu movimento circular de invenção, como efeito da/na aprendizagem.

Por TDAH podemos entender “como forma de transtorno psiquiátrico mais comum na infância (Itaborahy, 2009; Caliman, 2010). A perspectiva que o abriga identifica elementos como desatenção, impulsividade e hiperatividade” (Freitas; Baptista, 2019, p. 794).

Neste sentido, a presente Nota se propõe a contribuir, por meio de possíveis indicativos que entendemos como centrais e iniciais, e que necessitam de aprofundamentos conforme a individualização de cada caso, mas que contribuem para as primeiras aproximações.



E, apesar de os indicativos estarem enumerados a seguir, não possuem pretensão hierárquica:

- Importante lembrar, sempre que possível, e individualmente, que algum/a componente da comunidade escolar dedique certo tempo para o/a estudante com diagnóstico de TDAH, de modo a coletar informações sobre suas expectativas e necessidades de maneira personalizada;
- Esse/a integrante da comunidade escolar, preferencialmente, seja alguém por quem o/a estudante tenha relação de confiança;
- Após a coleta das informações, socializar e refletir com gestores/as, coordenação pedagógica, docentes, e outros indivíduos que trabalham na escola, que venham a buscar estratégias de trabalho com o/a estudante em questão;
- Valorização dos momentos dos quais não esteja “aprontando”, inclusive, a partir da coleta de informações sugerida anteriormente;
- Identifique as dificuldades deste/a estudante e também aquelas situações as quais ele/a consegue se superar positivamente, de modo que as atividades escolares lhe proporcionem satisfação, e não o sentimento de fracasso;
- Atenção frequente às situações de bullying que, porventura, o/a estudante com TDAH possa estar sofrendo, uma vez que este costuma ser um fator recorrente para provocar diversos outros transtornos associados, conforme preveem as “Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying”, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018);



- Dentre os momentos compensatórios em que o/a estudante se destaque na tarefa, convidar, individualmente, para que reflita sobre os instantes nos quais tenha agido, por exemplo, de forma agressiva. Necessário lembrar que não deve se tratar de um movimento para a atribuição de culpa, mas um convite para que o/a estudante, bem como a família e demais componentes da comunidade escolar, compreendam a importância da responsabilização;
- Culpa e responsabilidade se configuram como movimentos completamente diferentes. A culpa parte da ideia de crime, que, no caso do TDAH, justifica um comportamento agressivo, por exemplo, e parte de uma lógica biologizante (Freitas; Baptista, 2019). Enquanto a responsabilização parte da condição humana e sua inerência constante em compreender que somos sujeitos inconclusos, passíveis de situações que possamos vir a compreender como falhas (Freire, 2019).

Devemos considerar que as proposições do presente documento não encerram o debate e nem excluem todas as outras problemáticas que permeiam a educabilidade de estudantes diagnosticados/as com TDAH. O diagnóstico médico precisa contribuir para com o trabalho pedagógico, e não como um ato de desistência da aprendizagem desse/a estudante, de nossa parte enquanto escola.

Contudo, precisamos, enquanto comunidade escolar, compreender que o trabalho deve ser colaborativo entre Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, Gestão Escolar (Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica), docentes, família e demais componentes da comunidade escolar, constantemente compartilhando informações acerca dos casos, de modo que consigamos produzir meios que respeitem a condição dos/as estudantes com diagnóstico de TDAH, considerando um fator essencial: continuam sendo crianças/adolescentes, independentemente do diagnóstico médico-clínico.

COMENTÁRIOS

O TDAH, necessariamente, não está previsto na atual PNEEPEI (Brasil, 2008). No entanto, de acordo com a Lei nº 14.254 de 30 de novembro de 2021, o poder público tem por obrigação de pensar estratégias de trabalho com relação a estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem.

Ao falar sobre TDAH nesta Nota, pretendemos fazer com que a ideia de Educação Inclusiva no ambiente de escolarização venha a se tornar, continuamente, o comum, partindo principalmente de situações cujos desafios cognitivos não estivessem presentes, somados de estudantes que além do TDAH, também possam vir a ser diagnosticados/as em casos como do espectro do autismo, ou outros, tais como a deficiência intelectual.

Apesar de ser comum que estudantes com espectro do autismo e/ou deficiência intelectual também possam desenvolver TDAH, neste primeiro momento não caberia aprofundar no debate sobre o que chamamos de deficiência múltipla, uma vez que se trata de um ramo da Educação Especial que se direciona para estudos aprofundados, que requer um debate inicial sobre a conceituação acerca da produção social da deficiência, o que não é o caso dessa Nota, que não tratava da deficiência, mas sim de um transtorno de aprendizagem. Questões completamente distintas, ainda que possam ocorrer com um mesmo indivíduo.

Ou seja, as Notas Técnicas produzidas, bem como as formações permanentes desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2022, tinham este caráter formativo.

Imaginemos formações permanentes com documentos simples e de fácil leitura, sendo debatidos por profissionais das SRMs e do CREI, ou convidados/as externos/as, com toda a rede de ensino,

popularizando conhecimento sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para que a inclusão se constitua de fato, e não como algo restrito aos espaços físicos das SRMs e ao CREI.

Importante lembrar ainda que, apesar de serem notas curtas em tamanho, frente à complexidade que se refere aos estudos no campo da Educação Especial, precisava ser um material passível de leitura durante o breve espaço de tempo de planejamento docente, geralmente composto por quatro ou cinco horas/aula semanais, sem perder a profundidade e a responsabilidade quanto a consistência teórica, e não se caracterizavam como um fim em si mesmas. Ou seja, estavam passíveis de novas Notas Complementares.

Um destaque no caso desta Nota Técnica sobre estudantes com TDAH, que existem termos que, aparentemente estariam “soltos”, como as palavras “normal” e “anormal”, que não têm um debate explícito ao longo da Nota. Todavia, o intuito foi o de explicitar essa dicotomia, exatamente para suscitar o debate, independentemente de quem estivesse fazendo a mediação da leitura, ou até mesmo uma pessoa aplicando uma formação.

Produzimos esse modelo de escrita para assegurar que aquilo que se escreve/lê/estuda nem sempre precisa, necessariamente, explicar milimetricamente. Também não se trata de uma escrita de difícil leitura. Refere-se, por vezes, para provocar incômodos, inclusive.

O ato de ler, e de escrever, precisa contribuir para que os indivíduos possam se munir de ferramentas com as quais os/as configure como arqueólogos de seu próprio saber, em que o ato de aprender e ensinar, principalmente em ambiente de formação docente permanente, esteja permeado por “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (Freire, 2011, p. 28).

Logo, para configurar-se como conhecimento precisa fugir das valises carregadas de planos salvadores, e, apesar da sustentação teórica que qualquer estudo científico precisa ter, não pode se furtar do elemento criador para se caracterizar como conhecimento,

permitindo assim, provocar o devir (Deleuze; Guattari, 2002). O devir permite sair do lugar comum e das receitas prontas, contribuindo com a própria capacidade cognoscente dos indivíduos envolvidos/as no processo de conhecimento, que possa ser construtora deste saber.

Compreender a comunidade escolar como produtora de conhecimento pode ser um importante passo para que a própria se perceba inclusiva, utilizando de ferramentas do dia a dia das escolas, somadas às formações permanentes com sustentação teórica, e assim unindo prática e teoria em prol da aprendizagem de estudantes PEE.

6.2 NOTA TÉCNICA COM ORIENTAÇÕES BÁSICAS PARA O TRABALHO JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL (DV)

Para pensar a inclusão de estudante com Deficiência Visual (DV) no ensino comum, é importante considerar as dimensões que ocupa enquanto sujeito. Logo, o/a estudante com DV precisa ser interpretado/a partindo das características e sentidos que vem a oferecer, de modo que passemos a entender a deficiência não como algo que falta, mas como aquilo que caracteriza a pessoa. Dessa forma, partimos da ideia de deficiência como disparadora para o trabalho pedagógico, e não como encerramento deste, de modo que

A escola como comunidade inclusiva deve ser um espaço institucional que se tem aperfeiçoado com o processo de inclusão e não um território que se revela invadido e inviabilizado com a presença de corpos e mentes fora do padrão (Freitas, 2013, p. 100).

O Art. 28, inciso III, da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) determina que a escola comum e seus/suas profissionais devem se adaptar ao/à estudante, produzindo um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que atenda às necessidades e características individuais, para assegurar o acesso ao currículo escolar em condições de igualdade.

Com base nesses apontamentos é que almejamos contribuir com possibilidades para o trabalho com estudantes com DV na escola comum. Logo, de acordo com Conceição (2022), acaba sendo importante à aula em que esteja presente estudante com DV:

- Entrar em contato com os relatos de familiares para compreender melhor sobre os modos como se comunicam com este/a estudante em casa, para facilitar a comunicação na escola;
- Diálogo aberto entre a equipe gestora e docentes, para a implementação dos mecanismos que contribuam para o acesso ao conhecimento trabalhado em sala de aula comum;
- Enquanto docentes, Ajudantes de Ensino e outros indivíduos envolvidos no processo de escolarização de estudantes com DV podem:
 1. Ler em voz alta, enquanto estiverem no quadro;
 2. Fornecer informações orais sobre os eventos da sala, sejam acontecimentos no momento, ou listar possíveis rotinas;
 3. Observar sinais de cansaço, promovendo pausas ao longo da aula;
 4. Atribuir tempo diferenciado para a execução de atividades, além de delegar tempo maior também para a leitura de textos longos, quando o/a estudante possuir ferramentas digitais para tal;



5. Elaborar material tátil, como gráficos, tabelas, alfabeto, numerais – pois a percepção tátil é essencial para o desenvolvimento da capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos:
 - 5.1 A elaboração de material tátil pode ser uma atividade pedagógica envolvendo todos/as os/as estudantes da turma que tenha alguém com DV. Estudantes videntes (que enxergam) podem construir os materiais, com base nas instruções de estudantes com DV, cujas orientações deste segundo venham a fazer parte do próprio processo criativo, em que nada sobre a pessoa com deficiência deva ser feito sem ela. Exemplo: réplicas de mapas e de parte do corpo humano, etc.;
 - 5.2 Na medida em que se reproduzem as réplicas, cria-se também importantes momentos para a construção de legendas em Braille, para que sejam fixadas na identificação do material em construção, fazendo com que docentes e estudantes, com ou sem DV, possam aprender palavras do Braille, ainda que, inicialmente, de forma básica, mas configurando a sala de aula como o espaço inventivo de saber ao qual se destina.

Precisamos lembrar que cada estudante deve ser tratado/a como um caso específico. Da mesma forma, não podemos considerar esta ou outras Notas Técnicas como “receitas de bolo”, as quais basta seguir e o/a estudante estará incluído/a. Neste sentido, parte-se de pressupostos generalistas e, enquanto escola, podemos contribuir para que estudantes com DV tenham acesso ao mesmo currículo trabalhado em sala de aula, sem que necessariamente dependamos sempre de recursos digitais.

Reforça-se, por fim, que as afirmativas aqui presentes não excluem a necessidade de popularização do Braille, inclusive em espaço escolar, bem como a aquisição de ferramentas digitais ou de outras formas de tecnologia assistiva, como a máquina Braille e a reglete, que contribuam para o aprendizado de estudantes com DV. No entanto, temos caminhos possíveis que não esgotam as possibilidades.

COMENTÁRIOS

Em meio aos debates com os pares, no que se refere à Nota Técnica sobre estudantes com DV, houve contestação sobre não citar o Regimento Interno Unificado da Rede Municipal de Ensino de Teixeira de Freitas (RIURME) (Teixeira de Freitas, 2020), que teria referências às citações apresentadas ao longo da referida Nota.

Apesar de termos lido, inclusive, a parte que corresponde ao trato didático pedagógico junto a estudantes com DV, o texto apresenta confusão e contradições, além de delegar ao indivíduo, e não ao Estado, neste caso representado pela unidade federativa do município de Teixeira de Freitas, a responsabilidade pelo seu processo de escolarização, desconsiderando que a obrigatoriedade de desenvolver o processo de inclusão seria da SMED e dos órgãos como o então CREI e as SRMs.

Neste sentido, destacamos um dos pontos mais críticos do RIURME (Teixeira de Freitas, 2020):

Art. 96, parágrafo 3º: No caso dos educandos cegos, deve-se considerar, no momento da avaliação o uso de reglete, máquina de escrever em Braille, soroban para cálculos matemáticos, gravador e computador para a realização das atividades. Os desenhos, as gravuras, os diagramas e os gráficos devem ser confeccionados em relevo. Porém, se a escola ainda não conta com tais recursos, a adaptação, a produção de material e a transcrição de provas, de exercícios e de textos em geral podem ser realizados no Centro de Educação Inclusiva (CEI) que é o suporte pedagógico do município. Se não houver na escola ninguém que domine o Sistema Braille para a escrita em tinta, será igualmente necessário fazer a conversão da escrita Braille para a escrita em tinta nesta instituição. É de fundamental importância ampliar o tempo de avaliação, considerando as peculiaridades em relação à percepção não-visual e quando o educando não estiver alfabetizado em Braille o professor poderá valer-se de exercícios e provas orais.



De fato, as estratégias pedagógicas são similares. No entanto, as estratégias de apropriação linguística e de codificação simbólica apresentadas da técnica do Braille no documento citado ficam restritas ao/a estudante que saiba o Braille, e às profissionais do CREI (antigo CEI) que atuam no campo da aprendizagem e ensino de estudantes com DV, uma vez que não cita a necessidade de ofertar formação permanente para que docentes da rede aprendam o Braille. Ou seja, a política de Educação Especial de aprendizagem do Braille por estudantes com DV fica restrita à alfabetização e às visitas que este/a estudante fizer ao CREI.

Neste sentido, demonstra-se como urgente que o CREI se configure, de fato, como um centro de referência, na medida em que for capaz de ultrapassar a espera de que o/a estudante atravesse a cidade para praticar alfabetização e letramento, e possa garantir, por exemplo, que um/a docente de matemática tenha condições de ensinar expressões algébricas, grandezas e medidas, probabilidade e estatísticas, no 9º ano para um/a estudante com DV, respeitando sua apropriação intelectual por meio do Braille, e não reduzindo-o apenas às adaptações táteis e avaliações orais.

Outro exemplo sobre a popularização do Braille reside na urgência que a/o docente de língua portuguesa, no 9º ano, saiba como corrigir uma atividade de um/a estudante com DV, escrita em Braille – seja pela máquina Braille ou pela reglete – sobre resenha, artigo de opinião, figuras de estilo, pensamento e sintaxe, e tantos outros temas desta ou de outras áreas, e isso não vai acontecer, conforme afirmamos no capítulo sobre o CREI, se as profissionais que atuam neste espaço continuarem nucleadas, esperando a vinda de um/a estudante que vive distante, e sem recursos financeiros para chegar. O saber que essas profissionais possuem precisa estar a serviço da rede municipal de ensino.

Na medida em que o município de Teixeira de Freitas não assegura, por meio da SMED, formação permanente que popularize os mecanismos didáticos e técnicos de lidar com a aprendizagem de estudantes PEE, acaba por delegar à própria sorte das escolas, das gestões escolares, de docentes, e familiares de estudantes PEE a responsabilidade por seu aprendizado, ou pela produção do fracasso escolar (Patto, 2022).

Além do mais, popularizar entre a rede de ensino as questões sobre o Braille, bem como outras ferramentas inclusivas como a Libras, abre prerrogativas para uma rede que venha a se produzir como inclusiva, e que aprende consigo mesma a desenvolver DUAs.

6.3 NOTA TÉCNICA COM ORIENTAÇÕES PARA AJUDANTES DE ENSINO E DEMAIS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo na Educação Infantil deve ser trabalhado como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Por este sentido, entendemos que o trato com estas crianças, de forma geral, e em específico com estudantes PEE, deve ser pensado com direcionamentos correspondente às interações



e brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento das distintas áreas de conhecimento, intelectuais e emocionais (o movimento, a expressividade, o equilíbrio, a coordenação motora, a apreciação artística, estimulação à linguagem e à comunicação, repetição e memorização e socialização).

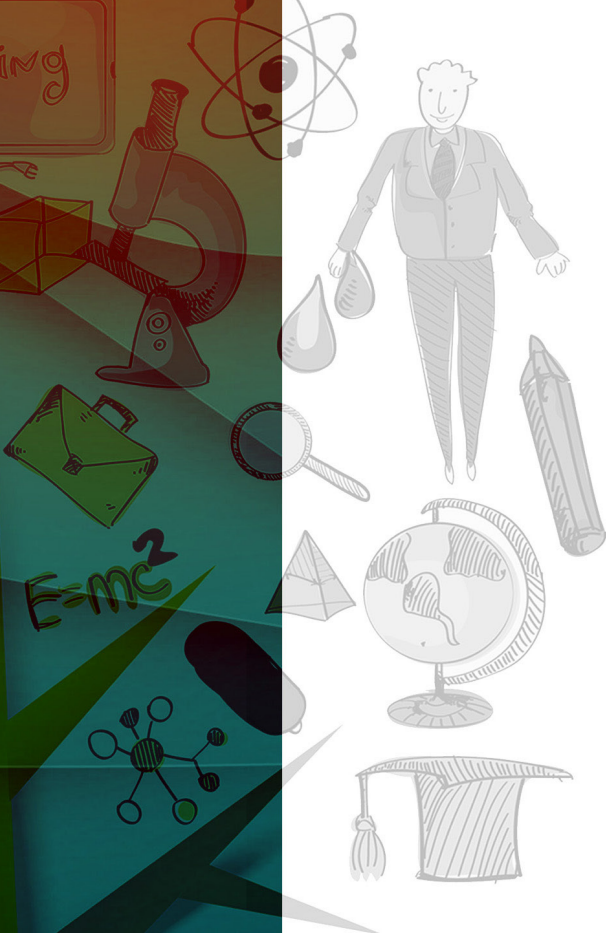
Assim, sugerimos algumas possibilidades a serem exploradas também diante das características que cada Ajudante de Ensino tenha enquanto profissional, e da percepção da criança com a qual trabalha, principalmente quando o/a estudante, o/a qual esteja sendo atendido/a, aparentemente não dê respostas específicas, devido a alguma condição específica.

Assim, situações como o momento da troca de fraldas podem se configurar como práticas pedagógicas, e devem ser pensadas como um ato educativo, pois fazem parte do currículo da Educação Infantil no cotidiano da criança (Pantaleão *et al.*, 2017).

Importante ressaltar que, nos momentos de higienização da criança, é necessário ir nomeando o que está sendo feito e, ao mesmo tempo, expressar de forma oral ou visuoespacial (por gestos, ou por Libras, se for o caso) situações do tipo: "Vamos trocar a fralda? Agora vou limpar você!" E ainda dizer para a criança o que está sendo feito com ela. Por exemplo, ao pegar as roupas ou outros pertences dela, dizer algo como: "de quem é essa blusa?" ou "de quem é essa meia?", etc.

Assim, pode-se construir um universo cuja criança reconheça seus pertences, tornando os momentos ricos para a aprendizagem do sentido de direção, sentido do olfato, sentido da audição, atribuição de sentido emocional a um objeto etc.

Por meio do cheiro da roupa trazida de casa, e que servirá para a troca na Educação Infantil, há a percepção visual e a identificação de cores e/ou formatos da roupa. Estimular para desenvolver percepções como se uma determinada peça de roupa servirá para



vestir o tronco ou para vestir os membros inferiores, são exemplos práticos de estímulo à aprendizagem de crianças com menos de cinco anos de idade. Independentemente se estudantes PEE ou não sempre serão crianças, ou seja, humanos, sujeitos passíveis de interação e aprendizagem, e disso não podemos esquecer.

O que pode diferenciar no caso da percepção e/ou interação quando nos referimos às crianças PEE e aquelas que não sejam, pode se relacionar à quantidade de vezes que seja necessário falar sobre o mesmo assunto, ou encontrar momentos diferentes para falar, e tantos outros momentos que a própria experiência construa, e que venhamos a notar no processo de interação com elas.

Destacam-se, em momentos como este, ainda, pontos como a sensibilidade tátil a partir das texturas das roupas. No banho, brincar com a temperatura da água (morna/fria), contribuindo para que a criança elabore conceitos.

Alguns brinquedos podem ser oferecidos, como uma boneca para que a criança a banhe, sendo possível trabalhar noções de esquema corporal, fazendo perguntas como: “Onde está o olho dela? Ou dele? Onde está a boca?”, etc. Oferecer bonecos de diferentes cores de pele, e dizer isso à criança, de modo que ela possa também ser estimulada a construir conceitos sobre as diferenças entre as pessoas.

Existem também os “livros do banho”, que são feitos de plástico. Esses livros podem ser utilizados no chuveiro, na banheira, no banho de mangueira, etc. Nesses momentos, a/o Ajudante de Ensino pode apontar para as imagens e nomeá-las, auxiliando no desenvolvimento da linguagem da criança, formação de conceitos e ampliação do vocabulário.

Dessa forma, do nascimento aos cinco anos de idade, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não fica restrito às Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), explicitando, por intermédio das ações de intervenção, que podemos fazê-lo a qualquer momento no universo escolar, otimizando o processo de desenvolvimento e aprendizagem por meio da interação sociocultural (Vygotsky, 2007).

COMENTÁRIOS

Tal como as demais, esta Nota Técnica foi aprovada pelos pares, porém não foi publicizada. As Notas Técnicas para Ajudantes de Ensino precisariam de uma maior constância, pois muitas/os possuíam formação de nível fundamental e médio, ou eram pessoas com formação de nível superior, mas não eram licenciadas no campo pedagógico, sendo provenientes da Administração, do Direito, da Assistência Social, da Psicologia e outras áreas.

Assim, eram contratadas muitas vezes em caráter de urgência para atender demandas pedagógicas, e sem qualquer preparação na área. O trabalho pedagógico, e especificamente nesta Nota sobre o trabalho com crianças PEE na Educação Infantil, exige técnica, para entender que o ato de cuidar, de higienizar, em ambiente escolar, se distingue desses mesmos atos em ambiente familiar.

O ato de cuidar, em ambiente escolar, possui um sistema de categorização cuja finalidade vem a ser o processo de socialização da criança/estudante, com a intencionalidade para que esta construa conceitos próprios da convivência social para além do ambiente familiar, e que esta convivência contribua com o processo de escolarização.

Na Educação Infantil o modo de escolarizar está pautado na relação cotidiana que a criança tem com o seu próprio corpo e sua convivência em espaço distinto ao ambiente do núcleo familiar, e não, por exemplo, com alfabetização e letramento, ainda que não seja proibido que se brinque com as letras do alfabeto. Porém, o ato de brincar deve prevalecer veementemente, sendo descartada a necessidade de ensino de alfabeto em si, fugindo de um viés alfabetizador.

Questões comuns e que docentes com formação em Pedagogia têm estudado desde que iniciaram seus cursos de graduação e aplicam em ambiente escolar com muita perspicácia. No entanto, desconhecidas por quem não teve qualquer formação na área, e que, em um lapso de tempo, entra na escola e precisa ter

noções básicas para entender que a relação do cuidar precisa se configurar em ato de aprendizagem e escolarização.

As Notas Técnicas, específicas para a formação permanente de Ajudantes de Ensino, teriam entre uma e duas páginas intencionalmente, pois estamos falando de profissionais que ficavam, alguma delas, a maior parte do tempo em dedicação exclusiva a alguns perfis de estudantes PEE, restando pouco tempo para efetuar leituras.

Assim, Notas Técnicas curtas para Ajudantes de Ensino, e constantemente enviadas da SMED/NAEI para as unidades escolares, debatendo os diversos temas da Educação Especial, poderiam ser trabalhadas em formações permanentes com Ajudantes de Ensino reunidas/os em grupos durante horário de trabalho, em que não estejam com estudantes PEE, ou até mesmo, debatidas pela coordenação pedagógica, ou quando houver, profissional da SRM, de forma a instruir a/o Ajudante de Ensino, garantindo que algum tipo de formação, mesmo para quem não tivesse qualquer experiência na área.

6.4 NOTA TÉCNICA QUE DISPÕE SOBRE O PROCEDIMENTO QUE A DIREÇÃO, VICE-DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DAS UNIDADES DE ENSINO PODEM ADOTAR QUANDO DA APRESENTAÇÃO DE LAUDO MÉDICO, INDICANDO QUE SE REFIRA A ESTUDANTE PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PEE)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) faz parte de um movimento mundial pela inclusão de estudantes PEE no ensino

comum, do qual o Brasil é signatário, e toma por base a Declaração de Salamanca de 1994, que se trata de uma resolução das Nações Unidas sobre os princípios, políticas e práticas em Educação Especial.

Originária de uma Assembleia Geral, adotou direcionamentos, procedimentos-padrões das Nações Unidas para equalizar oportunidades para que pessoas com deficiência tenham assegurados direitos, como o de escolarização. Em conjunto com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), contempla parte de nossa dívida histórica mundial para a consolidação de uma educação para todos/as.

Assim, uma ação pedagógica que se entenda como socio-cultural e politicamente engajada, desencadeia em defesa do direito de todos/as os/as estudantes de estarem juntos/as, sendo escolarizados/as, sem qualquer tipo de discriminação, e respeitando as características individuais de aprendizagem.

Neste sentido, considerando que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de Direitos Humanos, que conjuga igualdade, equidade e diferença como indicadores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equalizar formalmente, ao contextualizar e contestar as circunstâncias históricas da produção da exclusão, dentro e fora da escola.

Dessa forma, a escola pública enquanto instituição, bem como as secretarias de educação, na qualidade de organismos gestores institucionais e institucionalizados, como parte do Estado Democrático de Direito, têm, por responsabilidade legislativa, alinhar-se, quando necessário, a outros setores como o Serviço Social e a Saúde, para então desenvolver um trabalho de qualidade junto aos/às estudantes PEE.

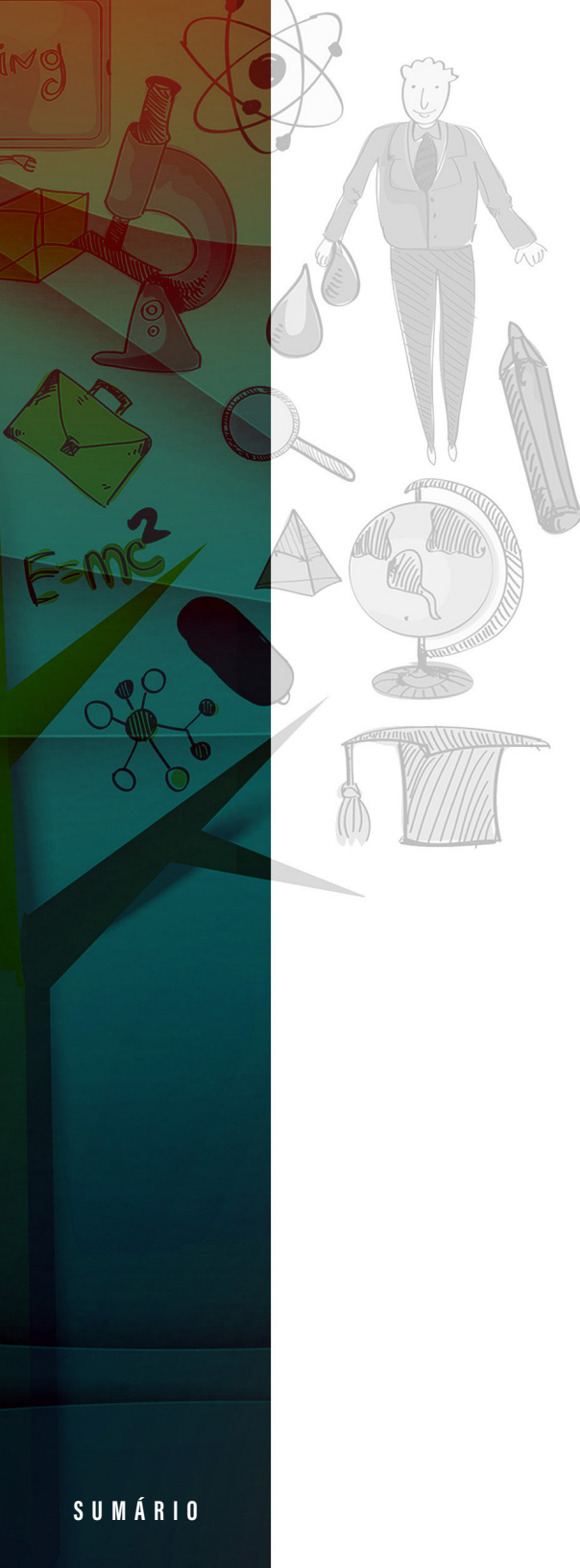
Dito isso, quando um familiar e/ou responsável legal por algum/a estudante PEE entregar à escola qualquer laudo médico-clínico, sugerimos algumas orientações para este tipo de atendimento:

- Caso não conheça o/a estudante, imediatamente converse com a família sobre o caso ou agende horário para tal, preferencialmente sem a presença do estudante, de forma que possa saber das particularidades dele/a, contribuindo para com uma reflexão sobre a possibilidade de frequência escolar com ou sem acompanhamento de profissional de apoio (Ajudante de Ensino);
- Após a conversa com a família, conheça e converse pessoalmente com o/a estudante, e, em diálogo com a presença da família, observe as características de comunicação e interação que este/a estudante apresenta;
- A indicação para os procedimentos iniciais acontece com a presença da família pois ao longo do ano letivo a família não estará presente na escola, e assim a escola terá como avaliar o quanto a presença da família impacta no comportamento do estudante. Obviamente apenas um momento com a família não é definidor, mas auxilia para a ponderação sobre alteração (ou não) de comportamentos em momentos distintos;
- Considere que, independentemente dos laudos médico-clínicos, continuam sendo crianças e adolescentes como quaisquer outras, necessitando, apenas, de atenção às suas particularidades;
- Dessa forma, caso o/a estudante tenha comprometimentos mais severos de comunicação e interação, como em alguns casos de espectro do autismo e/ou de deficiência intelectual, recomenda-se utilizar dos procedimentos de adaptação escolar pautados na observação e registros em relatórios pedagógicos, por parte das/os profissionais da unidade



escolar, e se necessária, com a presença inicial da família na escola, para que ambos possam entender melhor o caso. O que não quer dizer que se deve infantilizar este/a estudante, mas usar procedimentos de observação mais apurados quanto às práticas cotidianas, como ir ao banheiro, dentre outros espaços da escola, para se averiguar a relação de autonomia e interação que o/a estudante venha a exercer nestes casos;

- Lembre-se que a idade da criança e/ou do adolescente é invariável para adotar estes procedimentos, sendo que parte deles está sustentado na primordial participação das famílias, que é a nossa principal fonte de informação;
- No diálogo com as famílias é possível indagar, dentre as mais diversas questões, sobre como ensinam seus/suas filhos/as em casa a executar alguma determinada ação, ou quais as formas que utilizam para lidar com ordens objetivas, pois todo e qualquer ser humano precisa ser observado como composto por diversas formas de saber, sentir, ser e estar no mundo (Freire, 2018);
- Por saberes, referimo-nos àqueles que se sustentam nas inteligências múltiplas: espacial; físico-cinestésica; interpessoal; linguística; lógico-matemática e musical. Então, ainda que não consigamos, em um primeiro momento, interpretar as distintas inteligências que alguns/as estudantes PEE apresentam em momentos específicos, reforçamos a importância de apostar que todo indivíduo seja capaz de aprender, restando a nós, profissionais da educação, encontrar os caminhos alternativos para tal (Padilha, 2000; Vygotsky, 2007);
- Converse com a família sobre o tratamento médico-clínico, indicando que o laudo é parte de um processo e não o seu fim, uma vez que, a depender da situação, será necessária a manutenção de continuidade terapêutica junto a profissionais da saúde;



- O ponto anterior é indispensável que seja explicado às famílias, pois existem casos em que se confunde a importância da socialização promovida na escola com a terapia, podendo, inclusive, agravar o quadro clínico de alguns/algumas estudantes, por exemplo, situações específicas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou com Deficiência Intelectual (DI). Assim, a frequência escolar, sem o paralelo do atendimento médico-clínico, em espaço específico e diferente ao da escola, pode prejudicar o andamento dos trabalhos tanto médico, quanto pedagógico. Por isso, é importante deixar estabelecido para a família que o atendimento educacional oferecido pela escola é uma situação, enquanto o atendimento médico-clínico é outra, completamente diferentes, porém complementares, e por vezes, se não forem executados em seu conjunto, pode fazer com que o/a estudante venha a regredir no seu desenvolvimento sociopsicobiológico;
- Alerta à família sobre direitos sociais, como o Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC na Escola), para o caso do/a estudante ainda não ser beneficiário da Previdência Social, encaminhando esta família para o setor de Assistência Social da SMED, de forma que os/as profissionais deste órgão possam fornecer as orientações necessárias para ter acesso ao benefício;
- A direção precisa dialogar com as famílias para que compreendam que a escola não pode ser entendida como a solução das demandas que o/a estudante possa ter. O espaço escolar é uma parte indispensável para o desenvolvimento emocional, cognitivo e biológico de qualquer estudante. Todavia, as famílias precisam compreender que a terapia e demais situações clínicas que foram recomendadas por médico/a, precisam ocorrer com respectivos profissionais, que, neste caso, são da área da saúde;



- Deve-se deixar estabelecido para as famílias que o tratamento adequado permite maior segurança para o/a próprio/a estudante e para as demais pessoas no seu entorno.

Necessário dizer que apenas essas sugestões não contemplam o todo e sua complexidade. Por isso, não se esgotam. Reconhecemos que será necessário continuar a produção de novas recomendações, atualizando-as conforme as demandas.

Importante frisar que a escola pública é uma instituição que pode ser encontrada em todos os entes federados no Brasil – nos lugares mais ermos, mesmo onde não exista qualquer outro órgão do Estado, encontramos uma escola. Por isso, a escola acaba por receber, também, mazelas decorrentes da pobreza, que ultrapassam a nossa condição de resolução, enquanto área da educação.

Ainda que sobrecarregados/as, devemos sempre lembrar que nós, e outras pessoas que nos antecederam, lutamos por uma escola para todos/as, por uma escola que não excluísse antes mesmo da entrada. Conquistamos essa escola, agora precisamos trabalhar por uma escola de qualidade socialmente referenciada e que não queira deixar ninguém de fora.

Neste sentido, faz-se necessário o estabelecimento de parceria e/ou que façamos os encaminhamentos e sugestões possíveis, para que as famílias busquem os órgãos responsáveis no auxílio que necessitam, tal como a assistência social e a saúde.

Atualmente o município de Teixeira de Freitas tem obtido um aumento contínuo de casos de estudantes que necessitam de apoio de profissional como a/o Ajudantes de Ensino, exigindo que as políticas de Educação Especial estejam em constante alteração, para que a SMED, enquanto órgão de Estado, possa cumprir o seu papel em assegurar o direito de frequência escolar e aprendizagem destes/as estudantes.



Estamos todos/as sentindo os impactos dessa catástrofe que representa a pandemia da Covid-19, e respeitamos as dificuldades que as famílias estão passando. No entanto, precisamos entender o quão complexo tem sido esse aumento da demanda, e contribuir para que as famílias e nós consigamos compreender que existem questões que não dependem da escola.

Por todas estas questões, reforçamos para a gestão escolar/ coordenação pedagógica a necessidade de que sigam as orientações que solicitamos, mantendo o diálogo constante, aberto e franco com as famílias, contribuindo para com a compreensão de que os problemas que estamos passando são coletivos, e precisamos de paciência para analisá-los coletivamente.

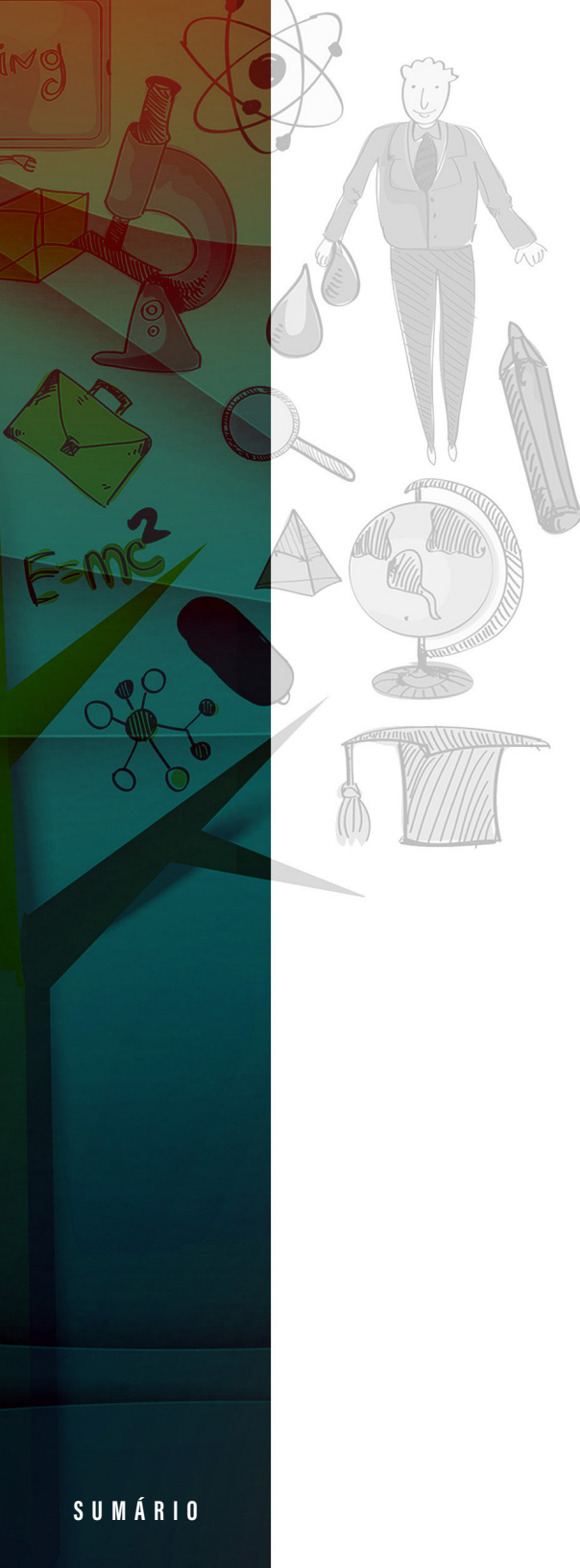
COMENTÁRIOS

Para que o/a estudante seja atendido/a por uma equipe multidisciplinar pedagógica, caso apresente a necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE), não precisa de laudo médico, uma vez que pode, ou não, ser elegível.

Ou seja, estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de situações como discalculia, dislexia, TDAH e outros mais comuns, como dificuldade de leitura e escrita, decorrente de situações adversas, podem receber AEE.

No entanto, considerando a demanda crescente pelo AEE por parte de estudantes contemplados/as pela PNEEPEI (Brasil, 2008), bem como as situações relacionadas ao estigma biologizante sobre estudantes que frequentam o AEE, faz-se necessário priorizar os casos de estudantes da Educação Especial.

Talvez, em casos como os de estudantes com dificuldades de aprendizagem, e que não estejam vinculados às situações de ordem das deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento,



tal como aquelas que situam estudantes PEE no AEE, seja interessante a construção de políticas públicas específicas, como reforço escolar de alfabetização, tanto de forma coletiva, quanto por atendimento individualizado.

Sobre a elegibilidade para o AEE de forma condizente à condição física, emocional e psíquica do/a estudante PEE, a política de Educação Especial da rede de ensino precisa ser organizada conforme o desenho e aprimoramento de estratégias didático-pedagógicas que possam ser desenvolvidas, principalmente, por docentes do currículo escolar comum.

Para assegurar que a inclusão escolar ocorra é urgente que todas/os profissionais da escola reconheçam que aprendizagem do currículo comum é de responsabilidade da escola, e não apenas de espaços como centros especializados e SRMs, que por vezes, por não terem local seguro de diálogo com as escolas, acabam por não trabalhar o currículo.

O que faz com que as redes de ensino operem com um modelo de inclusão excludente, em que o/a estudante pode até frequentar, mas, por ter as suas expectativas reduzidas a um laudo médico e o que este descreve sobre as suas condições biológicas, acaba com a sua educabilidade reduzida a: "qualquer folha de desenhos serve" ou simplesmente "deixar correr na quadra".

Neste sentido, não basta ter centros especializados, SRMs e profissionais de apoio, como Ajudantes de Ensino. Pelo contrário, enquanto a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não for assumida por toda a comunidade escolar como a transversalidade que é, estes espaços e suas/seus profissionais continuarão com atividades descoladas da realidade escolar, operando com o que existe de mais retrógrado na Educação Especial, como as salas especiais e as escolas especiais.



As salas e escolas especiais se apresentam como uma solução facilmente abraçada por uma sociedade excludente, em que se condena pessoas com deficiência e/ou transtornos específicos em espaços entre “os iguais”, impedindo que aprendam a conviver com o plural que se encontra na sociedade externa, bem como, que esta sociedade externa aprenda a conviver com a neurodiversidade. Entendemos então que a escola se caracteriza como este espaço de produção de encontros entre as mais diversas formas de ser e estar no mundo, e que precisamos valorizá-la.

Dentre alguns dos principais eixos direcionadores que guiam as ações que o Estado precisa assegurar para que o AEE possa ocorrer, encontram-se os seguintes:

- Identificação do tipo de atendimento que o/a estudante necessita;
- A criação de um planejamento amparado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino;
- A produção de materiais que garantam a acessibilidade ao currículo comum;
- A aquisição de materiais de apoio;
- A formação permanente e orientação das famílias e outros/as responsáveis por estudantes PEE;
- E as ações de formação permanente de profissionais do AEE, de docentes, gestoras/es das unidades escolares e demais profissionais que trabalham nas escolas.

Diante do que fora debatido até o presente momento, as Notas Técnicas tinham exatamente a intencionalidade de proporcionar orientações para o atendimento educacional categorizado para com estudantes e suas famílias, por meio de abordagens de temas que pudessem discutir as questões didático-pedagógicas e burocráticas do trabalho educacional de escolarização com estudantes PEE.

6.5 FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Como toda política pública, na medida em que desenvolvemos atividades de gestão das questões relacionadas à Educação Especial da rede municipal de ensino, percebemos que faltavam às/aos profissionais da escola instrumentos que as/os ajudassem a refletir sobre as problemáticas e desenvolver atividades de inclusão.

Assim, foi desenvolvido uma ficha de avaliação pedagógica sobre o/a estudante PEE, com o objetivo de ser preenchida por qualquer profissional da equipe de gestão da escola, como coordenação pedagógica, direção ou vice-direção, mediante respostas do/a representante legal do/a estudante e/ou do/a próprio/a estudante.

A proposta inicial previa, ainda, a participação de ao menos uma/um docente de qualquer área do currículo escolar. O momento poderia ser programado de acordo com a disponibilidade do/a docente, havendo sempre uma rotatividade entre estes/as profissionais. Destacando que a participação de qualquer profissional docente da escola é a de intervir o mínimo possível nas respostas da família.

Observemos que, na medida em que se insere nestes processos administrativos alguém com vínculo direto ao setor pedagógico da escola, o ambiente de educação passa a assumir uma perspectiva cuja gestão democrática ocorra de forma fluida e não concentrada na figura da direção da unidade escolar.

Também, acaba por se tornar um momento para que docentes tenham a oportunidade de refletir e compreender o contexto social de vivência do/a estudante, obtendo informações relevantes que venham a ser socializadas com os pares, e com a contribuição de um movimento que possa naturalizar os processos de inclusão, quando o/a docente pode ter mais um momento para se perceber inclusivo/a.

Com uma avaliação técnico-pedagógica sobre estudantes PEE preenchida por profissionais da educação, seria possível ter um documento próprio do campo da ciência da Educação, e este sim ser referência para o encaminhamento, ou não, de AEE, bem como, complementado pela participação de profissional de apoio, como o/a Ajudante de Ensino.

Esse movimento de avaliar pedagogicamente é necessário, por ser comum encontrar laudos médicos prescrevendo o acompanhamento de estudante PEE por profissional de apoio sem ter competência técnica para tal, uma vez que a atuação médica está no campo clínico, e não escolar. Cabe aos/às profissionais da educação avaliar o que deve ser feito no ambiente em que trabalham, e não outros profissionais sem formação da técnica pedagógica.

Diante do exposto, seguem as sugestões do formulário:

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dados gerais

1. Data da avaliação: / /
2. Nome do/a estudante:
3. Data de nascimento:
4. Nome e telefone de contato do/a responsável legal:
5. Nome da escola:
6. Ano/Série:
7. Motivo do encaminhamento para a avaliação:
8. Identificação do quadro de deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades e Superdotação:

Intervenção e interação afetiva, social e familiar

1. Histórico do/a estudante:

- Descrição das características de sociabilidade e afetividade:
- Relacionamento com a família e amigos:
- Expectativas da família:
- Antecedentes de outra escola:
- Se faz atendimento médico-clínico, dizer qual:

Aspectos escolares

1. Relacionamento do/a estudante com docentes e colegas na escola onde está matriculado/a:
2. Relacionamento com o seu grupo social:
3. Interação do/a estudante com docentes em situações de avaliação:

Aspectos cognitivos

1. Comunicação:

- Habilidades para compreender e expressar informações:
- Comunicação por mensagens: orais, gestuais, expressões corporais e faciais:
- Exatidão na comunicação:
- Coerência e coesão na comunicação:
- Elaboração de frases com organização de fatos (começo, meio e fim):
- Compreensão de respostas:
- Adequação do discurso a diferentes contextos:

Autocuidado (responda “sim” ou “não”)

1. Consegue higienizar-se sem auxílio?
2. Controla esfínteres responsáveis pela urina e pelas fezes?
3. Consegue alimentar-se sem auxílio?

Habilidades sociais

1. Relacionamento com familiares:
2. Relacionamento em grupo:
3. Relacionamento com pessoas estranhas:
4. Estabelecimento de vínculos afetivos:
5. Liderança:
6. Autodefesa:
7. Autocrítica:

Independência na locomoção

1. Explicitar se consegue deslocar-se com autonomia em casa, na rua e na escola:

Habilidades escolares

1. Interesses (foco de interesse, realização com autonomia):
2. Atenção (tempo de permanência da atenção ao receber explicações e comandos):
3. Impulsividade (controle [ou não] dos impulsos):
4. Concentração (sustentação do foco, tempo de atenção para a realização da atividade com independência e autonomia, buscando recursos):



Relação corporal

1. Equilíbrio corporal:
2. Percepção e memória visual:
3. Percepção e memória auditiva:
4. Orientação temporal:
5. Orientação espacial:

Habilidade motora

1. Expressão criativa:
2. Linguagem e comunicação: escrita, oral ou em Libras:
3. Raciocínio lógico-matemático:
 - a. Conhecimento dos numerais: identifica, nomeia, associa à quantidade:
 - b. Realização de operações matemáticas:
 - c. Resolução de problemas simples, com base nas quatro operações matemáticas:

Lazer

1. Manifestações de preferência por alguma atividade de lazer:
2. Utilização de jogos, brincadeiras, danças, etc.:
3. Entendimento de regras dos jogos, brincadeiras, danças, etc.:

COMENTÁRIOS

Durante o processo de construção e implementação de políticas públicas, é importante perceber que aquilo que foi definido como agenda, apesar de seguir um fluxo para a sua constituição, por vezes, precisa ter seus mecanismos operacionais replanejados.

Ou seja, tanto as Notas Técnicas, quanto o Formulário de Avaliação, se configurariam como uma ação dentro da política pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desenvolvida pela SMED Teixeira de Freitas, ao perceber as seguintes questões: uma crescente e intensa matrícula de estudantes PEE na rede municipal de ensino; o CREI nucleado e fechado em si; a contratação de profissionais de apoio (Ajudantes de Ensino) sem formação para lidar com a diversidade de estudantes PEE. Acrescentemos ainda a expansão das SRMs, que cumprem um papel fundamental, mas, que sem suporte objetivo da SMED e do CREI para que deem respostas na escola para docentes e gestão, tendem a ficar sobrecarregadas e com reduzida atuação.

Enquanto ação a ser gestada pelo NAEI, ao identificar estas questões, percebe-se que precisam ser transformadas em problemas. Uma vez que a “questão”¹³ vem a ser a situação social percebida, enquanto o “problema” se caracteriza quando os/as formuladores/as de políticas públicas acreditam que podem fazer algo a respeito.

Quando estávamos à frente do NAEI, percebemos a necessidade de reconfigurar a estrutura organizacional e operacional dos setores e profissionais diretamente vinculados/as à Educação Especial do município, e apresentamos dados qualiquantitativos para tal.

13

Questão e problema são termos da ciência Política, no processo de construção de uma agenda política e formulação de políticas públicas. Apenas quando existe a percepção de algo, ou “questão”, que formuladores/as de políticas públicas observam e produzem um “problema” a ser resolvido, por meio de uma determinada política pública.



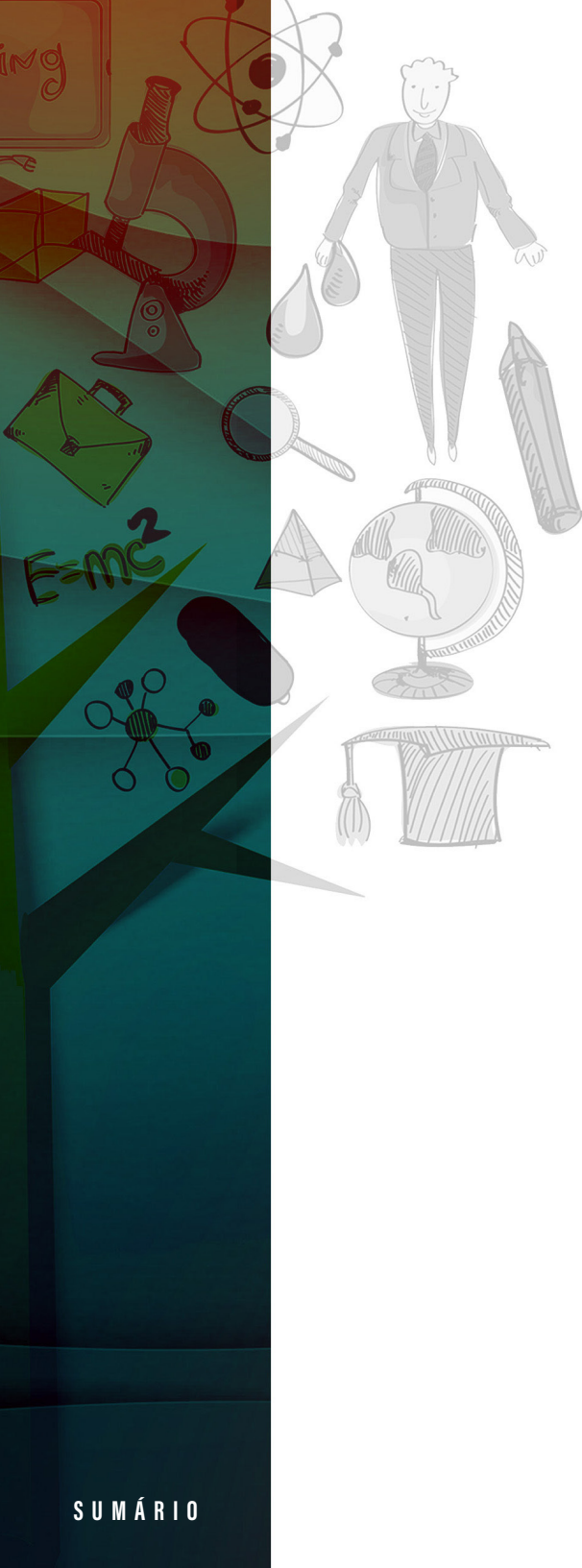
Estes documentos não são as respostas conclusivas para as demandas emergentes, mas são aquelas possíveis para efetivar a obrigatoriedade de uma política pública: responder, objetivamente, às necessidades da população por meio do que a ciência da Educação precisa responder, e não permitir a colonialidade de profissionais de outras áreas que em nada tem de conhecimento sobre técnica pedagógica.

Logo, tanto a ficha de avaliação pedagógica, quanto qualquer outra sugestão de alteração deve ser pensada como inacabado, sempre a ser avaliado quanto a sua viabilidade, resultados e necessidade de alteração e/ou permanência.

Todavia, independentemente de qual fosse a avaliação do documento, importante considerar que se trata de instrumento que possui a capacidade de gerar informações e indicadores sociais com as quais o município pode redesenhar a sua política de Educação Especial, sempre que entender que precisa, na medida que representa uma forma com a qual a população e os/as profissionais da educação executam e percebem as políticas públicas.

Além do mais, uma rede de ensino que não gera seus próprios dados, não tem condições de mensurar os trabalhos que desenvolve, caindo nos riscos de reduzir-se apenas às informações que seus/ suas apoiadores/as trazem, sem considerar que a análise de quem não aprova as ações é de extrema relevância para ponderar outras ações que ficamos impedidos/as de observar quando estamos rodeados/as por aqueles/as que dizem apenas o que queremos saber: que está tudo certo e nada precisa ser feito para melhorar.

No caso da ficha de avaliação pedagógica, com a participação direta da família, pode representar um avanço no campo democrático e pedagógico do trato da escola junto ao/à estudante PEE, ao dialogar em paridade com a diversidade das famílias, principalmente aquelas mais pobres e com menores acessos a outros atendimentos,



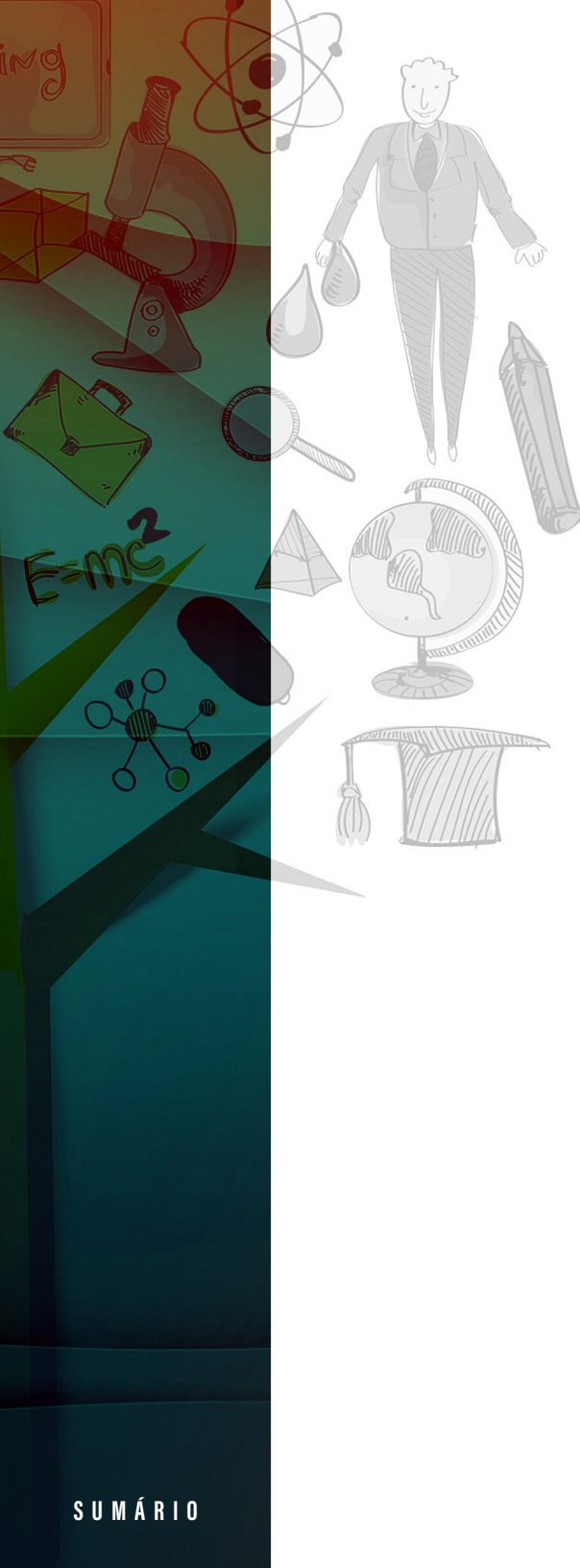
contribuindo para que o Estado entenda a importância de políticas públicas que dialogam com a população. Assim:

[...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas “pobres”, sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos com o saber com que as crianças chegam à escola. Sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança no destino dela [...]. Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos. Sem uma forte convicção política, sem um discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática, sem competência científica, nada disto é possível (Freire, 1991, p. 127).

Por este sentido, entende-se que as famílias de estudantes PEE têm um saber produzido ao longo da vida sobre os processos de aprendizagem cotidiana de seus/suas filhos/as. Enquanto escola, precisamos nos apropriar desse saber produzido no senso comum, percebendo o quanto é fundamental para ser somado com o saber científico sobre aprender e ensinar, aperfeiçoando assim, os mecanismos didático-pedagógicos para a garantia de uma Educação Especial efetivamente inclusiva.

No que tange, especificamente, a estudantes PEE, a avaliação representa a importância por considerar que o indivíduo, ao não ser reduzido à sua condição biológica, tem a possibilidade de demonstrar determinada autonomia para uma área, e em outra não, podendo a escola, assim, com o AEE adequado, desenvolver ainda mais as áreas em que o/a estudante possa vir a apresentar menores dificuldades, e potencializá-las, ao promover ações para a superação de barreiras naquela em que demonstra dificuldades e/ou impossibilidades naquele determinado momento.

Observemos que as questões suscitadas na ficha de avaliação pedagógica não destoam de forma geral daquelas que qualquer

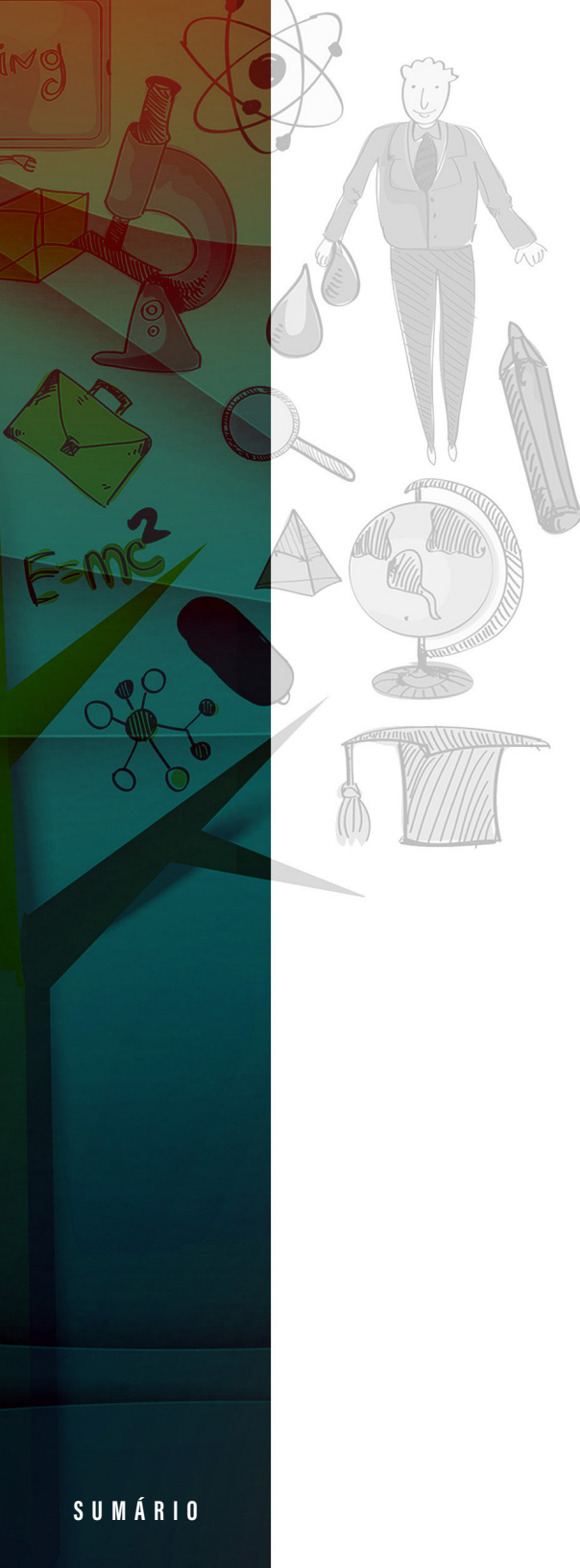


pessoa com licenciatura poderia fazer, seja ou não licenciada em Pedagogia. O que altera é que, conforme se obtém respostas da família, e posteriormente, de profissionais da escola que vão avaliar as respostas e compará-las com as informações que observam do comportamento do/a estudante, virão a desenvolver estratégias de ação. Daí a fundamental participação da experiência das profissionais como aquelas do CREI, para contribuírem como estruturas de conexão entre o senso comum e o conhecimento científico.

O fato da ficha de avaliação pedagógica poder ser lançado em sistemas de comunicação interna da rede de ensino, como o "diário *on-line*", presente na rede municipal de educação de Teixeira de Freitas contribuiria para que essa ficha não fosse preenchida por completo de imediato, considerando que algumas informações poderiam não estar disponíveis em um determinado momento.

No entanto, quanto mais informações a família puder fornecer, maiores são as chances de a escola produzir currículos que garantam a inclusão de estudantes PEE. O importante é que, durante e ao final do ano letivo, o/a estudante tenha ampliadas as suas possibilidades de escolarização, além de ter as informações sobre a sua vida escolar disponíveis nestes formulários. E, na medida em que estas informações estejam em um diário *on-line*, facilitaria para que o/a estudante seja acompanhado/a ao longo de todo o seu processo de escolarização na rede de ensino. Podendo estas informações serem repassadas para outras redes, como a estadual e a federal, na medida em que o/a estudante conclísse o 9º ano.

Inclusive, ao definir estratégias, é possível uma construção de perfil de Ajudante de Ensino que viria a atender este/a estudante. Por exemplo, um estudante com TEA com comportamento agitado necessita de acompanhamento de alguém que não tenha dificuldades de locomoção. Essas informações ficariam na ficha do/a estudante (podendo estar no diário *on-line*) cuja consulta e atualização, conforme necessário, venha a ocorrer em prol de possíveis redefinições de estratégias de trabalho.



Se configuram, ainda, como importantes mecanismos para que a própria gestão pública municipal possa gerar dados para a produção de indicadores sociais e desenvolvimento de políticas públicas especificamente sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e também políticas intersetoriais.

Estes formulários produzidos em âmbito de NAEI/SMED, quando preenchidos em parceria e participação de profissionais experientes, como as profissionais do CREI, em visitas às escolas, principalmente àquelas que não dispõem de profissional atendendo na SRMs, produzindo assim um trabalho colaborativo com a gestão da escola, além de contribuir para a popularização do CREI como espaço de referência ao formar os pares para atuarem de forma cada vez mais inclusiva. Cujos dados gerados e preenchidos no diário *on-line* têm a capacidade de se tornar um importante banco de consultas para o desenvolvimento de ações de escolarização para estudantes PEE.

Com estes apontamentos, gostaríamos de chamar a atenção para um Estudo Comparado Internacional em Educação Especial, que, por se tratar de duas federações distintas, fazendo-se necessário guardar as devidas proporções, pode ajudar a entender melhor a proposta ao longo deste livro. No estudo em questão, Santos (2022) desenvolveu pesquisas sobre a gestão escolar em duas escolas públicas de ensino básico: uma no distrito de Framingham, no estado de Massachusetts (Estados Unidos da América); e outra no município de Serra no Espírito Santo (Brasil), e afirma que:

Como pessoa de direito público, os distritos escolares possuem autonomia para definir a junta escolar (*school board*) e seus membros (geralmente eleitos pela comunidade) ou designados por autoridades como o governador do estado, prefeito ou juiz em determinada instância. A junta escolar pode definir o orçamento da educação, bem como as diretrizes para a utilização dos recursos, como os destinados ao ensino primário e secundário, sendo em sua maior parte recursos provenientes de taxas locais [...].



As *Section 1414* e *Section 1415* do IDEA (USA, 2004) garantem o direito de participação dos pais e do estudante durante todo o processo de Educação Especial. Neste tópico, observamos uma relação de poder entre a esfera pública e os pais, em que a política determina que nessa relação os pais exercem grande poder de decisão sobre como a Educação do estudante com deficiência será conduzida, produzindo tensões que são descritas inclusive no próximo capítulo. Portanto, os pais devem ser consultados sobre as decisões em relação à educação dos estudantes e também devem fornecer informações à equipe de profissionais (ou junta) que avaliam os estudantes para determinar a necessidade dos serviços da Educação Especial (Santos, 2022, p. 106-122).

Observemos que o distrito de Framingham, Massachusetts (Estados Unidos da América), produz um modelo prático de atendimento na Educação Especial que forma uma junta ou equipe composta por profissionais da educação e as famílias, e são responsáveis por identificar a necessidade, ou não, de atendimento em AEE e profissional de apoio, bem como o modelo de trabalho a ser adotado. Para exemplificar melhor, Santos (2022) apresenta os seguintes critérios para este trabalho:

Figura 1 - Síntese da Lei IDEA (Estado Unidos da América)

	Cada Junta deve incluir:
Você(s), o(s) pai(s) ou o(s) responsável(eis);	Alguém para interpretar os resultados da avaliação e explicar quais são os serviços necessários; e
Pelo menos um dos professores e/ou provedores de educação especial de seu filho;	Sua criança, se ele ou ela tiver entre 14 e 22 anos (mais informações sobre Transição para a vida adulta ou O que é o plano de transição para as crianças mais velhas? veja a p. 28.);
Ao menos um dos professores do ensino regular de seu filho, caso a criança esteja ou possa participar do ambiente regular de ensino;	Além destes, outras pessoas ou agências que possuam algum conhecimento especial sobre sua criança.
Outros indivíduos ou agências, convidados pelo pai ou pelo distrito escolar;	<i>de lei IDEA</i>

Fonte: Santos (2022).

Figura 2 - Síntese da Lei IDEA (Estado Unidos da América)



Todas as avaliações de educação especial devem ser conduzidas por especialistas apropriadamente credenciados e treinados, devendo incluir o seguinte:

Avaliação Especializada: Uma avaliação em todas as áreas relacionadas à(s) deficiência(s) suspeita(s) de (Veja o quadro “Tipos de Deficiências”, na p. 12)

Avaliação Educacional: Uma avaliação que inclui informações sobre a história educacional e da média de aproveitamento do aluno, incluindo sua posição actual em áreas básicas do currículo. Esta avaliação também deve incluir informações sobre o grau de atenção do aluno, os comportamentos de participação, as habilidades de comunicação, a memória e as relações sociais com grupos, colegas de classe e adultos. Esta avaliação deve incluir, além disso, uma descrição narrativa do potencial educacional e de desenvolvimento do aluno.

As avaliações seguintes podem ser incluídas, com o consentimento dos pais, se a escola ou o pai as solicitar:

Avaliação médica: Uma avaliação para identificar qualquer problema médico que possa afetar a aprendizagem do aluno. Avaliações médicas podem ser feitas por uma instituição recomendada pela escola ou pelo médico da família, devendo ser revisada pela enfermeira da escola.

Avaliação Psicológica: Uma avaliação para verificar as habilidades e o estilo de aprendizagem do aluno, com relação ao seu desenvolvimento e suas habilidades sociais/emocionais.

Avaliação Doméstica: Uma avaliação do histórico familiar que pode afetar a aprendizagem ou o comportamento do aluno em seu lar, e que pode incluir uma visita a sua casa.

Fonte: Santos (2022).

Inspirados em Santos (2022) e Santos (*et al.*, 2024), que pensamos em uma avaliação multidisciplinar, processual e democrática, com a participação de docentes, coordenação pedagógica e profissionais de AEE, para assegurar a escolarização de estudantes PEE. A desnucleação do CREI, ao oferecer apoio burocrático e didático-pedagógico diretamente às escolas, no que se refere ao trabalho com estudantes PEE, tem condições de ser entendido como um espaço de referência, na medida em que demonstrar para a comunidade escolar do município o conhecimento produzido e categorizado historicamente pelas profissionais que se encontram lotadas nele.

A socialização da experiência dessas profissionais precisa ser entendida como de relevância para o município, e deixar tal conhecimento preso a um espaço é incorrer no risco de perder pessoas de saber notório, dada a formação e experiência, para fundamentalmente formar uma rede municipal de ensino inclusiva.

Quando as distintas áreas da educação de Teixeira de Freitas somarem esforços no trabalho didático-pedagógico junto a estudantes PEE, a rede municipal de ensino ampliará as possibilidades de uma educação escolar cada dia mais inclusiva, com seus/suas profissionais naturalizando a inclusão escolar.

Esse movimento se sustenta no ato de esperar (Freire, 1996), para que possamos atingir um currículo baseado em um DUA, superando a colonialidade médico-clínica e produzindo, em rede de ensino, atos de um processo emancipador e do processo de conscientização escolar sobre estudantes PEE, para que um dia não mais seja necessário adaptar o currículo, pois as aulas servirão para qualquer estudante, seja estudante PEE ou não.

Ficam aqui os nossos anúncios, por acreditarmos que sejam possíveis caminhos pelos quais a ação transformadora da educação não pode se furtar, o de sonhar com uma realidade social cuja democracia de acesso ao saber científico seja assegurado para todos/as. Enquanto isso não acontece, sigamos!

O CONTEXTO E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PERMANENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM A COMUNIDADE ESCOLAR



A formação permanente corresponde a um importante processo do ato de trabalhar no campo da educação, pois se refere ao movimento de que profissionais da área possuem tempo para exercer a dialogicidade entre contexto teórico e contexto concreto (Freire, 2019). Entendemos que consciência prática implica em ciência da prática, de forma a atribuir sentido às novas necessidades entre as demandas do dia a dia que surgem em ambiente escolar, e de como a comunidade escolar passa a lidar com tais questões para a produção de saberes com os indivíduos que habitam a escola.

A formação permanente (contexto teórico) se trata de um distanciamento inicial do contexto concreto (vivido no cotidiano), e pode ser formulado como uma tomada de distância do ambiente e situação de trabalho, cuja circularidade de informações sobre o cotidiano escolar possa servir de elementos reflexivos acerca da prática, aproveitando dos horários de planejamento, e em espaços que não sejam aqueles da escola.

Pensar a prática contribui para que possamos aprender a praticar melhor, auxiliando para que profissionais da educação possam refletir sobre dinâmicas prontas que têm inundado a escola de conhecimentos vazios de sentido e significado para a comunidade escolar, elaborados em gabinetes de secretarias de educação e empresas privadas com interesse de cooptar dinheiro público.

Para a produção da formação permanente, no entanto, faz-se necessária uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente, que contribua para que o grupo possa conhecer a si mesmo por meio dos pares e trocar experiências de aprendizagem (Freire, 1991).

Assim, ao executar uma formação permanente democrática, nos desafiamos, enquanto subalternizados, inundados por dinâmicas prontas, passamos então ao ato de ler criticamente o nosso contexto concreto, o que se apresenta sempre como uma ameaça para quem não deseja a democracia.



Desde o primeiro encontro com Ajudantes de Ensino, foi indicado por estas/es profissionais a necessidade de formação permanente no campo da Educação Especial, que, no caso da área de atuação delas/es, pudesse estabelecer correlação entre o trato didático-pedagógico no ato de cuidar. Nestes debates iniciais sobre formação permanente, estavam as questões dos conflitos sobre as funções que deveriam exercer enquanto Ajudantes de Ensino, das quais tratamos neste livro.

Após conversa entre os pares, também se obteve informações de que não estariam ocorrendo formações permanentes em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva direcionadas para docentes da rede municipal e, fundamentalmente, fossem estes da Educação Infantil e Anos Iniciais (1º ao 5º), e menos ainda quando pensamos em docentes das áreas específicas do currículo comum dos Anos Finais (6º ao 9º).

As formações permanentes para profissionais da educação e, principalmente para docentes, são de suma importância, pois contribuem para a atualização dos debates sobre os temas emergentes vivenciados nos cotidianos escolares. No entanto, dada a carga horária e a demanda de trabalho, as/os profissionais da educação necessitam de um espaço-tempo específico para que possam debater cientificamente sobre estes temas.

As formações permanentes em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, direcionadas para a gestão, coordenação pedagógica, docentes, Ajudantes de Ensino e demais profissionais da comunidade escolar, contribuem para a desmistificação de comportamentos capacitistas, bem como sobre os modos como observamos e interagimos com a diferença.

Observemos, por exemplo, a transcrição de um comunicado emitido por um/a coordenador/a pedagógico/a dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas, encaminhado ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do mesmo município,

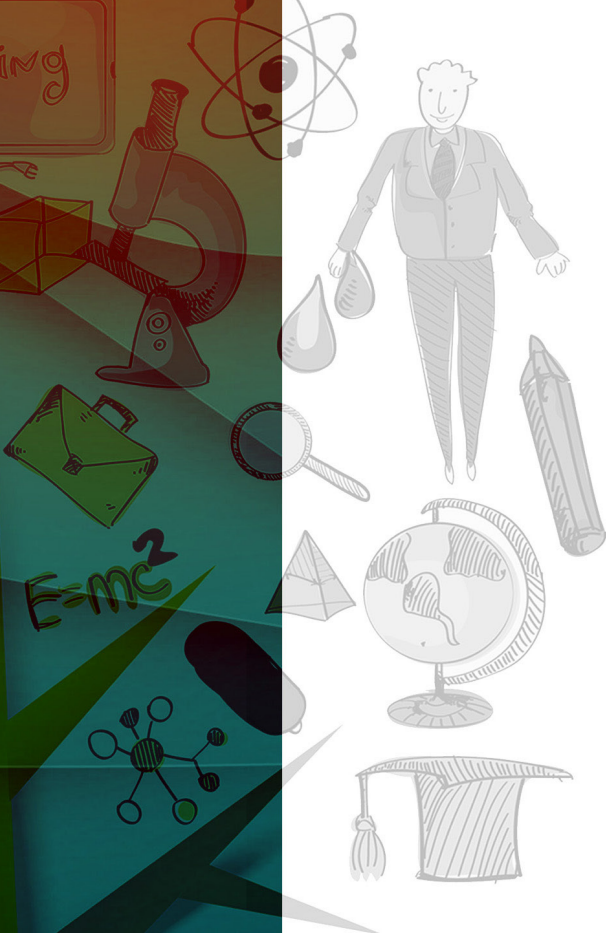
do qual, obviamente, manteremos o sigilo dos dados que possam identificar o estudante e o/a profissional:

O aluno XXXX, nascido aos XX/XX/XX, natural de XXXX, filho de XXXX e XXXX, matriculado no 3º ano, turma B, turno matutino, atualmente com 9 anos e chegou nesta unidade escolar no início do ano de 2018. O aluno é **extremamente inquieto e indisciplinado, não responde a comandos e sem pré-requisitos para a série.** A escola ouviu o pai e, conforme relatado, o **aluno faz acompanhamento especializado neste órgão.** Precisamos de **laudos e relatórios** para esclarecimentos da **real situação da saúde da criança, para encaminhar atividades didático pedagógicas adequadas** (Grifos nossos).

O comunicado entre instituições, em que a escola solicita informações sobre um estudante ao CAPS, precisa ser contextualizado em meio às questões debatidas no capítulo sobre “notas técnicas, ficha de avaliação pedagógica, colonialidade médica e judicialização”, quando debatemos sobre questões relacionadas aos impactos da colonialidade médica nos processos que precisam ser pedagógicos.

No entanto, em especial, precisamos refletir sobre o quanto a lógica capacitista está presente nos modos como trabalhamos com estudantes PEE em ambiente escolar, uma vez que incorremos no risco de dizer que a escola comum não é o lugar para esse público. Ou que, mesmo que não venhamos a negar este direito da presença na escola comum, reforçamos em nosso discurso que não possuem capacidades cognitivas de desenvolvimento intelectual.

A inquietude é inerente à condição de ser criança, e a escola precisa se atentar para os modos em que a criança venha a interagir e estar no mundo, de forma que a experimentação seja percebida como indispensável, antes de se creditar à criança a responsabilidade na produção de funções que lhes devem ser ensinadas e produzidas pelo ato da mediação pedagógica.



Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2007), como a atenção necessária para o trabalho com o estudante em questão, inserida em meio às demais, tais como a memória, a consciência, a percepção, a fala, o pensamento, a vontade, a formação de conceitos e a emoção, formam uma complexa, porém acessível, rede de ferramentas com as quais, numa lógica entre gerações, adultos contribuem para que as crianças desenvolvam, não sendo possível, apenas, delegar estas questões à função biológica. Assim:

[...] as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro (Vygotsky, 1998b, p. 34).

Ao dialogar sobre o comportamento de um/a estudante, a escola precisa repensar seus modos de estabelecer vínculos com o/a estudante, e entender que se torna indispensável a busca por caminhos alternativos (Vygotsky, 1998a), principalmente quando nos referimos a estudantes PEE.

Para tal, é necessário que, enquanto profissionais da educação, compreendamos que a organização dos espaços-tempo da escola comum perpassa por vivências com as quais os/as estudantes trazem, e que se distinguem da mera operação de comandos arbitrariamente introduzidos.

Ou seja, quando um estudante PEE, ou não, apresenta dificuldades de entender determinado modo com o qual nos comunicamos, ao desejarmos por exemplo, a sua atenção, é importante recorrer a estratégias posteriores à observação de seu comportamento, cuja atenção possa ser produzida por intermédio de outras funções psicológicas superiores.



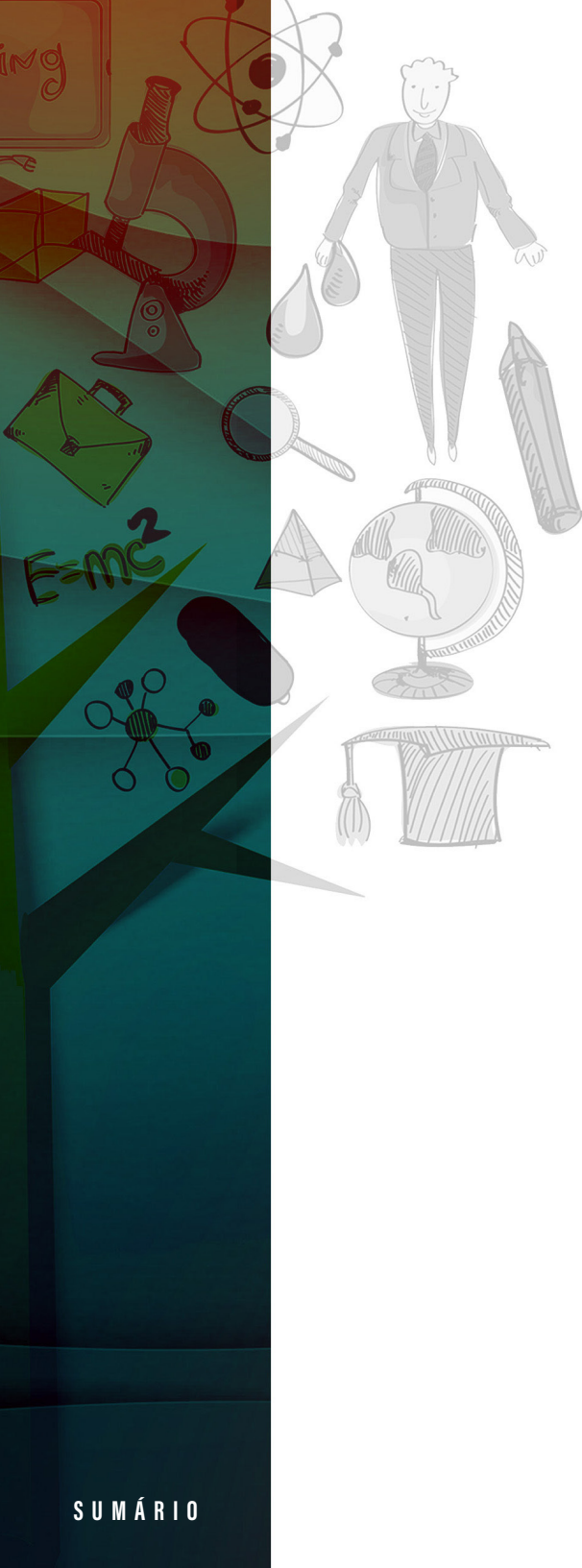
Se partirmos da premissa de que todo indivíduo responde de alguma forma, ampliamos nossa perspectiva de aprendizagem de estudantes PEE, uma vez que deixamos de considerá-lo/a inapto/a e sem pré-requisitos, e buscamos formas de incentivar mecanismos que venham a explicitar tais supostos requisitos. Além do mais, precisamos partir daquilo que sabem, e não do que não sabem, para que sejam desenvolvidas atividades que ajudem a saber melhor sobre o que já conhecem, e promovam a mediação para aprender algo novo.

Desconsiderar o saber do outro, fala mais sobre a nossa incapacidade, adultocêntrica, que deveria corresponder ao par “avançado” da criança, enquanto indivíduos detentores das supostas formas do que é bom, belo e justo, cuja estrutura de poder nos delega isso, ou da mesma estrutura de poder que usamos para nos autointitular essa posição de superioridade.

Percebe-se na fala da coordenação pedagógica em questão que, apesar da rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas fazer parte do Sistema Nacional de Educação, que já adotou uma perspectiva de ciclos e progressão continuada, mantém a ideia de seriação, ignorando o fato de que a aprendizagem corresponde a um contínuo de fases interligadas por uma cadeia de tempos, distribuídos por entre os anos iniciais e finais, não diretamente vinculados ao ano civil.

Regime seriado e a reprovação tem caráter antipedagógico, pois a seriação e a produção do fracasso escolar possuem relação com atos da antidemocracia, se preocupando com a correção para padronizar o que se entende como patologia, e não como o aprendizado mediante a pluralidade (Paro, 2011; 2021).

Mantém-se, dessa forma, mecanismos de avaliação com o objetivo de reprovação, quando aponta “faltas de requisitos”, mas agora, de um ciclo para o outro, inclusive reduzindo os ciclos em Anos Iniciais e Finais como se fossem séries hierarquicamente diferentes, ignorando uma avaliação cotidiana e trânsito por entre os anos de aprendizagem e ensino.



Reconhecemos, no entanto, que não se trata de um movimento fácil, considerando as condições de trabalho docente, permeadas pela carga horária extensiva e falta de tempo para planejamento, além de turmas superlotadas e salários defasados, com marcante desrespeito à profissão docente, que prejudicam tanto estes/as, quanto coordenações pedagógicas a respeito de tempo para refletir sobre escritas como estas que trouxemos, por parte do/a coordenador/a pedagógico/a em questão.

A gestão escolar precisa dialogar com a família para que compreendamos, família e escola, sobre a importância de respeitar o tempo de aprendizagem da criança/adolescente, contanto que a própria gestão, incluindo a coordenação pedagógica, tenha ciência de que a seriação e a avaliação por pré-requisitos adultocêntricos, autoritários e hierarquizantes, restringem as perspectivas de aprendizagem de qualquer estudante, seja ou não estudante PEE.

Dentre as justificativas de uma educação por ciclos, encontra-se o fato de não reduzir a não reprovação, mas sim, respeitar os estágios de desenvolvimento de crianças e adolescentes:

- Primeira infância e segunda infância, respectivamente até 3 anos e dos 3 aos 6 anos de idade – Educação Infantil, obrigatória a partir dos 4 anos (LDB 9.394/96): Desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoções;
- Terceira infância, de 6 a 10 anos de idade - 1º ao 5º ano: período em que a criança começa a aprender a administrar as funções psicológicas superiores buscando autonomia, rompendo com a ideia de mundo em torno de si;
- Pré-adolescência, entre 11 e 12 anos de idade - 6º e 7º anos: início das contestações sobre si e sobre o próprio corpo;
- Adolescência, entre os 13 e 18 anos - 8º e 9º anos e Ensino Médio: busca pela formação de identidade própria.



Ainda assim, desenvolvimento intelectual não cabe em recortes biológicos e exige plasticidade. No entanto, cabe menos ainda em um modelo de seriação determinado pelo ano civil. A progressão continuada almeja respeitar estes ciclos, em que a reprovação, que serve para isentar o sistema escolar da responsabilidade, passaria a ser convertida em uma compreensão que observa o indivíduo em sua totalidade.

A educação por ciclos e a progressão continuada foram implantadas com os resquícios da seriação, e assim permanecem pautadas na avaliação não processual, punitiva, cuja perspectiva da reprovação se configura como forma de delegar a responsabilidade do mal ensino que recai sobre estudantes e docentes, esquecendo-se da precária assistência às escolas, por parte do poder público.

De outra forma, ao considerar o indivíduo propenso à aprendizagem, enquanto profissionais da educação, passamos a observar os modos como este interage com o mundo, que pode, por vezes, destoar do modo individual de outra pessoa, e utilizar da pluralidade de interação com o mundo para aprender com quem é diferente, para saber o que e como ensinar, pautados/as na pluralidade como essência básica do que é ser humano.

Atribuir aos laudos a função de dizer à educação quais atividades serão desenvolvidas com determinado/a estudante, é desconsiderar uma larga literatura que trabalha práticas inclusivas, partindo da perspectiva da própria educação, cuja situação de saúde não nos interessa enquanto escola.

Ao mesmo tempo, ficamos a pensar se, na medida em que se obtiver o laudo médico do/a estudante, a escola terá justificativas para reduzir as possibilidades de aprendizagem desse/a estudante, desenvolvendo um currículo menor, diferente do currículo da turma em que esteja matriculado, como é comum encontrarmos. O laudo pode condenar o/a estudante ao discurso capacitista do: “é aluno da inclusão e não vai aprender. Qualquer trabalho serve”.



A escola precisa avaliar, com as suas capacidades técnicas-pedagógicas, se não seria a própria organização da escola que estaria prejudicando o/a estudante. Por exemplo, salas superlotadas; barulho intenso em momentos de entrada, saída e recreio, etc., exigindo, assim, que um debate seja estabelecido para reduzir os impactos destes momentos, e que, necessariamente, não precisa de um laudo médico para se alterar, como a aquisição de protetores de ouvido. Fugimos da dinâmica fácil de delegar o fracasso ao indivíduo, e reconhecemos a complexa necessidade de pensar o ambiente escolar enquanto órgão de Estado (Patto, 2022).

Um diálogo entre gestão escolar, docentes de área e docente especialista em AEE, coordenação pedagógica, profissionais de apoio e família tende a ser mais frutífero do que o amparo ao laudo médico, principalmente quando o debate com a família não vem a ocorrer como forma de recriminar o comportamento, mas o de entender, pedagogicamente, para saber como agir, também pedagogicamente.

A escola não é uma clínica, não depende de laudo médico para operacionalizar práticas de aprendizagem e ensino, e precisamos em nossas formações permanentes reforçar o caráter rico e diverso que aprendemos em nossas formações iniciais.

Inclusive o laudo se mostrou dispensável quando uma das psicólogas do CREI narrou que havia desistido de enviá-los para as escolas, pois estas não liam e não lhe ofereciam retorno. Provavelmente porque o comportamento clínico-terapêutico desta psicóloga se mostrou irrelevante para a dinâmica do dia a dia na escola. O contrário seria que esta psicóloga estivesse nos planejamentos escolares, contribuindo com as reflexões, como aqueles que sugerimos no capítulo em que tratamos do Fórum de Famílias.

Refletindo sobre as dinâmicas incutidas na cultura escolar, a fim de romper com a lógica capacitista de redução do/a estudante PEE a um laudo médico-terapêutico, e simplificação de sua aprendizagem a trabalhos sem vínculo com o currículo escolar comum, pretendemos debater sobre a garantia da aprendizagem, cuja formação permanente se faz urgente para toda a comunidade escolar.

7.1 FORMAÇÃO PERMANENTE E AS RELAÇÕES ENTRE DOCENTES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA REDE DE ENSINO

Ao longo do ano letivo de 2022 foi possível desenvolver sete formações permanentes em formato *on-line* em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva direcionadas, principalmente, mas não exclusivamente, para docentes da rede municipal de educação de Teixeira de Freitas.

As *lives* foram transmitidas pelo canal do Youtube da Casa da Cultura, que se tratava de um órgão, até então, vinculado à SMED de Teixeira de Freitas, e já vinha sendo utilizado durante o período da pandemia da Covid-19 em outras transmissões de atividades com estudantes da rede municipal de ensino.

Os horários foram experimentais no que se refere à participação de docentes, uma vez que precisávamos saber sobre qual a aceitação para as formações permanentes transmitidas *on-line*, pois o NAEI não dispunha de recursos financeiros previstos para desenvolver estas formações presencialmente, e, nas primeiras *lives*, ainda vivíamos os momentos finais da emergência sanitária da pandemia da Covid-19, que acabava por ser um agravante para encontros presenciais.



Ainda com relação aos horários das formações *on-line*, consideramos que aquelas com questões gerais sobre a Educação Especial poderiam ocorrer à noite, para possibilitar ao máximo a participação de profissionais da rede, principalmente porque, no caso de docentes da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, atuavam na rede municipal também no período diurno e poderiam assistir às formações durante seus horários de planejamento.

No caso das formações de componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, ocorreram, especificamente, nos dias e horários de planejamento da respectiva área do referido componente, para que fosse privilegiada a possibilidade de interação direta entre docentes da rede municipal e o/a convidado/a.

No processo de construção das formações permanentes em formato *on-line*, apesar da facilidade em se ter palestrantes de espaços longínquos, tínhamos também dificuldades operacionais diversas, porém superáveis. No entanto, infelizmente, dada a falta de recursos para as formações presenciais, perdemos a riqueza do debate entre os/as convidados/as e profissionais da rede.

Outro desafio foi o de assegurar a acessibilidade em Libras para a população com Deficiência Auditiva (DA) e surdez. Essa dificuldade reside nas situações em que não foi possível contar com a participação, remunerada, de nenhuma das profissionais tradutoras-intérpretes de Libras disponíveis naquele momento.

Desde a primeira formação permanente, com a necessidade de assegurar a acessibilidade, de imediato o setor de Recursos Humanos (RH) da Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas foi acionado, para que pudéssemos ter o cálculo do valor pago pela hora de trabalho, considerando uma hora a mais, referente à preparação da tradutora-intérprete com a leitura antecipada do material produzido pela/o convidada/o, que seria projetado.

Todavia, a datilologia acaba por ser uma apropriação que a Libras fez do alfabeto comum, que, além de exigir tempo maior na tradução-interpretação, pode-se correr o risco de deturpar o sentido da palavra quando sinalizada, desrespeitando a estrutura linguística da Libras ao fazer um possível “português sinalizado”:

Os valores estavam abaixo da tabela da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), que estabelece que o montante precisa ser de R\$ 180,00 a hora, sendo acrescidos 30% deste valor quando ocorre de maneira remota, e a/o profissional estiver em local diferente do/a palestrante.

SUMÁRIO

Neste sentido, e respeitando a condição de classe trabalhadora em manter frente aos valores de sua remuneração, agradecemos pelo retorno do contato feito, e procedemos com outras possibilidades.

No processo, encontramos a parceria do Campus X, da Universidade do Estado da Bahia, que disponibilizou dois tradutores-intérpretes, sendo um em cada *live*. Outros três intérpretes se disponibilizaram, voluntariamente, para contribuir com este processo. Apenas em uma das formações permanentes *on-line* não foi possível contar com acessibilidade em Libras.

Cumprе destacar que é necessário ter cuidado para não responsabilizar as/os profissionais de Libras, principalmente aquelas/es vinculadas/os à SMED Teixeira de Freitas e que tenham se negado a atuar na tradução-interpretação, e sim o próprio município que, ao desconsiderar o valor de tabela, também acaba por desprestigiar o trabalho destas/es profissionais.

No que se refere aos temas das formações, tivemos o seguinte:

- *Live 01:* Práticas pedagógicas com estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus, docente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zU7R5HzFNtY>, acesso em 23 de janeiro de 2024;
- *Live 02:* Reflexões sobre ensino de Ciências da Natureza para estudantes público-alvo da Educação Especial de 6º ao 9º ano, com o Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo, docente da Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JdSSJ-LzRUI&t=13s>, acesso em 23 de janeiro de 2024;



- *Live 3: Educação Infantil e BNCC: Diálogos possíveis e Educação Especial, com a Prof.^a Dr.^a Eliana Maria Ferreira, docente da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), e a Prof.^a Dr.^a Núbia Rosetti Nascimento, então pós-doutoranda em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QUcnjXN87oM&t=1437s>, acesso em 23 de janeiro de 2024;*
- *Live 4: Escolarização de Crianças com Autismo inseridas na Rede Municipal de Ensino: identificação e práticas de formação, com a Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins, docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iVKYQHnsW14&t=2616s>, acesso em 23 de janeiro de 2024;*
- *Live 5: Reflexões e possibilidades sobre o ensino de Matemática para estudantes público-alvo da Educação Especial do 6º ao 9º Ano, com Prof.^a Dr.^a Fernanda Malinosky Coelho da Rosa e o Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues, docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m7iYqhP-wgM&t=457s>, acesso em 23 de janeiro de 2024;*
- *Live 6: Práticas de ensino de História para Estudantes Público-alvo da Educação Especial, com o Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo, docente da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnSw1tRfHuA&t=390s>, acesso em 23 de janeiro de 2024;*
- *Live 7: Educação Física e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zEFiwlRybF8&t=337s>, acesso em 23 de janeiro de 2024.*

Conforme descrito inicialmente, as formações com temáticas amplas como as de número 1, 3 e 4 ocorreram no período noturno, e atingiram mais de mil espectadores/as cada no momento da transmissão, sendo cerca de 80% composto por profissionais da rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas, conforme lista de frequência assinada ao final do evento.

Enquanto as formações de número 2, 5, 6 e 7 ocorreram nos respectivos horários de planejamento de área, de Ciências da Natureza e Matemática; de Ciências Humanas e de Linguagens, de forma a assegurar, principalmente, a presença de docentes da rede. Para todos os casos houve a recomendação de que docentes que não tiveram a possibilidade de participação no momento da transmissão, que assistissem em seus respectivos horários de planejamento.

Essa recomendação não se restringia à área, sendo divulgada a importância que assistissem, sempre que possível, às demais transmissões, independentemente da área da/o docente, pois os temas se complementariam para pensar a Educação Especial enquanto transversal, com direta relação com o currículo escolar comum, práticas didáticas e metodologias.

7.2 FORMAÇÃO PERMANENTE PARA AJUDANTES DE ENSINO, MOTORISTAS E AUXILIARES DO TRANSPORTE ESCOLAR

Conforme debatido em capítulo específico sobre Ajudantes de Ensino, a diversidade de formações, desde pessoas que ainda não possuíam ensino superior, a outras que, apesar de terem graduação, por vezes não eram no campo da licenciatura. Somado a este fator,



tínhamos, também, a falta de experiência profissional com contato direto com pessoas com as características de estudantes PEE.

Todavia, além das problemáticas específicas, narradas no capítulo sobre as/os profissionais em questão, o modelo adotado pelo RH da Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas (PMTF), impedia uma sequência de formações permanentes, uma vez que em uma determinada semana de um mês, se contratavam pouco menos de duas dezenas. Posteriormente, após duas ou mais semanas, eram contratadas novas pessoas.

Ou seja, mesmo com a lista do número total de necessidades de contratação desde o início do ano letivo, o RH da PMTF fazia poucos contratos por vez, inviabilizando o tempo disponível para a formação permanente, pois era necessário repetir a mesma formação diversas vezes para pequenos grupos contratados, ao invés de o poder público assegurar as contratações todas no início do ano letivo.

Cumpre lembrar que, mesmo que as direções escolares estivessem frequentemente atualizando os dados para que o NAEI solicitasse a contratação de Ajudantes de Ensino para o apoio escolar de estudantes PEE, chegamos ao final do período letivo de 2022 com a falta de profissionais para atender cerca de 136 estudantes.

Caso tivesse efetuado todos os contratos desde o início do ano, além de assegurar o direito primordial, que é a frequência escolar de estudantes PEE que dependem de apoio de Ajudante de Ensino, poderia assegurar mais formações permanentes e sequencialmente estruturadas. E não ter que repetir a mesma formação quase uma dezena de vezes, dada a contratação a conta-gotas pelo RH da PMTF.

Neste modelo de contratações que o RH da PMTF procedeu, somente foi possível ofertar dois temas de formação. Ou seja, o tempo gasto para repetir a mesma formação para diferentes grupos contratados pouco a pouco poderia ter sido melhor aproveitado com

a diversificação de temas, e fez com que o NAEI ofertasse apenas dois temas ao longo do ano letivo.

Em um encontro foram debatidos temas gerais da Educação Especial, com base na PNEPEI (Brasil, 2008), considerando, especificamente, reflexões sobre a função da/o profissional de apoio que acompanha, pedagogicamente, estudantes PEE.

Enquanto a outra formação permanente foi a de primeiros socorros, oferecida pelo 18º Batalhão de Bombeiros Militar (BBM) de Teixeira de Freitas, após convite do NAEI para assegurar que Ajudantes de Ensino tivessem noções básicas sobre o assunto, principalmente aquelas que auxiliaram estudantes que necessitavam de apoio para alimentar-se.

Para motoristas e auxiliares, o debate também foi generalista, uma vez que tinha apenas 20 minutos para a conversa. Neste sentido, a opção foi a de falar sobre capacitismo, de maneira a contribuir com o mínimo de reflexões acerca da relação cotidiana de vida de estudantes PEE.

Resumidamente, falamos sobre a importância do tratamento para com estudantes PEE: nem subestimar pela sua característica biológica, e nem superestimar quando conseguem efetuar atividades funcionais. Ao mesmo tempo, estabelecer vínculos com os quais o caminho para o auxílio esteja disponível, quando o/a próprio/a estudante sinalizar que necessita.

Abordamos, também, sobre a não utilização de termos capacitistas como a substituição do nome próprio do/a estudante por apelidos que façam vínculo (ou não) à sua deficiência, e/ou outra condição biológica que o/a situe enquanto estudante PEE.

7.3 UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA TRABALHA JUNTO COM AS FAMÍLIAS

Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015), além de uma série de outras legislações e políticas públicas, o País passou a assegurar, legalmente, a escolarização de estudantes PEE, entendidos/as como indivíduos detentores/as do direito à educação na escola comum.

Neste sentido, as famílias de estudantes PEE, enquanto mobilizadoras de ações junto aos órgãos públicos, com a intenção de assegurar direitos comuns a qualquer ser humano, inclusive o de educação escolar, têm exigido dos sistemas de ensino o cumprimento de tais direitos (Conceição; Oliveira, 2016). A exemplo de grupos como o Coletivo Mães Eficientes Somos Nós, no estado do Espírito Santo, composto por familiares, e principalmente mães de estudantes diagnosticados com espectro do autismo, e que lutam por uma educação escolar inclusiva.

Em paralelo a estas exigências sustenta-se um discurso pautado na perspectiva médico-clínica do qual o laudo seria o suficiente para determinar as condições pedagógicas de aprendizagem, quando, o fundamental, é que este seja uma ferramenta complementar, e jamais definidor das estratégias pedagógicas que dispomos na escola, e que se direcionam para a educabilidade que venha a respeitar as condições que cada indivíduo apresenta.

As diretrizes que apoiamos são aquelas que a escola trabalha em conjunto com as famílias a respeito dos caminhos possíveis para o diálogo intersetorial em uma Secretaria de Educação, como o de Educação Especial e o de formação permanente para

docentes, construindo espaços formativos, como horários de planejamento de docentes com a participação de representantes das famílias de estudantes PEE.

Submetemos aos pares da SMED essa ideia em formato de projeto, intitulado Fórum de Famílias, de forma que as pessoas responsáveis por estudantes PEE pudessem contribuir com o seu conhecimento sobre seus/suas filhos/as e de como aprendem no cotidiano de suas casas.

Essa propositura foi pensada e apresentada aos pares na SMED Teixeira de Freitas, com a intenção de uma produção daquilo que extrapolasse a ideia da ausência, como parte de um mecanismo que contribuísse com a formação permanente de profissionais da educação. Todavia, o projeto não seguiu.

Por ausência nos referimos à afirmação de docentes que dizem que não tiveram formação em Educação Especial quando estavam na graduação, e, em decorrência disso, alegam que não podem trabalhar com estudantes PEE.

A ideia de unir família e escola em formação permanente, mediada por profissional da área da Educação Especial, foi produzida na intenção de considerar o que se faz presente no conhecimento cotidiano, para que sirva de base para a produção de aprendizagem escolar, tanto dos/as próprios/as estudantes e suas famílias, quanto de nós, enquanto profissionais da educação, aprendendo com estes/as, para que então saibamos como e o que vamos ensinar na pluralidade (Freire, 1978).

Mesmo que tenhamos uma diversidade de técnicas didático-pedagógicas para lidar com estudantes PEE, existem gradientes do processo de aprendizagem e ensino, situados nas práticas cotidianas em ambientes sociais frequentados pelas famílias e que a escola pode se apropriar, estabelecendo uma equação cujo resultado está na escolarização com qualidade, garantindo a aprendizagem do currículo comum.



Devemos lembrar que se trata de um projeto inspirado na pesquisa de doutorado de Célio Sobrinho (2009). Em seu trabalho o autor identificou que ao longo dos encontros do Fórum de Famílias, as crenças das/os profissionais da educação, no que se refere à inclusão escolar, bem como os modos de pensar das famílias quanto à aprendizagem de seus/suas filhos/as caminharam para a produção de outros modos de se relacionarem, cuja relação de poder que não mais excluía, mas que produziam o sentimento de pertencimento.

Desde que legalmente o direito à escolarização de estudantes PEE foi assegurado, que a escola, principalmente a pública, vem recebendo muitas matrículas de estudantes PEE, uma vez que, estando estes/as estudantes na escola comum, passam a ter acesso a uma série de outros direitos, tais como benefícios socioassistenciais, como o BPC na Escola.

Ao mesmo tempo, como a escola pública recebe diversas mazelas decorrentes da pobreza, por vezes as famílias confundem os aspectos educativos da escolarização promovidos pelo cuidado com estudantes PEE em ambiente escolar, com aqueles relacionados aos atendimentos médicos, socioassistenciais e dos tratos comuns no ambiente da casa. Logo, contribuir para que as famílias entendam a função social da escola na vida de estudantes PEE, se apresenta como um movimento urgente e necessário.

Assim, o projeto do Fórum de Famílias tem como objetivo geral, promover encontros mensais durante os horários de planejamento (ACs), cuja participação das famílias para socializar estratégias de aprendizagem cotidianas que usam com seus/suas filhos/as, estudantes PEE, em casa, contribuíssem para que docentes pudessem pensar em como lecionar em meio à diversidade nos modos de aprendizagem. Conhecer, aprender, para então saber como e o que ensinar (Freire, 2019).



Precisamos parar de convocar as famílias, e o povo de modo geral, para virem à escola apenas para receber orientações e repreendas da escola/Estado, como também entender que familiares de estudantes, PEE ou não, possuem potencial ferramenta de construir a escola e o Estado, na compreensão de que não apenas o Estado forma o povo, como este forma o Estado. Tal movimento nos permite romper com o autoritarismo que nega a participação popular, residente no medo elitista que secretarias de educação costumam ter do diálogo com a comunidade escolar (Freire, 1992).

Neste sentido, o desenho do Fórum foi pensado para possibilitar que os encontros entre as famílias, em número limitado de quantidade de pessoas por encontro, o corpo docente e, sempre que possível, coordenação pedagógica, durante os horários de planejamento de aula, com a intenção de contribuir com a redução de barreiras atitudinais, cujas narrativas das famílias sobre a aprendizagem de seus/suas filhos/as, auxiliem a escola na construção de currículos inclusivos, pautados no DUA. Todavia, em cada encontro seria importante a presença de uma/um profissional de AEE, como profissionais do CREI, na condição de responsável pela mediação do debate.

Intitulado o Fórum de Famílias, durante os ACs, com presença de algumas pessoas, principalmente aquelas envolvidas com os cuidados do/a estudante PEE. Um número não inferior do que três representantes de familiares por encontro, cujo agendamento prévio com as famílias e a socialização de experiências cotidianas seriam uma possível metodologia a ser adotada.

A popularização dessa ação por meio das escolas e suas/seus profissionais, ao dialogarem como as famílias, teríamos a chance de construir e estreitar relações cujo diálogo sensível sirva como propulsor para que profissionais da escola se percebam inclusivos/as, quando, ao se tomar posse das relações cotidianas, teriam elementos para compreender melhor determinados comportamentos de estudantes PEE.



Assim, o Fórum de Famílias foi pensado para ocorrer, inicialmente em duas escolas com altas taxas de matrículas de estudantes PEE, situadas em regiões marcadas pelas mazelas da pobreza. Tal escolha por considerar que a lógica definida pela Nova Gestão Pública precisa ser combatida, em que o Estado investe apenas onde os departamentos já têm gerado resultados numéricos que o beneficiem, e acabam por ganhar mídia e alimentar a máquina eleitoral.

Então, ao se escolher escolas marcadas pelo alto número de matrículas de estudantes PEE, que sofrem com os impactos da pobreza, a SMED Teixeira de Freitas se veria obrigada a investir em profissionais da área da Educação Especial para participarem como mediadores/as dos debates entre família e escola — fundamentalmente docentes — além do emprego de outras ferramentas para garantir que essa estratégia pudesse atingir resultados de aprendizagem para todas as partes, e principalmente estudantes PEE. Inclusive se necessário fosse, a ampliação do quadro de especialistas do CREI, para que pudessem acompanhar as reuniões entre família e escola.

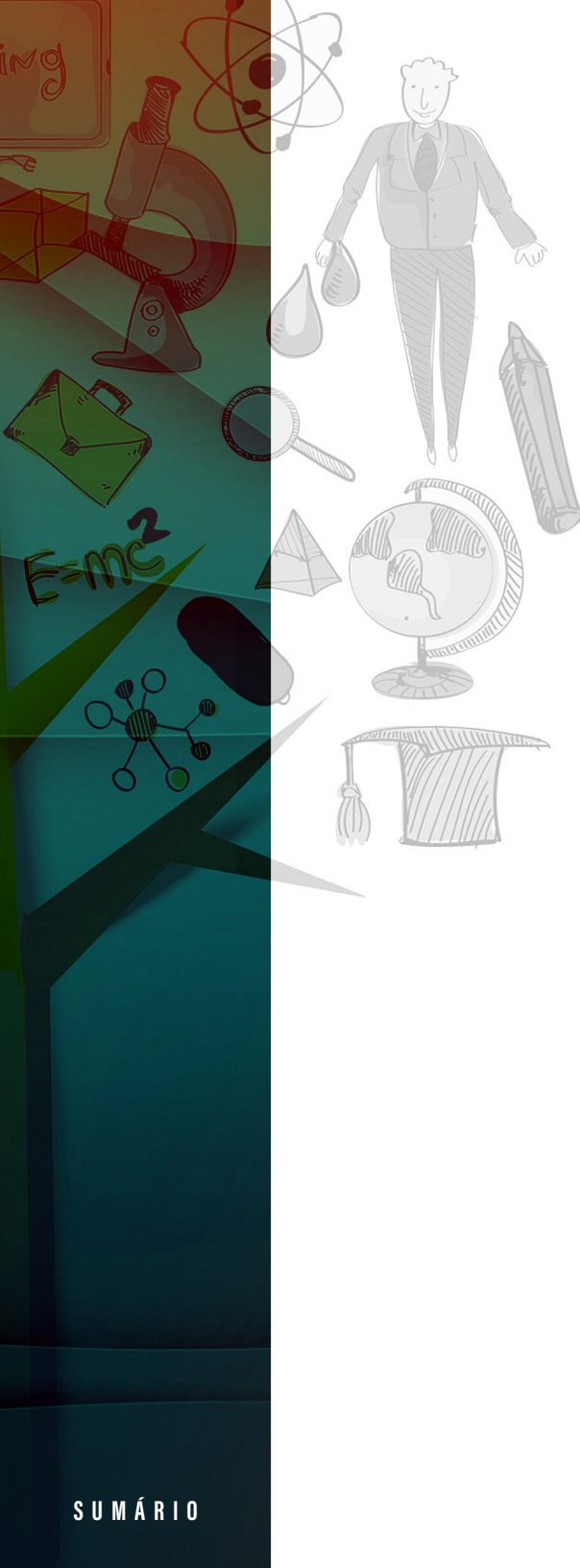
Na medida em que fosse executada a avaliação, seria essencial um monitoramento por parte da coordenação do NAEI ao gerir a ação implementada, com base na PNEEPEI (Brasil, 2008), e corrigindo o curso da ação sempre que necessário, dentro de janelas de oportunidades.

Interessante seria que o NAEI contasse com uma equipe de formação permanente em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constantemente. Apenas uma pessoa responsável por organizar e ministrar as formações, como estava definido quando ocupamos o posto da coordenação, não é viável, tanto no sentido de tempo e logística, quanto com relação à pluralidade de ideias. Este segundo elemento acaba por ser indispensável para o fazer pedagógico, o fazer-se plural.

8

PALAVRAS QUASE CONCLUSIVAS

[illegible]



A condição de estudante PEE situa-se nas mais diversas esferas em âmbito escolar, e se referem àquelas relacionadas ao reconhecimento da diferença e propositura de ações que valorizem a condição do indivíduo, entendendo a deficiência se descolando da ideia de falta para a de característica.

O oposto também pode acontecer, em que, novamente, utilizando do exemplo da deficiência, ela pode não ser entendida como característica, de forma que o/a estudante PEE passa a ter as suas possibilidades de aprendizagem reduzidas à condição biológica aparente, sem que sejam experimentadas outras formas de aprender e ensinar, senão aquelas padronizadas e, por vezes, que já deveriam ser superadas em tempo, espaço e contextos.

Em meio a estas questões, somam-se as problemáticas do estigma que alguns indivíduos no entorno do estudante PEE possam vir a produzir, conforme o laudo médico com a Classificação Internacional de Doenças (CID), em que, também baseados unicamente em um contexto biologizante, tendem a reduzir as expectativas de aprendizagem que um/a estudante PEE possa apresentar.

Neste sentido, de acordo com Padilha (2000), as relações do desenvolvimento intelectual de estudantes PEE ocorrem na medida em que executamos ações com as quais o ato social consiga romper com a hierarquia médica, e entenda a produção e reprodução social como parte do processo de desenvolvimento cultural. Então:

Werner (1997), ao estudar os casos de crianças diagnosticadas e definidas, numa perspectiva médico-clínica e de acordo com o CID 10, como sendo hiperativas e impulsivas, constata que, uma vez olhando para as crianças de um ponto de vista do processo interativo e não mais de um ponto de vista individual, as conclusões são diferentes. Verifica que os "sintomas" de "desatenção", "hiperatividade" e "impulsividade", variam em função do modo como acontecem as interações; variam, também, dependendo da forma como as ações das crianças são significadas (Padilha, 2000, p. 51).



Essas análises nos fazem refletir acerca do modo como nós, profissionais da educação – e sociedade em geral – precisamos estar atentos/as às problemáticas interpretativas que decorrem de um laudo médico, bem como às formas com as quais interpretamos a atividade do outro, em que os “sintomas” comportamentais de algo predefinido surgem ou não, são intensos ou não, de acordo com a resposta/análise de um/a examinador/a (Padilha, 2000).

Por este turno, é preciso entender que podemos partir da ideia da deficiência como característica individual, sem desconsiderar seus aspectos biológicos, mas valorizando o trabalho didático-pedagógico especializado, porém em contexto de ambiente escolar, com o qual situações como o gesto e a estereotipia possam ser compreendidas como atividade tão humana quanto qualquer outra, e trabalhadas mediante a condição de indivíduo, humano que é, tal como nós.

Esse movimento faz com que possamos ir no sentido contrário àquele do/a coordenador/a pedagógico/a aqui citado/a, que solicita laudo clínico do CAPS, dizendo que determinado estudante, por ser inquieto, não tem pré-requisitos para o ano que está matriculado. Ou seja, partimos de entender a pluralidade como possibilidade de desenvolvimento da atividade pedagógica, e que podemos narrar no subitem a seguir.

8.1 ENCONTRE A LÓGICA NO QUE PARECE SER UM CAOS

Estando na SMED Teixeira de Freitas, vamos ilustrar as afirmativas sobre ir além de julgar se um/a estudante tem ou não pré-requisitos para estar na escola, exemplificando com um caso, dentre os atendimentos pedagógicos que fizemos quando estávamos



na gestão do NAEI, ocorrido em uma escola de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, para o qual fomos conhecer uma situação a convite da diretora da unidade escolar.

Nos referimos a uma situação em 2022 de um adolescente de 13 anos de idade, criado pela avó materna, cuja história de vida, segundo esta avó, teria um progenitor já falecido, decorrente de envolvimento com o narcotráfico, e uma progenitora da qual se desconhecia o paradeiro, decorrente da dependência química e envolvimento com o narcotráfico desde a adolescência. Esta avó ainda era responsável pela irmã deste adolescente, que se tratava de uma criança com nove anos de idade, sem deficiência e que auxiliava a avó nos cuidados com o adolescente.

Este adolescente de 13 anos tinha o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Hiperatividade, não se comunicava oralmente de forma que conseguíssemos compreender e, geralmente, permanecia por alguns minutos quieto em casa quando estava assistindo a vídeos pelo celular. Neste caso, sem acompanhamento de profissional de apoio, Ajudante de Ensino, teria dificuldades em frequentar a escola, pois “não parava quieto”, necessitando ser observado constantemente.

Inclusive estava sem frequentar a escola todo o primeiro trimestre letivo, devido à demora do município de Teixeira de Freitas para a contratação de uma profissional que o acompanhasse, sendo que a contratação somente ocorreu no início do mês de maio daquele ano. Quando a escola solicitou nossa visita para conhecê-lo, foi justamente por conta do momento em que a profissional havia sido contratada, se apresentado à escola e conhecido o estudante, tendo receios em trabalhar com ele.

O estudante com TEA era fisicamente maior que a Ajudante de Ensino, e possuía movimentos estereotipados, comuns para a condição de TEA, em que, por vezes, eram movimentos bruscos,

que faziam com que o/a avaliador/a pudesse pensar que se tratava de um caso de violência.

Quando ocorreu a contratação da profissional para acompanhar este estudante, a diretora da escola em questão entrou em contato com o NAEI, solicitando uma visita à escola, exatamente porque a profissional contratada apresentou reclamação de estar com medo de trabalhar com ele.

Ao chegar na escola, no horário de almoço, a profissional contratada, a avó, a neta e o neto, o estudante com TEA, estavam na secretaria aguardando, sendo que as profissionais da secretaria tentavam conter o que o estudante fazia, pois ele mexia nos papéis da secretaria, na lixeira e outros materiais, e “não parava quieto”. A profissional, Ajudante de Ensino, estava parada assistindo ao fato, enquanto a avó tentava, junto com as profissionais da secretaria, conter o adolescente.

Apesar da “inquietação” do estudante, não havia qualquer situação de perigo, uma vez que estava sendo assistido, sem objetos cortantes próximos e não fazia nada além de mexer nos objetos da secretaria. Apenas necessitava de atenção, para não derrubar aparelhos eletrônicos, como computadores.

Quando se entende os transtornos e também as deficiências como características, a tendência de perceber o corpo destoante “apenas” como um modo diferente de ser e estar no mundo, contribui para o rompimento com as barreiras atitudinais do medo e da repulsa, e passa-se a assumir uma postura de convite à convivência do plural. Assim:

A questão que se coloca a nós não é, de um lado, negar o medo, mesmo quando o perigo que o gera é fictício. O medo, porém, em si é concreto. A questão que se nos apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço [...].

Com estas reflexões estou querendo sublinhar que o difícil ou a dificuldade está sempre em relação com a capacidade de resposta do sujeito que, em face do difícil e da avaliação de si mesmo quanto à capacidade de resposta, terá mais ou menos medo ou nenhum medo ou medo infundado ou, reconhecendo que o desafio ultrapassa os limites do medo se afunda no pânico (Freire, 2019, p. 74).

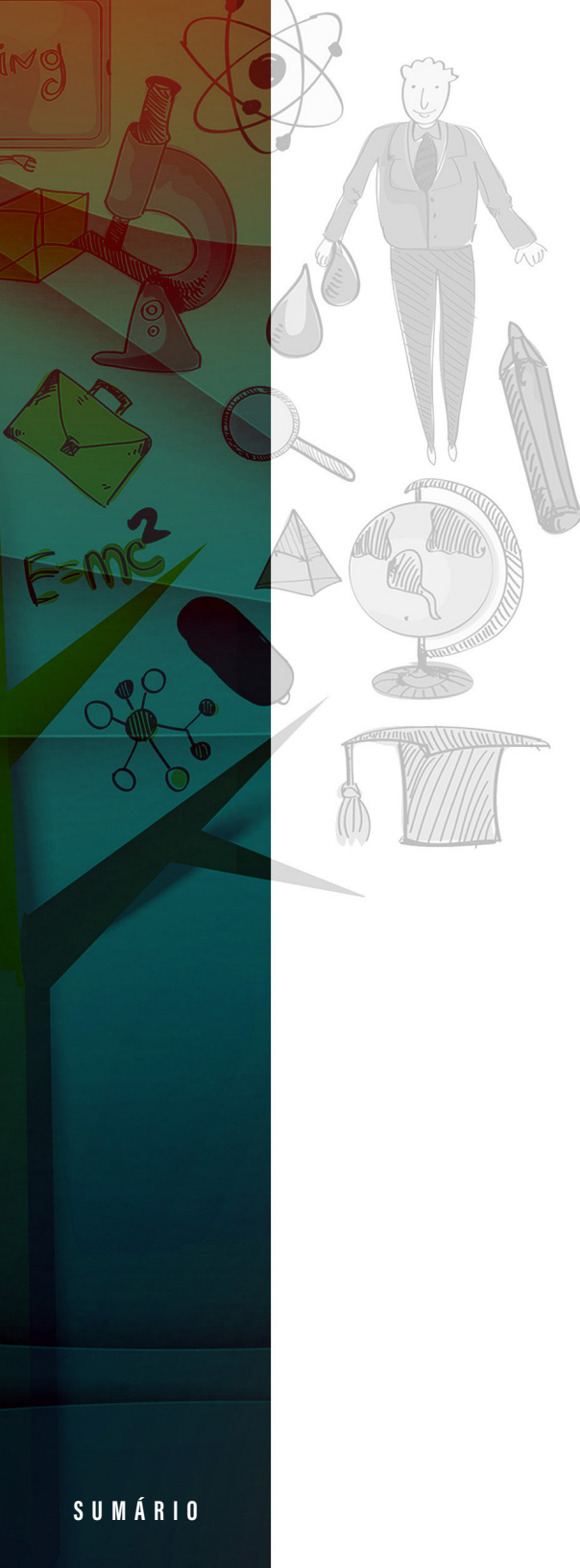
Observar o outro por uma perspectiva não capacitista e não condenatória à sua condição biológica, permite então encontrar a lógica no que aparenta ser um caos, uma vez que todo e qualquer comportamento humano segue um padrão, a questão, quando se refere a estudantes PEE, é encontrar o padrão que destoa do comum, e trabalhar com base nesse padrão, nessa característica.

Ao mesmo tempo, sem formação inicial e permanente para lidar com o trabalho com estudantes PEE, profissionais da educação ficam reféns do que não sabem e dos seus preconceitos, no que se refere a métodos e técnicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, abrindo espaço para um medo que imobiliza.

O medo, conforme Freire (2019), é uma parte da condição humana, e é tão importante quanto qualquer outro sentimento, precisando ser administrado como forma que permita sair do lugar comum, como modo de manter um tipo de humildade (Freire, 2020) que possa representar um ato humano de reconhecimento da humanidade do outro, da própria limitação e da possibilidade de construir outras formas de ser e estar no mundo, mediante a diversidade.

Voltando especificamente à visita, ao chegar à escola, também foi interessante primeiro buscar a diretora, para saber se teria alguma informação adicional. A diretora estava almoçando e concluindo outras demandas de trabalho, ela informou que não havia mais nada a dizer e que gostaria da análise pedagógica sobre o caso.

Então, ao abrimos a porta que dividia o corredor de acesso à sala da direção e da secretaria, chamando o estudante pelo nome



e estendendo a mão para ele para que prestasse atenção no então coordenador do NAEI e parasse de mexer nos materiais da secretaria para que pudéssemos começar a avaliação junto à família, ele se aproximou do coordenador e, conforme esperado, em um movimento brusco com as mãos, acabou por acertá-lo com um tapa na região abdominal.

Aproximando-se novamente, chamando-o pelo nome e estendendo a mão, neste segundo momento, foi atendido de imediato. Ao segurá-lo pela mão, foi feito o convite à avó e à Ajudante de Ensino para caminharmos pela escola enquanto conversávamos e, assim, poderíamos ir construindo reflexões sobre o caso, em um movimento marcadamente pautado na relação de uma gestão da educação, escola e família.

Conversamos sobre as questões cotidianas da família em lidar com este adolescente em casa, das condições de saúde da avó – uma senhora aparentemente cansada fisicamente da rotina – e conversamos também sobre as questões de saúde e acompanhamento médico deste estudante.

Em meio à conversa, o que ficou explícito foi que, mesmo com a exaustiva carga de trabalho da única pessoa, a avó, responsável por este adolescente com TEA e por sua irmã, a própria avó afirmou que o acompanhamento médico dele ocorria com regularidade pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Em uma primeira análise, aparentemente, não havia risco de segurança alimentar para essa família, uma vez que os dois salários mínimos, benefícios concedidos pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) – aposentadoria da avó e o BPC na Escola do estudante, conseguiam sustentar a família.

Além do fato de morarem em casa própria, cuja somatória destes fatores contribui para assegurar o mínimo de dignidade de vida, ainda que a justiça social seja um tema que precise de aprofundamento,

os programas sociais de redistribuição de renda, sem que o país venha a taxar equitativamente indivíduos e, quando for o caso, suas empresas de forma percentualmente correspondente à sua renda manterão os fatores que levam a pobreza, com a manutenção dos impostos sobrecarregando a renda dos mais pobres e da classe média.

Assim, faz-se necessário que o Estado possa assegurar, para famílias como a deste adolescente, um modelo econômico sustentado em uma distribuição de renda que caminhe para a justiça social, por meio, por exemplo, de “imposto de renda negativo”.

Esse modelo de alíquota prevê que o indivíduo com renda líquida superior ao nível máximo de isenção (já definido no Brasil) pagaria, mensalmente, o imposto de renda em seu banco. Enquanto pessoas com a renda líquida inferior a um nível mínimo de isenção receberiam, mensalmente, o imposto de renda negativo em seu banco.

Esse movimento de taxaço tenderia a contribuir com que o montante de transferência pudesse ser proporcional à diferença entre o nível mínimo de isenção e a renda auferida pelo pobre. Operando com um coeficiente de proporcionalidade, a alíquota “negativa”, determinando quando o nível mínimo de isenção e um nível de subsistência são fixados (Silveira, 1975).

O imposto negativo poder-se-ia iniciar pelos/as mais idosos/as, aposentados/as e pensionistas; também por pessoas com deficiência, participantes de programas de benefício assistencial e progressivamente para outros segmentos sociais vulneráveis financeiramente, o que garantiria um atrativo humanitário com direcionamento para a simpatia, componente integral para a ampliação do processo civilizador (Elias, 1993; 2011).

Retornando para o âmbito pedagógico, sem com isso nos desvincularmos das questões macroeconômicas que impactam o cotidiano de cidadãos/cidadãs, precisamos pensar que a relação que esta senhora possui condições materiais de existência a

colocam numa situação de garantias mínimas, mas não assegura a continuidade de cuidados que o estudante, seu neto sob sua responsabilidade, poderá ter que operar quando a avó não estiver mais viva.

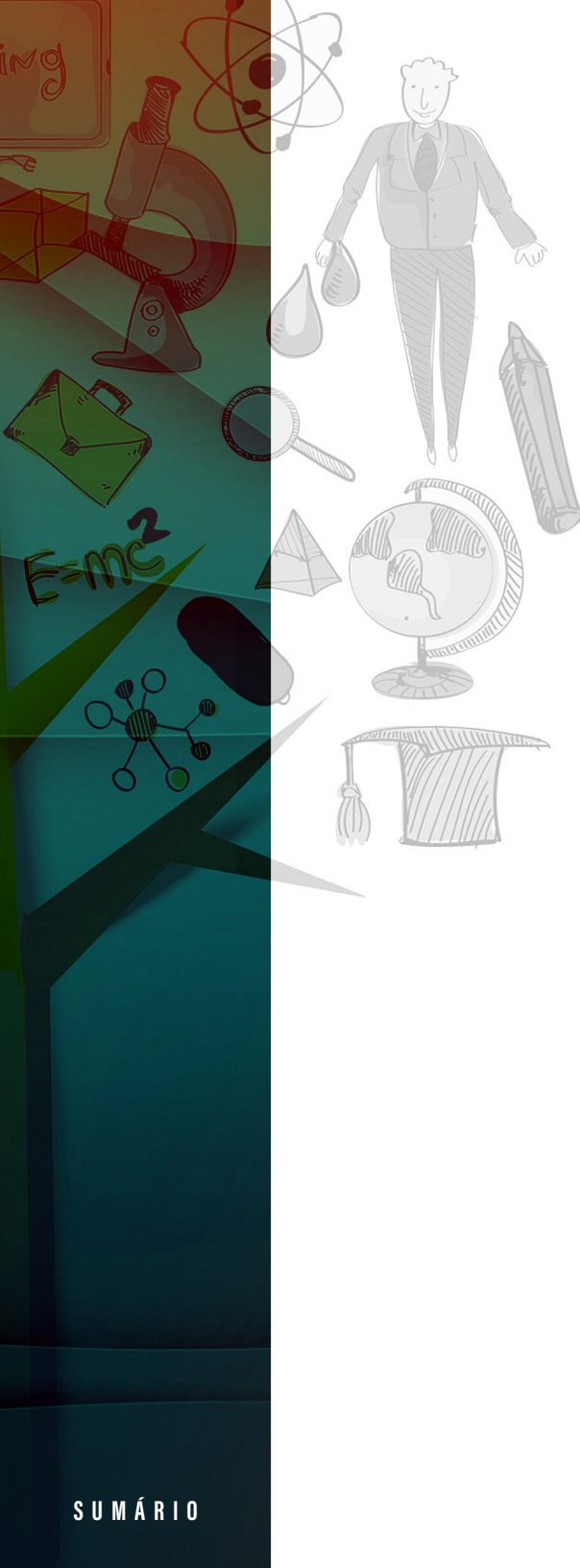
A educação escolar, junto a outros elementos como a saúde e a assistência social, podem, em forma de políticas intersetoriais, contribuir para a construção de um indivíduo autônomo, na medida em que conseguem exercer seu caráter de socialização humana, estando cada um exercendo a sua função, como, no caso da escola, a de escolarizar.

Quando o estudante com diagnóstico de TEA e Hiperatividade teve a sua atenção provocada, sendo chamando pelo nome marcado pelo movimento de mão estendida o convidando, e repetindo a ação, mesmo após o golpe que este produziu no abdômen do avaliador, se construiu um movimento de percepção pedagógica, necessária para a construção de confiança entre ambos.

Então, junto com a profissional Ajudante de Ensino que o acompanharia, teria a oportunidade de um diálogo técnico com a família, pautado nos conhecimentos sobre a rotina deste estudante em casa e que poderiam ser usados na escola como mecanismos para garantir o acesso ao currículo.

Tendo em vista saber se fatores de ordem econômica poderiam provocar maiores entraves para que a família pudesse viver e assim refletir naquilo que podemos contribuir enquanto escola, de pensar na sua existência como indivíduo fora dos muros da escola e de como estas informações do cotidiano familiar poderiam ajudar no desenvolvimento de estratégias de ação pedagógica junto ao estudante em questão.

Ao perceber que o gesto de atingir o abdômen do avaliador não se tratou de um movimento especificamente de violência voluntária, mas de ser parte da estereotipia involuntária, comum em alguns casos de pessoas com TEA, a própria avó conversou



com o coordenador do NAEI e com a Ajudante de Ensino sobre a situação, e que, por vezes, apesar de realizar movimentos bruscos, ela tem ciência de que ele não os faz com a intenção de provocar dor ou algo do gênero.

Ainda assim, a Ajudante de Ensino demonstrou-se receosa. Algo compreensível, uma vez que a avó narrou saber que, no caso dele, não se trata de uma agressão planejada com este fim e não deixa de ser um risco de provocar alguma lesão. Reside aqui a importância que o RH da PMTF precisa seguir os critérios técnicos de contratação, e não aqueles cujo clientelismo tem atuado. Ou seja, o RH precisa se preocupar em adequar o perfil do/a profissional ao perfil do/a estudante.

Enquanto caminhávamos pela escola, também conversava com o estudante, e pedia para a avó e a Ajudante de Ensino fazerem o mesmo. O estudante respondia, de sua forma, mas respondia, demonstrando que havia interação, que é parte das habilidades superiores como percepção, a atenção e a vontade, dentro de suas próprias características. Caminhamos por cerca de 15 minutos pelos corredores, pátio, área aberta do jardim, quadra de esportes, até que paramos em uma sala vazia.

Ao entrar, o coordenador do NAEI sentou-se em uma cadeira e direcionou o estudante com TEA para se sentar exatamente em frente, separados por uma mesa, e passaram a brincar com as palmas das mãos, sendo solicitado ao estudante com TEA para repetir, com a intenção de saber se conseguiria executar ações como o da repetição e imitação, na intenção de, talvez, tentar saber se poderia instruir a Ajudante de Ensino sobre a imitação e apresentar, futuramente, situações criativas próprias. Além da condição de seguir instruções.

Em alguns momentos o estudante repetia, em outros não. Consideremos também que o tempo entre o estudante conhecer o avaliador, desenvolver afetividade para ajudar na execução de tarefas foi de menos de uma hora, pouco tempo para a produção de confiança e rotina.



Todavia, o que ficou marcado enquanto trabalho pedagógico neste dia, inclusive de orientações para a Ajudante de Ensino, das quais solicitou-se que a mesma dialogasse com a escola sobre o que havíamos feito quanto ao/à “estudante que não para” (Freitas; Baptista, 2019), foi o movimento produzido no sentido de desenvolver, ainda que em breves minutos, a atenção e a percepção com foco na relação de indivíduos que ali estavam, utilizando de atividade sinestésica, ao convidar para o contato, segurando-o pela mão.

A ação de dialogar com ele e inseri-lo em meio aos demais, poderia contribuir para uma atividade de interação e atenção, por meio da qual, posteriormente com o espaço-tempo escolar, com a dimensão de pessoas envolvidas no processo (colegas de sala, principalmente), o estudante seria convidado a se perceber em meio àqueles/as que estavam no seu entorno, inclusive tendo sido extinto, naquele momento, movimentos bruscos estereotipados.

Então, no que se refere ao que poderia ser desconsiderado, que seria o gesto estereotipado e supostamente violento do estudante, Padilha (2000, p. 222) contribui a pensar da seguinte forma:

[...] o gesto – como possibilidade de participar das ações, como expressão da vontade, companheiro da palavra, modo de se fazer entender. “O gesto é o signo visual que contém a futura escrita (...) assim como uma semente contém um futuro carvalho. A gestualidade limitada e estereotipada que acompanha a vida de muitos deficientes mentais¹⁴ é um dos signos da deficiência, pode converter-se em gestos harmoniosos, indicativos de si

14

Essa pesquisa de Padilha (2000) se trata de um período anterior a atual PNEPEI (Brasil, 2008), que atualizou o termo para Deficiência Intelectual. Ao mesmo tempo, é necessário pontuar que Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência intelectual (DI), apesar de serem diferentes, podem apresentar características similares. Tudo dependerá do caso a ser analisado. Neste que estamos narrando, a similaridade com o fato de não conseguirmos interpretar uma possível comunicação entre avaliador e estudante com TEA, a reflexão de Padilha (2000) nos ajuda a entender não pela perspectiva de comparar TEA e DI, mas como forma de comparar atitudes que poderiam ser interpretadas como de incapacidade de convivência social, quando, na verdade, se tratam de características a serem respeitadas.

mesmo e do mundo e portanto, podem se converter em novos signos de convivência social com maior aceitabilidade nos grupos sociais de nossa cultura.

Ao mesmo tempo, não se trata de qualquer gesto, ou de qualquer trabalho, mas sim, de como a escola pode se apropriar do universo de vida de estudantes PEE e de suas características para garantir que o processo de inclusão escolar ocorra, e venha a utilizar dessas ferramentas para desenvolver um trabalho colaborativo entre Ajudante de Ensino, docentes, coordenação pedagógica e profissional da SRMs.

Trata-se, assim, de produzir sentido de escolarização em conjunto com aquele estudante que “não para”, com aquele que em outras situações poderia ser entendido como o indivíduo que não deveria estar ali, na escola. Aquele estudante que é apontado como “sem pré-requisitos”, conforme observamos em capítulo anterior quando do comunicado de uma coordenação pedagógica ao CAPS, ou até mesmo, ser entendido como uma pessoa violenta e que deveria ser privada da convivência social. Tal isolamento apenas tornaria ele, estudante com TEA, ou qualquer outra pessoa dita “normal”, de fato violenta. A produção de humanidade ocorre na convivência social, e não no isolamento.

Falamos então de processo evolutivo civilizador, não do indivíduo desviante da padronização do que ainda tendemos a definir como bom, belo e justo, mas do quanto a sociedade precisa conduzir em sua sociogênese como princípio fundante de desenvolvimento social, que não perca a intencionalidade de justiça social. O que nos ajuda a responder a seguinte questão:

Certa ocasião, depois de eu ter exposto parte desta pesquisa a um grupo de professoras, uma delas perguntou-me: - Em que este seu trabalho difere daqueles que treinam habilidades, promovem situações de aprendizagem através das chamadas Atividades da Vida Diária? Bianca está andando melhor, ela faz uso das mãos com mais propriedade, lava-se,

penteia-se, arruma suas coisas... está aprendendo a lidar com a escrita e os números, desenha, joga, dramatiza... Não é isso que é feito através dos treinamentos, na maioria das Escolas Especiais? Há uma grande diferença, respondi. (...) Espero que o leitor, depois de ler o texto todo, possa responder à questão a mim colocada. Possa começar um novo texto com a afirmação: "Há uma grande diferença..." (Padilha, 2000, p. 225).

O caso descrito por Padilha (2000) e o ocorrido com o estudante com TEA ilustram que a escola precisa ser este espaço-tempo que se permita a diferença, e que deva lançar mão de outras ferramentas para entender o/a estudante PEE. No entanto, que todo o movimento a ser feito em universo escolar seja com direcionamento para a apropriação do currículo, para garantir que estes/as estudantes não tenham seus direitos negados de aprender em conjunto, na, e com a diversidade. E nisso, há uma grande diferença.

Há, também, uma grande diferença quando em meio à atitude do coordenador do NAEI que não necessitou do laudo do estudante com TEA e Hiperatividade para desenvolver qualquer ação, em que o experimento deixa explícito que a cobrança de laudos em espaço escolar por parte de profissionais da educação, nada mais representa do que reduzir-se à colonialidade médica, e representa ainda a concretização de que o laudo médico-clínico, em ambiente escolar, tende a ter relevância apenas quando queremos negar o direito ao aprendizado. Ou seja, o laudo para a escolarização é, de fato, necessário? Precisamos nos questionar constantemente.

Neste movimento, ações como a de migrar do biológico para o social, buscando caminhos alternativos de aprendizagem e ensino e, fundamentalmente, compreender que flexibilizar não implica em facilitar, mas sim, possibilitar que outras apreensões sejam feitas sobre o mesmo tema, utilizando para tal mecanismos planejados conforme particularidades. O que remete ao seguinte caso:



No início da década de 1980 nasceu uma garota, a Emília, de parto normal, com o peso um pouco abaixo do adequado para a idade gestacional. Nos primeiros meses de vida, ela teve várias e curtas hospitalizações, por desidratação. Aos seis meses de vida, foi hospitalizada mais uma vez – por desidratação e desnutrição. Dadas as precárias condições sociais e econômicas da família, a equipe de saúde do hospital achou melhor deixá-la internada por um tempo mais prolongado. O tempo de internação foi-se estendendo e Emília acabou ficando internada até quatro anos e meio de idade. Durante esses quatro anos de internação hospitalar, Emília teve acesso à alimentação e aos cuidados de saúde e higiene; faltaram, entretanto, oportunidades adequadas de convivência social e afetiva. Aos quatro anos e meio, Emília teve alta e foi entregue à mãe como deficiente: segundo a equipe de saúde, ela jamais falaria ou andaria. A mãe de Emília acreditou, então, que não havia mais nada a fazer com a menina: teria de se conformar com a ideia de que a filha era uma incapaz. Emília, então, passava a maior parte de sua vida em casa, numa esteira, recebendo apenas comida e cuidados. Aos dezessete anos, media, apenas, 97 centímetros, e sua idade óssea era de cinco anos; ela não se comunicava nem por palavras nem por gestos e não se arrastava ou andava. Nessa época, a mãe de Emília voltou a procurar um hospital, o Hospital Universitário Antônio Pedro (RJ), por causa de uma erisipela bolhosa – tipo de infecção causada pela bactéria estreptococo. Nesse novo hospital, após ter sido feito tratamento para a infecção nos membros inferiores, Emília permaneceu internada para que fossem feitos estudos a respeito de seu nanismo (pequeno tamanho) e atraso global no desenvolvimento (motor, intelectual, linguístico, etc.). Enquanto se estudava o problema, foi proporcionado a Emília maiores oportunidades de mediação social para que ela chegasse a manipular objetos, participasse de atividades coletivas, como brincar, no parquinho do hospital, com adultos e outras crianças. Com o tipo de mediação oportunizada, em menos de um ano, ocorreu uma grande transformação em Emília: começou a andar e já se expressava por meio da fala. Cresceu de 97 para 120 centímetros, sem o uso de qualquer tipo de medicação para o crescimento. Chegou-se à conclusão de que os fatores hormonais relacionados ao crescimento ficaram bloqueados todos esses anos, possivelmente devido às inadequadas relações

estabelecidas com Emília desde a época de sua interação, aos seis meses de idade. Foi constatado que ela podia produzir os hormônios. Para tanto, faltara o motivo social mais importante: a interação social adequada (adaptado de Werner, 2001).

Com base nos aspectos socioculturais apontados na citação, percebemos que a condição de deficiência não pode ser limitadora do trabalho coletivo, da interação com demais humanos, pois nos fazemos humanos exatamente pela nossa capacidade comunicacional de estabelecer relações e de transformar o que é natural, como um corpo físico, em algo a ser usado socialmente, como no contato com o outro. Contanto que não limitemos a ideia de comunicação a um mero ato de falas orais, mas entendendo outras formas de comunicação, mesmo aquelas de estudantes “que não param”.

Além do mais, conhecer o contexto familiar e os modos como se valem para desenvolver atividades com seus/suas filhos/as, quando se trata de estudantes PEE, é de fundamental importância para que a escola possa produzir informações próprias, que venham a orientar as atividades de aprendizagem e ensino, e não dependam de laudos que muitas vezes apenas condenam o/a estudante às negativas que produzimos sobre a sua não aprendizagem.

Dessa forma, as políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estão baseadas nos princípios constitucionais e da política constitucional, objetivando, por natureza, como fruto de decisões democráticas.

Por estes princípios, sendo uma política pública já estabelecida, ainda que sob princípios clientelistas e patrimonialistas dos apadrinhamentos instituídos, cujos indivíduos estão adaptados, pensar em alterações no modelo em que encontra para se configurar em políticas públicas que sejam aquilo que se dispõem, o reflexo da sociedade em tempo e espaço se faz urgente na rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas.



Acreditamos que aquela política de Educação Especial, concentrada no CREI, desde quando era o CEI, ou no citado Programa Educação Esperança, foi importante e necessária para um momento histórico de fortalecimento da área no início das atividades de inclusão no município. No entanto, conforme dito, a política pública não é algo que se engessa no tempo e no espaço, e precisa atender aos anseios e desafios que a população civil apresenta em seu próprio momento histórico presente.

Ainda que não de forma categorizada – ou também de forma categoriza, na medida em que se tem a participação, por exemplo, de órgãos colegiados –, debater junto ao poder público instituinte e instituído, sobre as políticas públicas que venham a atender às demandas de bem-estar social da população não pode ser algo feito apenas de gabinete, furtando o princípio democrático da coisa pública.

Logo, as alterações sugeridas não foram postas em prática por escolhas pautadas na disputa política, válida no jogo, mas nem sempre democráticas. São situações como esta que nos fazem questionar se as regras constitucionais podem ser antidemocráticas. Ou seja, o CREI concentrado em um imóvel de alto custo; as vagas de Ajudantes de Ensino sendo preenchidas conforme decisões políticas e não de acordo com as necessidades educacionais de estudantes PEE (conforme a então coordenação do NAEI indicava com princípios técnicos); a falta de investimento nas SRMs; e tantas outras questões aqui apontadas, são o reflexo do resultado da equação que se estabelece no campo do jogo político, diante daquilo que a poliarquia permite, o que não quer dizer que não seja antidemocrático, por negar o AEE necessário para que a escolarização deste/as estudantes seja assegurada.

O aperfeiçoamento de políticas públicas que se tem sido sugerido em nossas análises, perpassa pela perspectiva que almeja entender o Estado democrático de direito como responsável pela produção, reprodução, avaliação e reconfiguração das ações necessárias para atender às demandas da população. Lembrando também que não é apenas propor melhorias, mas devemos acompanhar e produzir dados para analisarmos seus resultados.

Cabe aos órgãos do Estado produzir e analisar dados, como aqueles disponíveis em fontes oficiais, no Censo Escolar, além de um diálogo sensível junto às entidades e/ou pares, bem como com a população civil e profissionais envolvidos/as, tais como familiares de estudantes PEE, docentes e gestoras/es escolares.

De posse de dados como os estatísticos, relatos de indivíduos envolvidos no processo, cabe ao Estado organizar e categorizar as informações, de modo a inferir estratégias de ações, podendo, então, definir uma agenda de trabalho, que virá a conduzir a aplicabilidade da política pública então desenhada.

Enquanto coordenação do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Teixeira de Freitas, essas atividades constitutivas de ações para garantir uma Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foram pensadas e debatidas entre os pares, porém, por razões de escolhas do próprio coletivo, não caminharam, e/ou permanecem no papel e ficaram impedidas de execução, de serem testadas e viessem a atingir a última etapa de uma política pública, a avaliação após a sua execução.

Esse movimento, que apela para a proposta democrática de construção de políticas públicas, ao esbarrar na inação para a sua execução, demonstra que atribuir atividades democráticas em meio ao patrimonialismo, não assegura um Estado democrático de direito que trabalhe para a extinção das desigualdades (Fernandez, 2018).

Conquistas democráticas dependem de comportamentos e práticas internalizadas, individual e coletivamente, cuja dependência da democracia para com o estabelecimento de normas, leis e instituições somente serão efetivas se estiverem no imaginário social.

Mesmo que venhamos a obter aspectos universais de melhorias ligadas ao direito, à justiça e à liberdade, a necessidade é ainda maior de nos atermos às particularidades incutidas no interior destes elementos democráticos, e residem no dismantelamento da herança patrimonialista dentro dos órgãos públicos (Rezende, 2023).



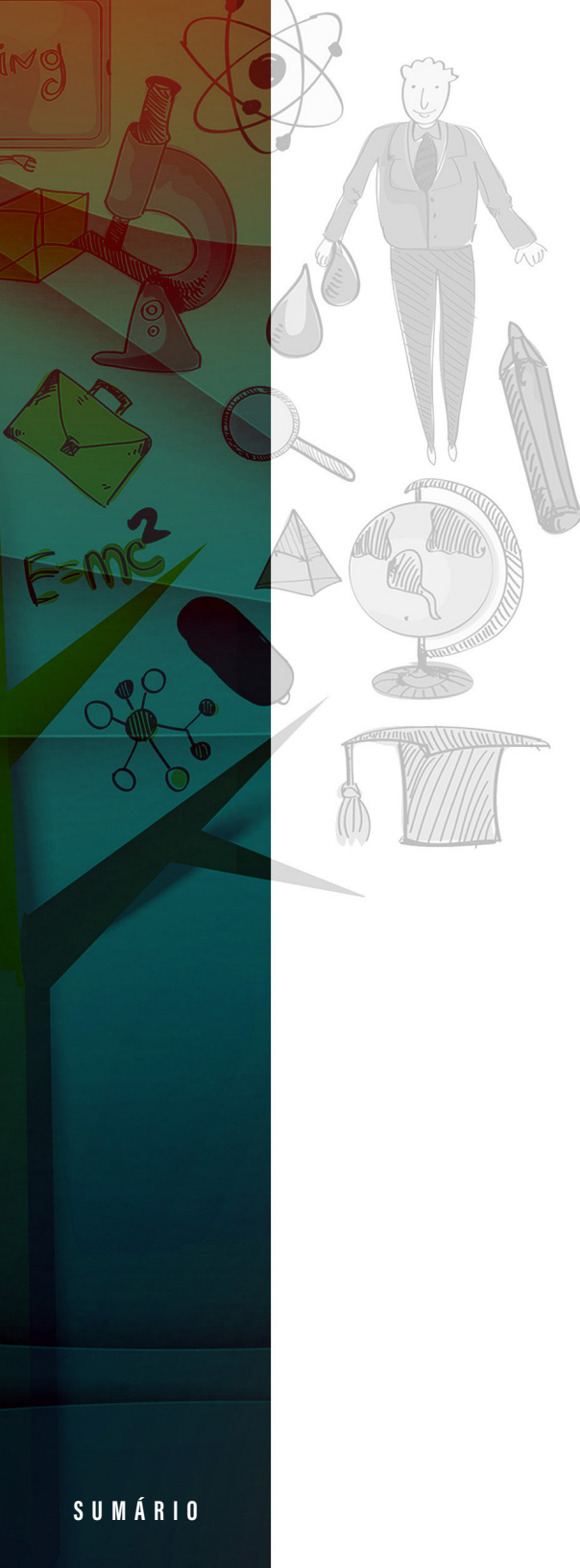
Esse patrimonialismo reside, dentre outras que podemos apontar, em ações de indivíduos que utilizam da coisa pública como cabide eleitoreiro de emprego, e resvala na necessidade de ampliação de recursos financeiros para assegurar concursos públicos, salários dignos e condições de trabalho em ambiente escolar, cujas políticas de compensação social possam ter espaço de concretização.

No Brasil, as políticas de compensação social para os mais pobres, sem uma reforma tributária, provocou o decréscimo da renda da classe média, desencadeando descontentamento político impulsionado pela mídia, cuja sobrecarga tributária manteve os mais pobres na linha da pobreza e reduziu o padrão de vida da classe média, que beneficiou uma elite empresarial (Menchise *et al.*, 2023).

Com um quadro assim, não basta que as políticas públicas contemplem um ou outro setor da população que sofre com as mazelas sociais, enquanto outras questões ficam de fora das contas públicas. Não basta assegurar a matrícula, sem munir a escola de aparato técnico e financeiro, bem como as famílias de estudantes PEE de garantir que atendimentos extraescolares, como de saúde, possam acontecer, para que a escola seja responsável apenas pela sua função social, a de escolarizar.

Ou seja, retoma-se aqui a menção feita sobre a importância de termos conquistado, historicamente, uma escola pública para todos/as. Agora, precisamos garantir recursos financeiros para que tenhamos uma escola pública socialmente referenciada, o que somente será possível com reformas de base, como a Reforma Tributária, que faça uma redistribuição de renda e reorganize a cobrança de impostos, para que os mais pobres não continuem pagando tributos superiores percentualmente aos mais ricos.

Assim, o desenho de políticas públicas, e no presente caso, políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, requer de nós um debate responsável, que nos lembre que o movimento político de conquista de uma escola democrática perpassa



pela valorização dos instrumentos que asseguram a sua função social, garantindo acesso ao conhecimento científico, produzido e categorizado historicamente (Saviani, 2011).

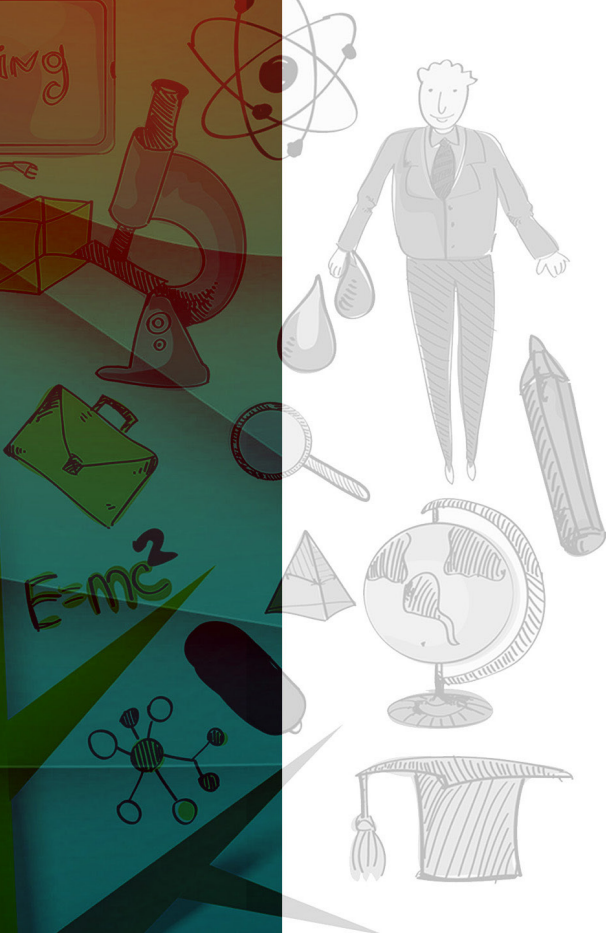
A educação possui uma série de ferramentas que conseguem definir seus próprios anseios e necessidades, podendo apelar ao pacto federativo que se concretize:

Assim, a função redistributiva e supletiva da União está fundamentada, por um lado, no princípio do direito de todos aos bens públicos fundamentais, a exemplo da saúde, educação, assistência social, independentemente do local de moradia dos cidadãos, cuja proteção é prerrogativa do Estado-nação e, por outro lado, no princípio da equidade horizontal e vertical entre os entes da federação, ou seja, que o direito seja efetivado na perspectiva da correção das desigualdades, o que evoca também o princípio da justiça social [...]. Nesse sentido, depreende-se que sendo a assistência técnica e financeira uma forma de a União exercer a sua função supletiva e redistributiva em matéria educacional, esta objetiva tanto uma perspectiva de suplementar quanto de redistribuir os recursos financeiros da educação entre os entes subnacionais. Por outro lado, o termo, “assistência técnica e financeira” pressupõe que a desigualdade entre os entes não é apenas social e econômica, mas também política e técnica (Cavalcanti, 2019, p. 173-175).

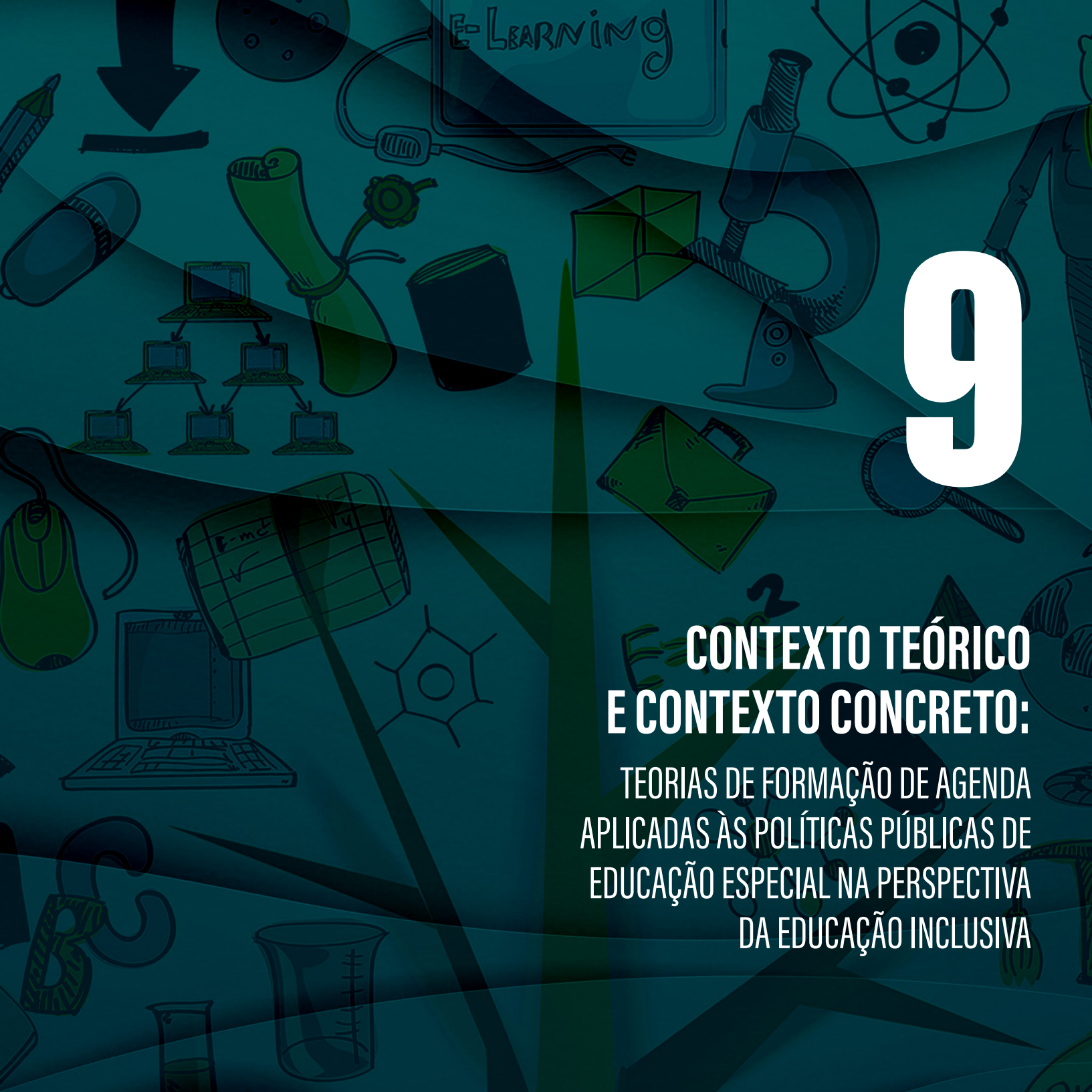
Sendo o município de Teixeira de Freitas um ente federado, resta a este o desenvolvimento de indicadores sociais próprios, que possam demonstrar e cobrar, objetivamente, junto ao governo do estado da Bahia, e à União, recursos financeiros que possam garantir a execução de políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Mas para isso, conforme temos apontado, resta um direcionamento político (Freire, 1992) para romper com patrimonialismo e outras práticas que orbitam e habitam na esfera da gestão pública brasileira.

Parte

IV



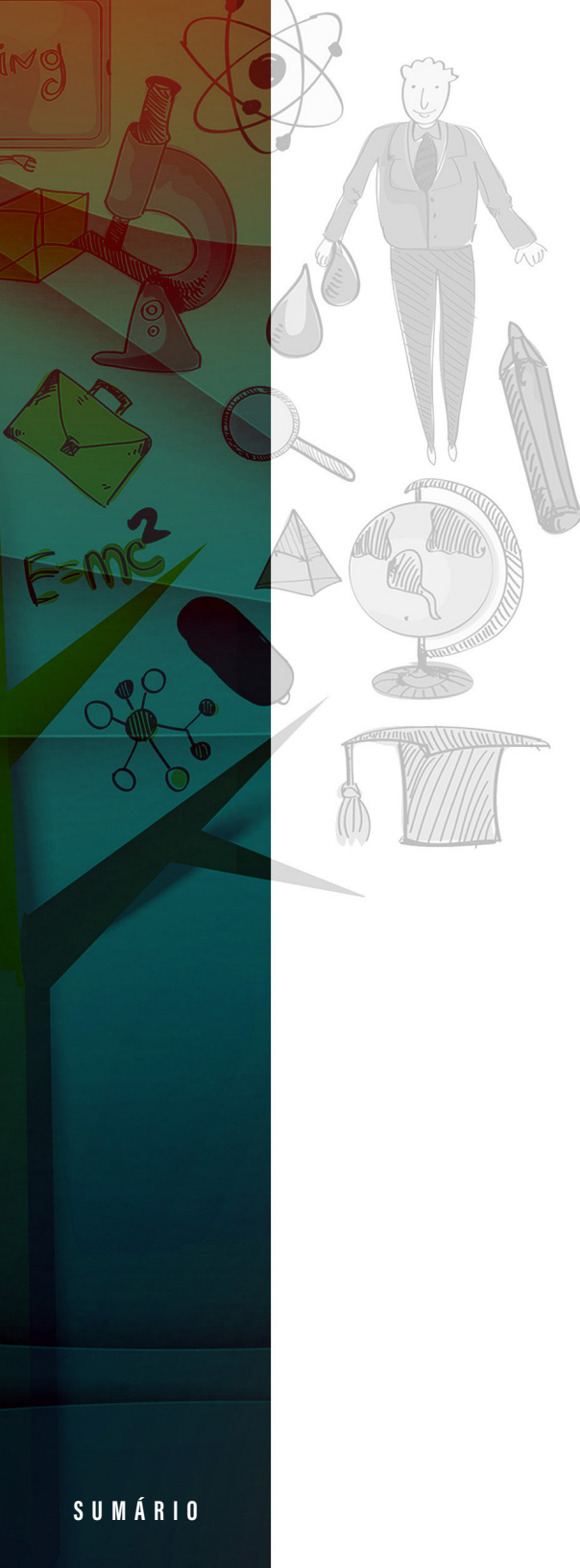
Nesta parte final reservamos uma discussão com base na área das políticas públicas pela perspectiva da ciência Política, em que, como pesquisadores no campo de políticas e gestão da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reconhecemos que se tratam de direcionamentos incomuns àqueles que encontramos no campo da ciência da Educação, em que existem termos como “capacidade”, que se refere a um ente federado ter ou não a condição de desenvolvimento e que, comumente, não faz parte de um vocabulário no campo da ciência da Educação, ainda que políticas públicas representem um denominador comum entre ambos. Assim, esperamos contribuir para com o refinamento entre áreas aparentemente distantes, mas que estendemos como fundamentais para compreender a urgência em garantir que o Estado democrático de direito rompa com o patrimonialismo presente e operante.



9

CONTEXTO TEÓRICO E CONTEXTO CONCRETO:

TEORIAS DE FORMAÇÃO DE AGENDA
APLICADAS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



As teorias de formação de agenda aplicadas às políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm uma caminhada histórica internacional pautadas no aprofundamento dos debates sobre cidadania, direitos humanos e redução das desigualdades sociais nas últimas cinco décadas. Ao passo que, no contexto brasileiro, a literatura na área vem se desenhando com maior profundidade na questão, principalmente, após a virada do milênio.

Dessa forma, ao longo deste capítulo serão tratadas algumas das principais teorias no campo da formação de agenda, considerando um debate no entorno do modelo de decisão de organizações, pautado nas abordagens que se referem ao racional, processual e político.

Serão consideradas, ainda, situações que nos ajudem a pensar a formação de agenda seguindo um modelo não intencional, caracterizado pelo surgimento de um problema, na medida em que a sociedade civil, as organizações representantes, o poder público, e demais componentes sociais passem a perceber a necessidade de se pensar sobre determinado assunto que tem demonstrado observação por distintos setores sociais.

Na medida em que um clamor social desperta atenção dos mais variados segmentos, temos o reconhecimento de uma questão enquanto um problema, que ao provocar alguma forma de incômodo social, tende a despertar a atenção de burocratas e formuladores/as de políticas públicas.

Esse despertar de atenção, desencadeia a necessidade da produção de ideias e alternativas a serem desenvolvidas por especialistas, políticos e sociedade civil, em constante diálogo produzido em meio às entidades de Estado, bem como a formação de debates produzidos junto aos órgãos colegiados, como Conselhos Municipais, além de outros setores a serem afetados direta e indiretamente.



Todavia, para que uma questão, que se tornou um problema, após debatido por técnicos, com base nos diálogos de clamor social, venha a ter executados os planos de ação para que a política pública pensada objetivamente para a resolução do problema possa ocorrer, precisam ser considerados os contextos políticos, administrativo e legislativo, e se estes serão favoráveis à sua execução (Capella, 2018).

Desenhadas as primeiras palavras do presente capítulo sobre a formação de agenda, o que segue é um debate sobre as questões, os problemas e as possíveis alternativas pensadas enquanto Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Teixeira de Freitas (NAEI/SMED).

9.1 UM POSSÍVEL DEBATE ENTRE CIÊNCIA POLÍTICA E CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Existe, neste capítulo, a intenção de pensar o campo teórico de formação de agenda, sem com isso exemplificar fato a fato daquilo que se discutiu até aqui, mas refletindo, com base no que foi narrado, com a intenção de contribuir para que o/a leitor/a produza suas análises, tanto das questões apontadas, quanto a interlocução teórica, e faça seu próprio desenho de análises ao chegar neste capítulo teórico.

Neste sentido, o Modelo de Múltiplos Fluxos (Capella, 2018) nos ajuda a pensar a ambiguidade na tomada de decisão, e como tem correlação com a ambivalência sobre um mesmo tema, em que as formas com as quais os órgãos da entidade pública possam estar organizados historicamente tendem ou não a promover ações que reflitam o contexto atual da sociedade.



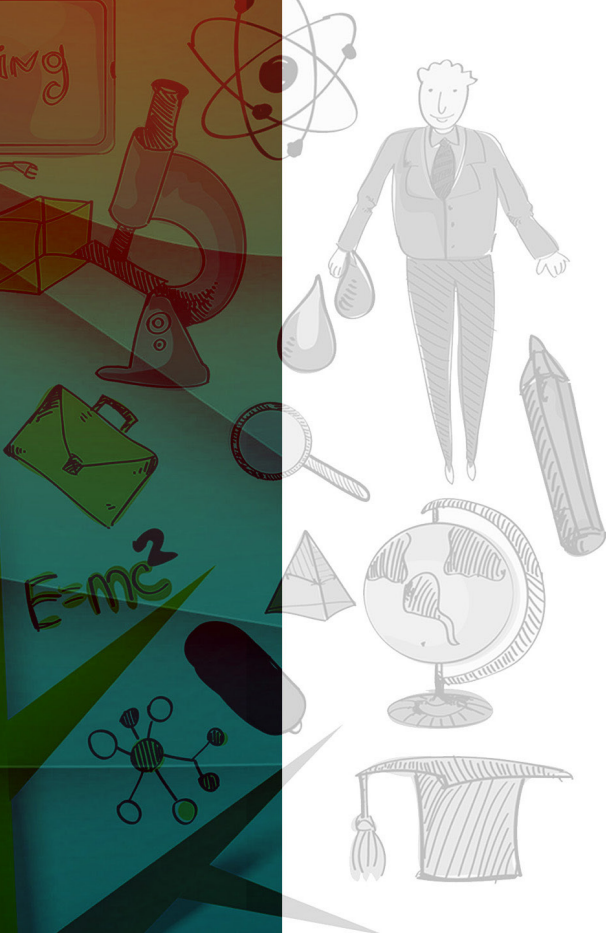
A depender dos modelos e dos indivíduos que compõem os órgãos públicos, podem estes perceber as necessidades de alterações estruturais e organizacionais, e assim produzirem mudanças de adequação, ou construir bloqueios de agenda, com os quais seja impedida a reformulação das políticas públicas, e também produzir prejuízos à aplicação do formato em que a mesma política possa estar acontecendo há décadas.

Dentre as razões pelas quais pode-se haver ambiguidades, encontram-se a rotatividade de indivíduos políticos participantes na arena decisória, cujos interesses podem estar adversos ao interesse público, e vinculados às particularidades em manter alguma forma situacional da condição de estabelecidos nos extratos de poder.

Esse modelo patrimonialista de organizar a coisa pública está pautado em códigos de conduta que produzem aparente eficiência, se valendo de recursos humanos e financeiros dos cofres públicos, ainda que possa vir a não atender devidamente a totalidade da população que necessita da ação pública, o importante é manter o *establishment* (Elias; Scotson, 2000).

Outro fato que pode provocar ambiguidade refere-se a decisores quando não compreendem, objetivamente, o impacto de suas decisões e não conseguem posicionar-se em diferentes alternativas, dado que em situações com mais do mesmo estejam ocorrendo por um período de curto e médio prazo, que ainda que estejam prejudicando o andamento da política pública, está tão naturalizado que se continue com as mesmas práticas.

Somam-se às ambiguidades o formato em que as tecnologias organizacionais estejam mal definidas, principalmente no setor público, caracterizadas por uma interdependência crescente, disputas intra- e intergovernamentais, divisão de atribuição e de responsabilidades, em que setores cujos indivíduos tenham se perpetuado politicamente, chegam a superar a dimensão técnica da operação da política na definição, execução e avaliação da agenda.



De maneira correlata, o Modelo de Kingdon e as três concepções de agenda (Kingdon, 2003) nos ajudam a pensar nas formas com as quais as confluências organizacionais produzem, ou não, o delineamento da formação da agenda, cujo fator decisório depende da capacidade técnica e dos mecanismos do jogo político. De toda forma, mantém-se algum gradiente de poder e de interdependência fazendo com que a balança de poder dependa das disposições políticas em executar a ação ou das janelas de oportunidades.

Dito dessa forma, a agenda governamental, mais abrangente, tem a sua definição pela arregimentação de temas que envolvem o governo e a sociedade em um determinado momento, mas não pode se bastar no momento. Ou seja, na medida em que uma população se assume maior complexificação, um ente federado, ainda que mais fragilizado, como um município, precisa produzir suas próprias políticas que, paralelas às políticas nacionais, observam as dinâmicas sociais e se expandem.

Mesmo quando uma política pública já está em andamento, ela precisa retornar às questões que fizeram com que ela entrasse na agenda governamental e pelas quais está sendo mantida, quando despertam o interesse de formuladores/as de políticas públicas.

Diante da complexidade e da quantidade de questões, apenas algumas recebem a atenção de formuladores/as, enquanto outras ficam para momento posterior. Dentro do jogo político e constituição de políticas públicas, recuar quando se tem conquistas e manter estas, pode ser uma estratégia interessante. Manter a mesma forma de organização da política pública sem com isso compreender a mudança social e reorganização da agenda, incorre em um furto do direito de acesso da população a um bem e serviço que a ela pertence.

Na medida em que a agenda governamental se desenha, e suas questões são postas em jogo, decisores/as optam por algumas destas questões, em detrimento de outras, e passam então para

a etapa da agenda decisional, que vem a ser um subconjunto da agenda governamental, que reúne questões em vias de se tornarem políticas públicas.

Observemos dois fatores relacionados à Educação Especial. O primeiro se refere à própria política pública sobre o tema no Brasil, uma vez que desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008) estabelece princípios, com base na legislação, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), para o trabalho com estudantes PEE.

No entanto, ainda que a LDBEN e PNEEPI sejam pensadas para atender às demandas de escolarização de estudantes PEE, e se tratem de documentos que contribuem com o nosso processo civilizador de humanização e aperfeiçoamento da simpatia (Elias, 2011), precisam ser entendidas como textos que direcionam para a pluralidade, e os municípios e estados, enquanto entes federados, devem seguir as dinâmicas do pacto federativo, mas precisam também se constituir de práticas políticas próprias, pensando em suas particularidades.

Mesmo que a PNEEPI se trate de uma agenda especializada, com suas questões específicas e setoriais sendo atendidas na política de educação nacional, ela não pode ser trabalhada como um fim em si mesma, para desenvolver relações de natureza intersetorial enquanto política pública. A PNEEPI deve ser trabalhada pelos entes federados mais vulneráveis, como municípios, que na qualidade de serem os mais frágeis financeiramente no pacto federativo, precisam entender que as políticas estabelecidas verticalmente pela União possuem mecanismos de reorganização, desde que o poder público municipal se disponha a tal.

Municípios costumam ser mais frágeis no pacto federativo, pois dependem da redistribuição estabelecida por este pacto, e acabam sendo mais prejudicados quando em sua gestão encontram-se

indivíduos que, por decisões políticas, ocupam cargos de burocratas, exercendo atividade patrimonialista, que se restringem às decisões da União. Dito de outra forma:

Observe-se que o Art. 24 da CF/1988 não cita o Município como um dos entes federados ao tratar da competência concorrente de legislar sobre a educação, aspecto que constitui objeto de controvérsias acerca da autonomia legislativa do Município em matéria de educação. Na interpretação de Saviani (2014), a CF/1988 não garantiu tal competência legislativa ao ente federado municipal [...]. Tal controvérsia, porém, é refutada, conforme bem esclarecido o Parecer CNE/CEB nº 30/2000, quando o Artigo 30 (que trata das competências dos municípios) é definida clareamento nos incisos I e II, respectivamente, sua competência de legislar sobre assuntos de interesse local e de suplementar a lei federal e a estadual no que couber, o que inclui obviamente a educação (Cavalcanti, 2019, p. 130-1).

Além do mais, essa fragilidade se refere também ao fato de quando o município não vem a deter fontes rentáveis para seu autosustento, e por isso, não dispõe de receitas o suficiente para executar ações sem repasse de recursos da União. Ao mesmo tempo, quando a administração municipal em toda a sua extensão, e não apenas restrita ao prefeito e secretários, mas também aos altos cargos burocratas, conseguem ter formação e perspectiva do problema financeiro e do seu poder de arrecadação para resguardar serviços públicos que atendam com qualidade a população, o debate não sai da agenda.

Esse movimento tende a fazer com que se tenha, por parte do corpo técnico de altos cargos de um município, a necessidade de uma constante revisão e aperfeiçoamento dos mecanismos que operam as políticas públicas, exigindo que esteja com a agenda constante do poder público. Pois, no que se refere às famílias e aos profissionais da educação, conforme observamos, a agenda sobre a inclusão escolar de estudantes PEE não está acabada, e as questões para a formulação de problemas é constante.

Todavia, quando refletimos sobre as formações iniciais em licenciatura, observamos que os cursos possuem currículos que abordam de forma insuficiente tanto a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quanto a formação em Gestão da Educação (Leite, 2022).

Ao mesmo tempo, não podemos correr o risco de cobrar da universidade que supra todas as necessidades do Estado, como se esta estivesse em plena disposição para tal. Seria similar ao desejo do capital privado desejar que as escolas públicas atendam às demandas de mercado (Hora; Gaspar, 2018).

Se os entes federados precisam de pessoas com competência técnica específica para operar, avaliar e produzir legislações e políticas públicas, estes entes que façam formação para isso. Todavia, não podem ser formações restritas a dias espaçados, mas sim uma formação que reflita e discuta as problemáticas da gestão e da administração.

Faz-se necessário que os entes federados venham a criar espaços formativos como a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), guardadas às devidas proporções, para garantir que terão técnicos, por exemplo, que entendam de práticas pedagógicas com estudantes PEE, mas que saibam, também, como gerar indicadores sociais para a captação de recursos públicos e emprego destes em ações concretas e bem estruturadas.

Essa afirmativa é fundamentalmente direcionada para que gestores/as municipais e estaduais entendam que quem ocupa cargo técnico em secretarias, como de educação, e possuem formação em licenciatura, precisam ter preparo formativo para produzir políticas públicas. Além do mais, é uma forma de chamar a atenção de profissionais da educação, do/a professor/a, principalmente em função técnica-administrativa, em que, caso não aprenda a produzir legislação, política pública e financiamento da educação, outros o farão, sem sequer conhecer do “chão da escola”.

9.2 FORMAÇÃO DE AGENDA, OS MODELOS DE MÚLTIPLOS FLUXOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENTE FEDERADO MUNICIPAL

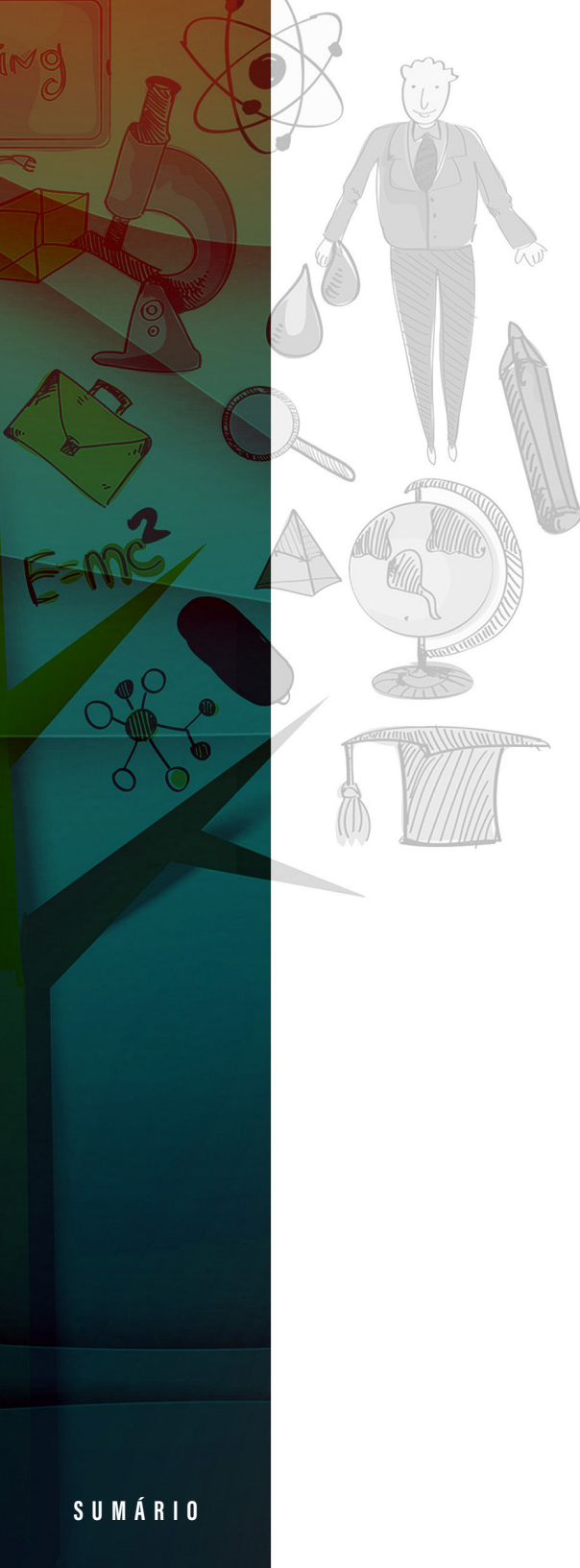
Para contribuir com a continuidade no debate sobre a formação de agenda, é importante compreender que algumas questões formuladas são especificamente levadas em consideração por formuladores de políticas. Kingdon (2003) afirma que para o governo tratar de uma organização, é necessário que esta esteja permeada por três fluxos decisórios e interdependentes – problemas, soluções ou alternativas e político.

As alterações na agenda são decorrentes da convergência entre estes três fluxos, em instantes específicos denominados como janelas de oportunidade, que tendem a favorecer mudanças operadas por empreendedores/as de políticas. O modelo teórico desenhado por Kingdon (2003) busca tratar de componentes estruturais que se combinam, provocando alterações no processo de formulação compreendido em dois momentos: formação da agenda e definição de alternativas.

Neste sentido, o que segue, será discutido como ocorre a teoria da Dinâmica de Modelo dos Três Fluxos, em que debateremos a sua constituição de independência enquanto parte da constituição da formação de agenda.

9.2.1 DINÂMICA DE MODELO: OS TRÊS FLUXOS

Iniciamos pelo Fluxo de Problemas, em que se consideram a atenção de formuladores/as de políticas públicas ocorre em três mecanismos que se relacionam, na medida em que explicitam as



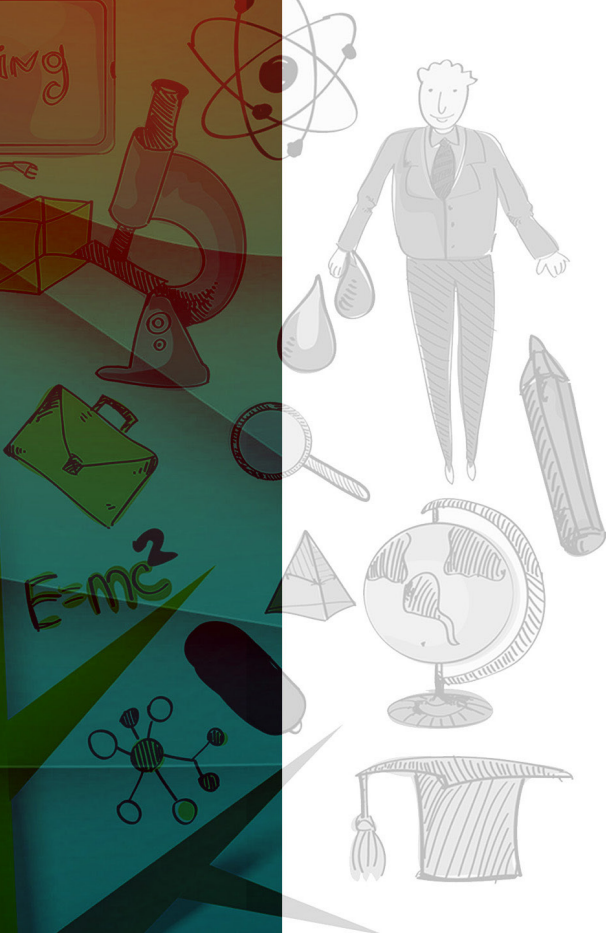
questões a serem trabalhadas, seja pelo próprio clamor da população civil, ou quando outros indivíduos e/ou instituições sinalizam determinada situação para o poder público.

Essas sinalizações, ao mesmo tempo, não podem ocorrer com base em questões sem sustentação teórica e/ou empírica, sendo necessários indicadores sociais que pontuem a produção, a categorização e a análise de dados, para que formuladores e o próprio poder público consiga ter dimensão das questões a serem pensadas, e quais problemas serão formulados para que sejam trabalhados em constituições de políticas públicas.

Assim, eventos, crises e símbolos associados aos indicadores, ajudam a reforçar a percepção existente sobre uma determinada questão, e que tem provocado alguma forma de incômodo social a ser inserida na agenda. Após a operação desses dois primeiros mecanismos, o órgão responsável pela elaboração do problema precisa saber sobre o retorno acerca das ações governamentais (*feedback*), com monitoramento, avaliação e identificação de consequências não antecipadas, mas passíveis de serem previstas, mediante a análise dos indicadores sociais.

Importante destacar que esse fluxo acaba por exigir dos setores do governo, responsáveis por desenvolver problemas para a produção de políticas públicas, a constante abertura para as mudanças sociais, compreendendo que se tratam de dinâmicas com as quais o tempo, o espaço e as distinções sociais acabam por determinar ou não a necessidade de alterações na perspectiva de observar uma mesma situação.

O segundo vem a ser o Fluxo de Soluções, que não se trata, necessariamente, de resolver problemas, mas apresentar possibilidades para que a sociedade possa resolver os problemas, o que permite, inclusive, que o próprio poder público consiga atribuir conotação democrática ao processo de construção e resolução de problemas.



O fluxo é produzido em meio às comunidades políticas, que optam por determinadas ideias, em detrimento a outras, que surgem em meio ao debate. Reside neste momento uma possibilidade em que a gestão pode criar para ser caracterizada como democrática, empregando ferramentas de aproximação entre este e a população civil e entidades de classe, além de órgãos colegiados.

Como os recursos humanos, técnicos, tecnológicos e financeiros são escassos, no sentido de que os governos precisam se organizar para produzir meios de gerir um determinado problema de uma política pública, formuladores acabam por construir uma lista restrita de propostas que resistiram ao debate. Justamente estas que apresentam confiabilidade técnica, aceitabilidade e compatibilidade entre os valores vigentes por quem elabora e pela sociedade civil, acabam por ser os problemas que virão a sustentar a formulação de políticas públicas.

Todavia, existe um terceiro ciclo, o Fluxo Político, que possui regras próprias, nem sempre vinculado ao reconhecimento de problemas ou alternativas disponíveis, e acabam por coexistir na relação da balança de poder, independentemente se os demais fluxos demonstram por indicadores sociais e capacidade técnica para pensar, desenvolver e promover possíveis soluções para um problema.

Assim, a definição de uma agenda passa a depender da coalizão e negociação que se constitui por interesses por vezes particulares, outros por relações situacionais, dada a forma com a qual o mecanismo político-eleitoral vai se desenhando, frente a uma determinada questão. Em geral, composto por três elementos fundantes, que servem como ponderadores sócio-filosóficos acerca do modo como grupos sociais e políticos têm se organizado no entorno de uma determinada questão, atribuindo valores emocionais aos fatores técnicos.



O primeiro pode ser entendido como humor nacional, cuja pressão exercida pela opinião pública, movimentos sociais, processo eleitoral etc., tendem a fazer com que indivíduos e grupos políticos à frente de governos, opositores/as eleitos/as ou não, e a sociedade civil tentem estabelecer um diálogo, no entanto, permeado pelas subjetividades que estão contidas nos sentimentos inerentemente humanos.

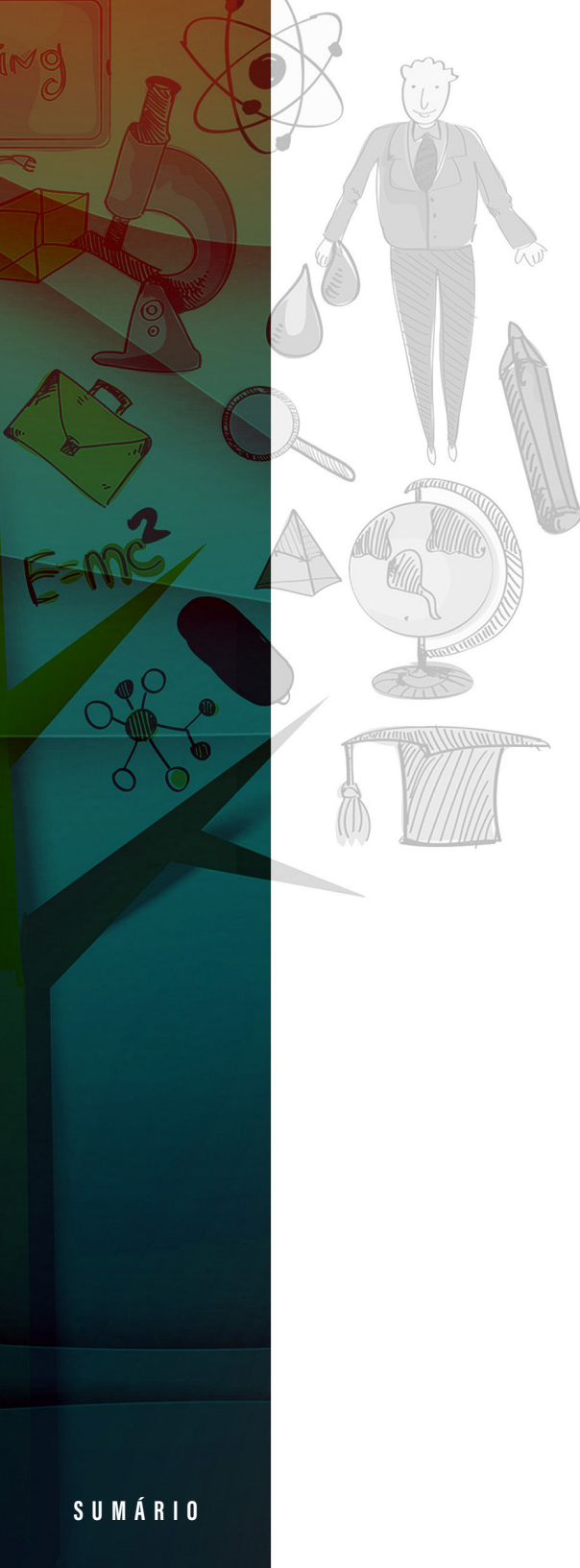
Dessa forma, temos o segundo elemento fundante em operação, que seriam as forças políticas, em que se sustentam na possibilidade de dar por consenso ou conflito em torno de certas questões, com análise das forças em jogo, em que as estruturas, as relações de poder e a capacidade carismática de líderes e grupos, tendem a determinar a operacionalidade constitutiva de uma agenda.

O terceiro elemento reside na mudança no interior do governo, de modo que as alterações na gestão e de pessoas em posições estratégicas, carrega consigo as subjetividades que esta representa.

Com base nesses três elementos, considera-se o início de uma gestão o momento mais propício para a entrada de demandas que permanecem por maior tempo, sem deixar de pôr em relevância que os distintos setores do governo podem gerar disputas quanto às políticas públicas, por meio de agências, comissões parlamentares, Legislativo, Judiciário e Executivo.

No entanto, é a convergência entre os fluxos que produz o que podemos chamar de uma janela de oportunidades (Kingdon, 2003), em que gestores públicos percebem que existe um caminho possível para a construção de uma agenda que virá a se tornar uma política pública.

Ao mesmo tempo, são janelas transitórias, podendo ser previsíveis, como em mudanças no ciclo eleitoral, ou de definição orçamentária, como em momentos de construção de Plano Plurianual (PPA), bem como de Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), conduzindo o Legislativo e Executivo para a articulação de garantir recursos e assegurar direitos.



Por fim, e não menos importante, o fechamento de janelas de oportunidades pode ocorrer após alguma decisão, ou pelo fracasso de alguma questão, por mudança de pessoal envolvido ou por não haver viabilidade de alternativa disponível no momento. Importante considerar que a definição de uma agenda perpassa também pela previsão da possibilidade de que seja necessário interromper determinada questão, o que é possível e esperado de ocorrer, quando tratamos da definição de agenda e construção de políticas públicas.

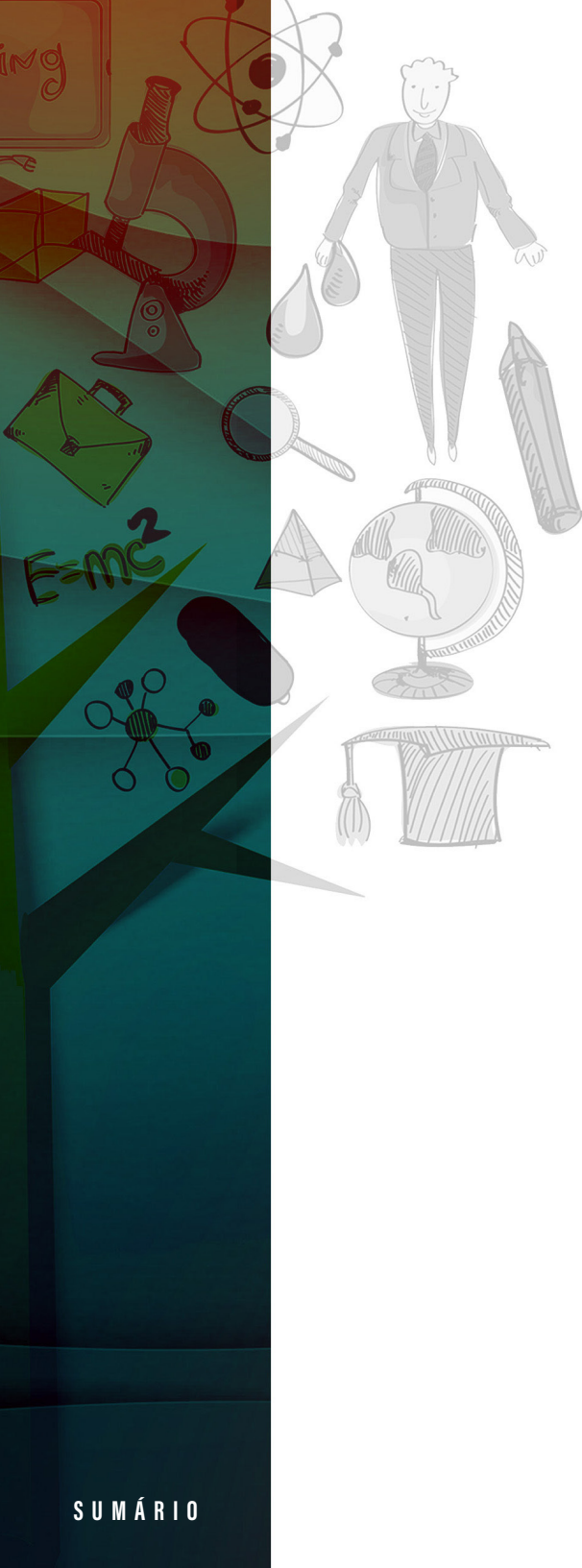
9.2.2 RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA DE ATORES POLÍTICOS E SOCIAIS NA DEFINIÇÃO DE AGENDA

Dentre os indivíduos envolvidos na formulação de agenda, encontram-se aqueles que podem ser intitulados como empreendedores de política (Capella, 2018), que vêm a ser profissionais que investem recursos na defesa de ideias, que podem ser integrantes do governo, em altos postos; no Congresso, como parlamentares e assessores ou fora deles, como em grupos de interesses, como na comunidade acadêmica, ou na mídia.

As estruturas de poder que regem indivíduos nos estratos sociais dentro de governos são compostas por elementos que se perpetuam ao longo do tempo, não apenas por se tornarem servidores de carreira, mas pelos jogos políticos que estabelecem, e que lhes asseguram, dados comportamentos sociais que sustentam sua posição.

Estes comportamentos sociais estão pautados nos costumes e hábitos, tais como crenças religiosas, graus de parentesco, dívidas de favores, que em nada tem, diretamente, relação com a gestão da coisa pública, mas que fazem com que distintos indivíduos se reconheçam e construam mecanismos de sustentação dos seus no poder.

Por meio de mecanismos corporativistas e patrimonialistas, constroem ligações e discursos que criam bloqueios em agendas,



ainda que esta esteja sustentada por fluxos de problemas e fluxos de soluções permeados por indicadores científicos produzidos, o fluxo político pode ser usado para desvio de funcionalidade, e como dito, bloqueio de agenda.

Ainda que a estrutura do fluxo político possa ser usada também para o desenvolvimento e atualização de políticas públicas, na medida em que as demandas populacionais aumentam (ou se modificam), requer de governos a reformulação de uma política pública, e/ou adequação de uma política nacional, para atender às demandas específicas, preservando a particularidade de determinada região. Como no caso da Educação Especial em Teixeira de Freitas com constante crescimento do número de estudantes PEE sem frequentar a escola pelos diversos problemas discutidos ao longo deste livro.

Dentre as variadas teorias possíveis de se pensar o motivo pelo qual algumas agendas avançam, enquanto outras são bloqueadas, podemos caminhar pela perspectiva sociológica de Elias (2000), quando este discute a relação de interdependência entre ações, indivíduos, grupos específicos e sociedade como um todo. Assim:

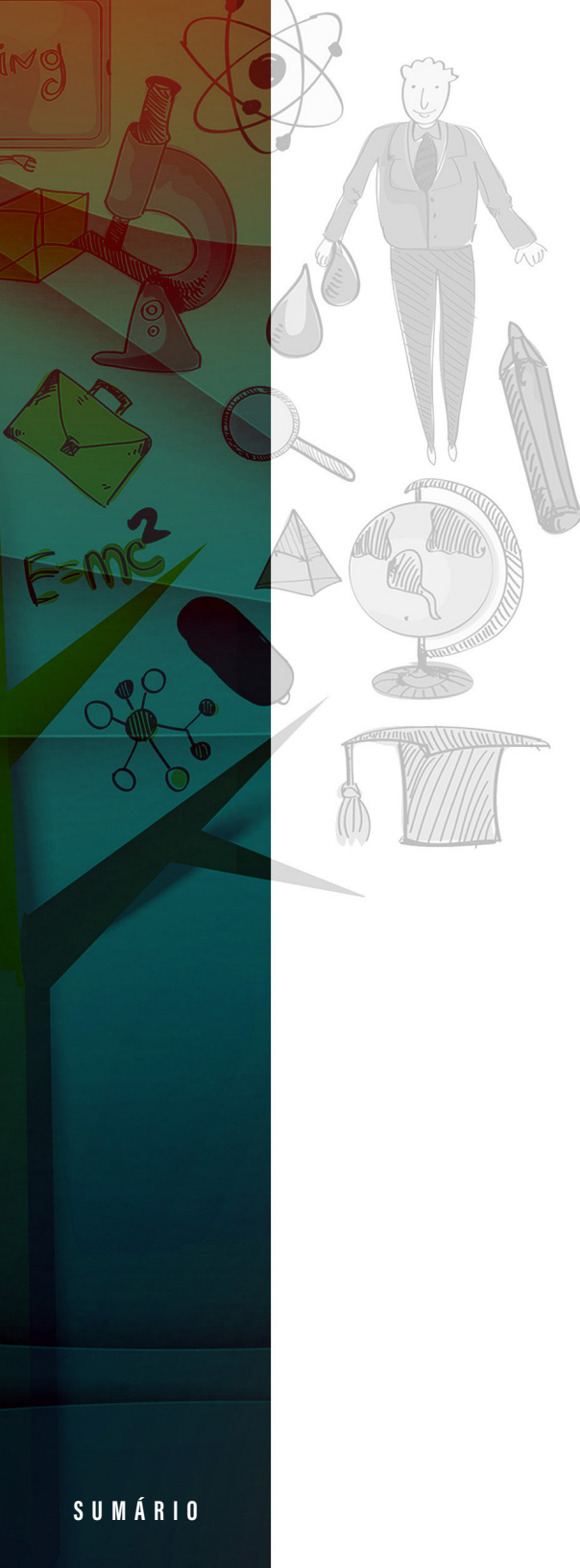
Um dos benefícios desse tipo de investigação intensiva de uma comunidade cindida foi compreender melhor a natureza e a função das fofocas [...]. A fofoca, em outras palavras, não é um fenômeno independente. O que é digno dele depende de normas e crenças coletivas e das comunitárias [...]. Estruturalmente, porém, a fofoca depreciativa [*bleme gossip*] é inseparável da elogiosa [*pride gossip*], que costuma restringir-se ao próprio indivíduo ou aos grupos com que ele se identifica [...]. As atribuições de falhas – e também de qualidade positivas – a indivíduos que pessoalmente fizeram para merecê-las, pelo simples fato de pertencerem a um grupo julgado digno delas, é um fenômeno universal. É comum as pessoas desconcertar ou silenciar aqueles de quem discordam ou a quem estão combatendo, jogando-lhes na cara algum termo grupal depreciativo e infame ou algum boato vergonhoso que se refira a seu grupo, desde que tais pessoas pertençam a um grupo que tenha sucesso em afirmar seu status superior em comparação aos adversários (Elias, 2000, p. 121-131).



Observemos, por exemplo, o capítulo sobre o CREI, como fofoca elogiosa de si. Constantemente se autointitulam de referência. Mas referência para quem, se não vão às escolas? Referência para cerca de 6% de estudantes que atendem, enquanto as 20 SRMs atendem a 46% de estudantes PEE, mesmo que existam 70 unidades escolares no município de Teixeira de Freitas? Mas, estes/as estudantes não poderiam receber o AEE na própria escola, em diálogo direto com o currículo comum? Por qual motivo o histórico conhecimento das profissionais do CREI não está a serviço da formação docente, para que estes/as aprendam a como trabalhar com estudantes PEE? São indagações que permanecem, e nos falam sobre a urgência de se pensar a agenda pública direcionada para a Educação Especial no município de Teixeira de Freitas.

Diante do exposto, as tentativas de formulação de uma agenda em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao gerar indicadores sociais, como dados sobre os números de matrículas no Extremo Sul da Bahia e, em específico, refletindo esses dados com base nas características de Teixeira de Freitas, somadas às informações produzidas nos diálogos com familiares de estudantes PEE, com os/as próprios/as estudantes, além de profissionais das escolas, não foram o suficiente para se efetivar. Ou seja, ainda que o fluxo de problemas e o fluxo de soluções tenham sido postos em jogo, este mesmo jogo sofreu bloqueio de agenda por meio do fluxo político, que optou pela continuidade do impedimento de frequência escolar de parte de estudantes PEE da rede municipal.

Os pares, ao não dedicarem atenção aos dados produzidos sobre questões que poderiam se tornar problemas, e virem a conceber políticas públicas para oferecer o AEE necessário, demonstram opção pela manutenção da lógica excludente, que fez com que quase duas centenas de estudantes PEE chegassem ao final do ano letivo de 2022 sem frequentar a escola. Além daqueles/as estudantes que somente frequentaram alguns meses, dada a demora na contratação de profissionais para lhes acompanhar.

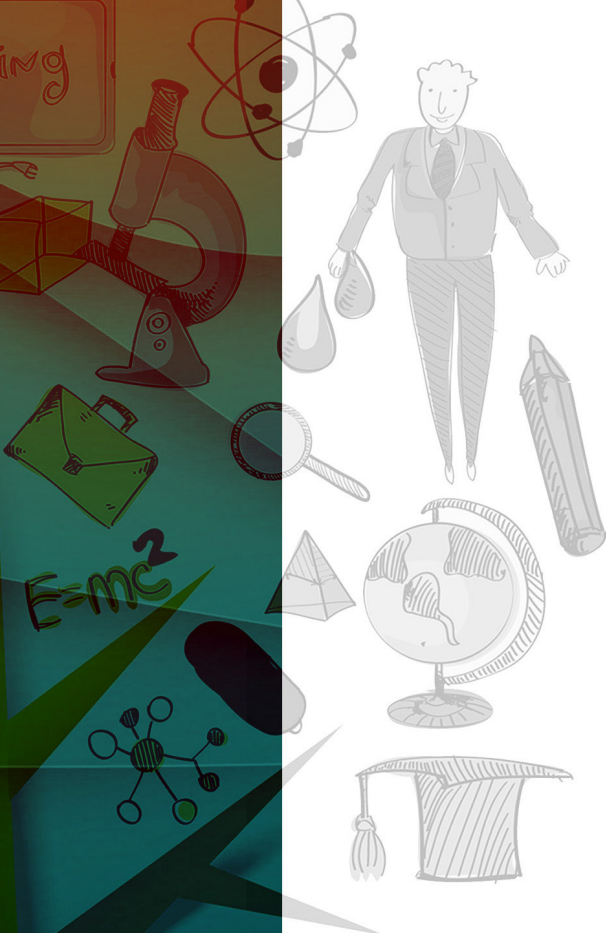


Somada a isso, mesmo com a sinalização de possibilidade de encadeamento do fluxo de soluções, como formações permanentes, que precisavam de ampliação, reorganização das instituições que compunham a área de Educação Especial da SMED, bem como o desenvolvimento de instruções normativas para auxiliar no trabalho pedagógico e administrativo com estudantes PEE, optou-se politicamente por manter o formato, que continuou a exclusão dessas quase duas centenas de estudantes impedidos/as de frequentar a escola.

Necessário repetir que o fluxo de soluções não precisa resolver os problemas, mas permite apresentar possibilidades para que a sociedade possa resolver os problemas, fazendo com que o poder público e a sociedade civil construam um campo de confiança mútua em prol da resolução dos problemas, por meio de políticas públicas produzidas democraticamente. Ou seja, não reconhecer as questões e formulação de problemas, bem como os fluxos decisórios, acabava por continuar com o desenvolvimento do que Elias (2000) chama de fofocas elogiosas por parte de grupos que já se encontravam na gestão pública, em atribuir normalidade e fluidez nos trabalhos, produzindo esta fofoca, garantindo a posição de estabelecidos, ainda que seja pelo corporativismo nucleado. No entanto, a defesa que se fazia com os dados era a de que: se existe criança e adolescente fora da escola, há um problema a ser resolvido.

Todavia, na medida em que alguém diz que não está bem, apresenta dados contestando as falas construídas sobre o bom, o belo e o justo, destoando do discurso de coesão sobre o problema construído pelo grupo estabelecido, por intermédio da fofoca elogiosa, este passa a ser indesejado, fundamentalmente quando se é um *outsider*.

Porém, no fluxo político, o jogo pode tender para um grupo coeso considerar as ponderações apontadas pelos indicadores sociais, como também, no pêndulo das relações de poder, se voltar contra quem aponta as questões, formula problemas e indica a necessidade de revisão da política pública. Um dos mecanismos do jogo político é o que Elias (2000) chama de fofoca depreciativa.

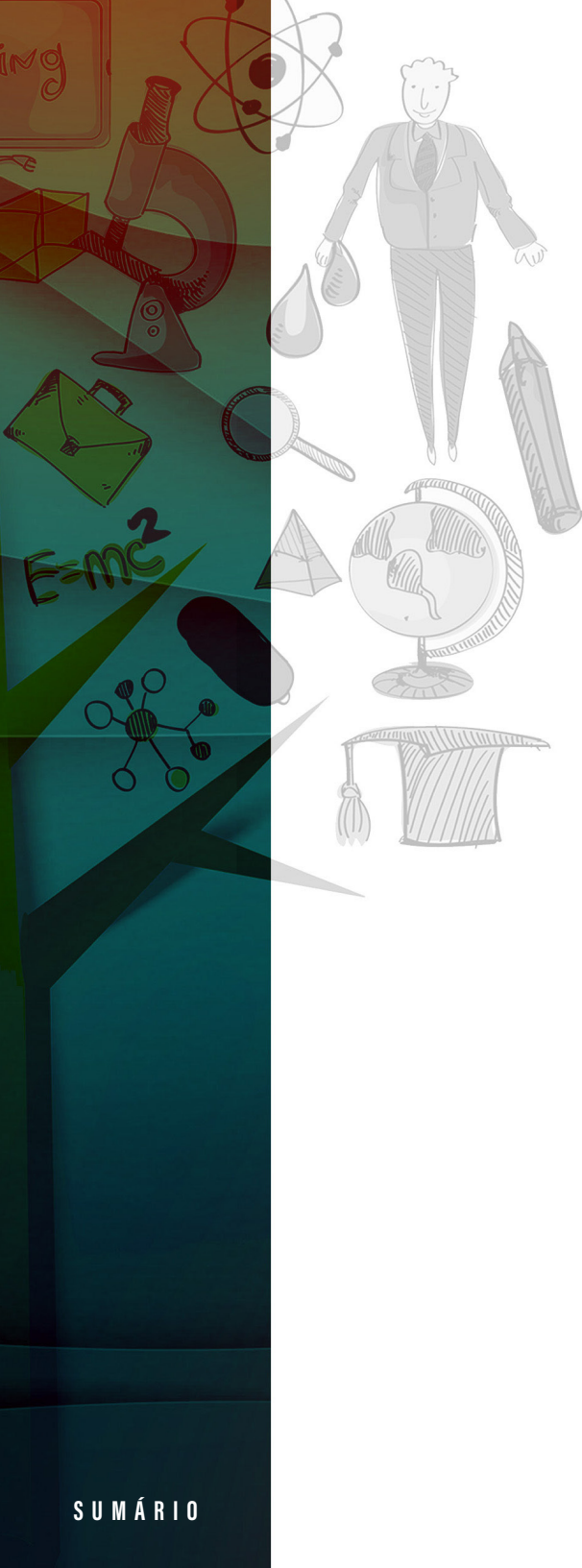


Em meio aos debates sobre os indicadores sociais, era comum falas dos pares com o seguinte teor: “você é muito inteligente, deveria ter feito medicina, e não se tornou professor”; ou “você é incisivo assim por ser homem, porque mulher é mais flexível”; ou “olhe, essas teorias funcionam na universidade, onde você está acostumado, aqui elas não funcionam”.

Percebamos que eram construções por intermédio das concepções de depreciação, em que se produz falas com as quais se queira demonstrar ao outro, ao *outsider*, que aquele não é o lugar de estar. Ou, ao menos se decidir permanecer, que seja conduzindo o fluxo como ele tem sido, como ele vem assegurando *status* para quem ali está, mas sem tentar alterar o modelo social vigente.

Ao mesmo tempo estamos falando de movimentos previsíveis, dentro da esfera da ciência Política, em que devemos perceber o destaque para o papel de atores na definição da agenda governamental que podem ser os perceptíveis: Executivo, Legislativo e indivíduos que compõem o alto escalão da burocracia governamental, grupos de interesses, a mídia e a opinião pública, ou aqueles não perceptíveis que produzem influência sobre a geração de alternativas e soluções, composto por servidores públicos, analistas de grupos de interesse, assessores parlamentares, acadêmicos, pesquisadores e consultores.

Invariavelmente se uma agenda segue ou não, o objetivo nos estudos sobre os Múltiplos Fluxos consiste em identificar a adoção de uma ideia específica à custa de muitas outras dentro de um processo político. Independentemente dos motivos que se suponham para o bloqueio de uma agenda de mudança da política de Educação Especial da rede municipal de educação de Teixeira de Freitas (BA), o que podemos afirmar é a previsibilidade de operações políticas com as quais indivíduos e grupos podem vir a se beneficiar.



Como complementação às ideias até aqui desenvolvidas, faz-se necessário pautar sobre questões que podem ocorrer após o momento em que os empreendedores de políticas públicas têm em suas mãos os elementos constitutivos de desenvolvimento de uma agenda e a configuração das questões em problemas.

Para tal, tomaremos por base os estudos de Bardach (2009) para a resolução de problemas, em que aponta para situações que nos ajudam a pensar em formas de aperfeiçoar os problemas identificados no processo de construção inicial de uma agenda.

A primeira fase seria a de definição de um problema, que é interessante que se observe o que se repete em cada problema privado, para que as modelações sejam construídas mediante aquilo que as caracterizam individualmente, para que esta individualidade seja posta em jogo. Ao fazer esse movimento, empreendedores de políticas públicas dispõem em sua frente elementos com os quais lhes permitem perceber o que é comum nas individualidades, e que precisam ser pensadas como coletivo. Essa perspectiva é a que destaca a atividade governamental.

Esses elementos comuns são aqueles indicadores sociais que asseguram às pesquisas científicas elementos para que elas possam se resguardar no âmbito de oferecer à sociedade formas de indagar, refletir e inferir sobre os problemas, tendo por base dados produzidos de forma categorizada cientificamente.

Posteriormente, é importante que se observe a retórica da questão. Empreendedores de políticas públicas precisam tomar cuidado para não repetirem a retórica em sua definição, e utilizá-la como mecanismo de operacionalização para o desenvolvimento de ações, fazendo com que a ideia sobreviva em ambiente institucional.

Por este turno, não adianta apenas dizer que docentes não têm formação para atuar com estudantes PEE e oferecer formação permanente. Faz-se necessário encadear outras ações como notas



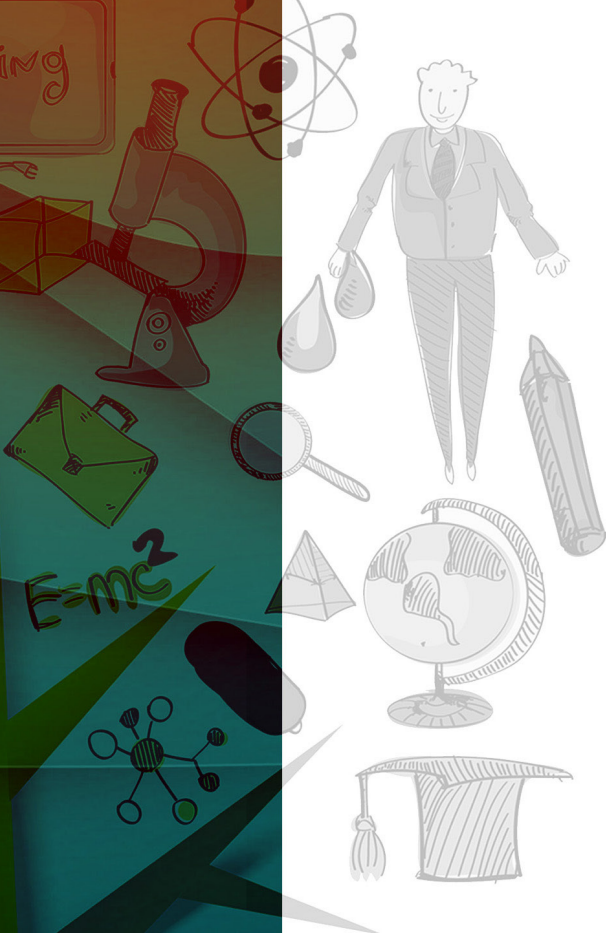
técnicas e contratação eficaz de profissionais de apoio, bem como a ampliação de equipes de avaliação e gestão do AEE, para que a retórica não recaia sobre as partes mais fáceis de responsabilizar pelo fracasso da não aprendizagem de estudantes, os/as próprios/as estudantes e docentes (Patto, 2022).

Quando na verdade, precisamos, enquanto profissionais da educação, avaliar qual o nosso papel, inclusive na formulação de agenda para a definição e redefinição de políticas públicas, permitindo assim, dimensionar a intensidade e a grandeza da ação, evitando que centenas de crianças e adolescentes cheguem ao final do ano letivo impedidos/as de frequentar a escola, em decorrência da incapacidade política de organizar recursos humanos, técnicos, pedagógicos e financeiros (Freire, 2018).

Para isso, é necessário que tomemos cuidado para não cairmos em armadilhas, como incluir a solução na definição do problema. Exemplo: estudantes PEE não frequentam a escola em Teixeira de Freitas, devido à falta de contratação de Ajudantes de Ensino.

Queremos dizer com isso que, o simples fato da contratação, para muitos casos de estudantes PEE, não assegura a aprendizagem, que, repetimos, é a função social da escola. A escola não pode ser entendida como um depósito de crianças com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento para que a família aproveite o horário para trabalhar, ainda que seja de suma importância o trabalho da família para assegurar a dignidade de vida da própria e do/a estudante.

O que queremos dizer é que a escola é um direito do/a estudante, e não pode ter a sua função social desvirtuada da sua finalidade para atender às demais demandas. Neste sentido, para evitarmos cair em armadilhas de confundir e incluir a solução na definição do problema, precisamos entender que a solução está para além da própria contratação de Ajudante de Ensino para o/a estudante ir à escola e para que a família possa trabalhar.



Dessa forma, a definição do problema se situa na impossibilidade de frequência do/a estudante PEE pela falta de contratação de profissional de apoio, como também, pela necessidade de formação permanente de gestoras/es, docentes e comunidade escolar, de modo geral, para assegurar que saibam como orientar corretamente suas próprias ações. Além daquelas que resvalam os muros da escola, como questões de assistência social e de saúde, das quais a educação precisa acionar mecanismos específicos, que não dependem diretamente da sua alçada, mas que precisam estar disponíveis quando necessários.

Construir uma agenda em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está longe de ser uma tarefa simples, e requer muito mais do que um ano letivo de observações, como foi o caso desses escritos, e mais ainda sobre os próprios escritos que aqui se encerram e que, inicialmente, se tratavam apenas de relatos em diários de trabalho, sem intencionalidade de se tornarem em livro.

Ao mesmo tempo, exigem ainda mais do que deixar como está, com famílias desassistidas; estudantes sem frequentar a escola; escolas sem saber o que fazer com o processo de aprendizagem e ensino desses/as estudantes; e estudantes PEE com seu direito de escolarização negado, seja por frequentar e não ter condições adequadas, ou sequer por frequentar.

Fato é que, a inércia não produz mudança social, não assegura direitos e não garante que se tenham respeitados os princípios aos quais, enquanto nação, e principalmente, enquanto seres humanos, nos comprometemos a um processo inconcluso do próprio ser e fazer, do qual nos resta continuar insistindo por dias melhores, com uma educação pública, gratuita, laica, plural e com qualidade socialmente referenciada.

POSFÁCIO

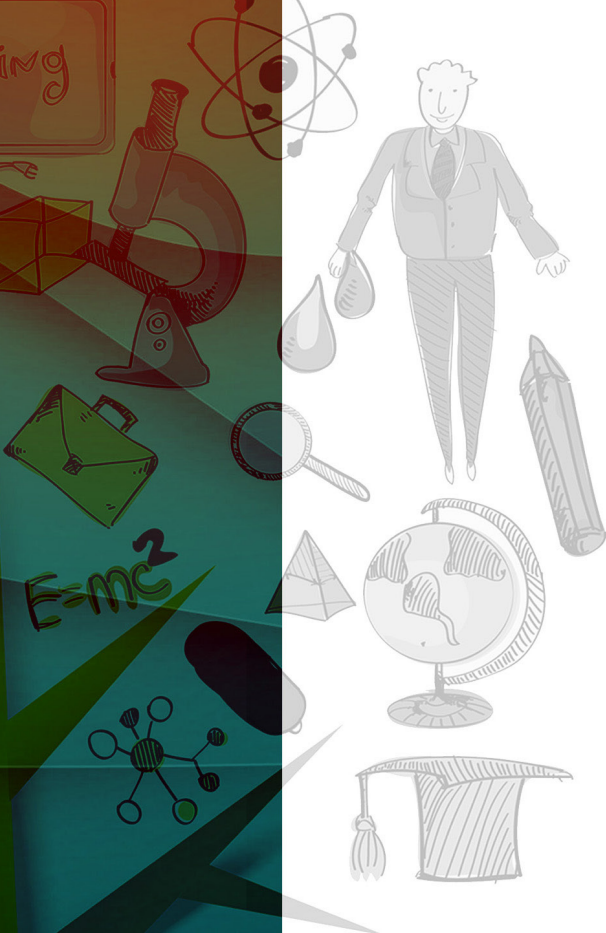
CARTA 1

TEIXEIRA DE FREITAS-BA, 10 DE NOVEMBRO DE 2024.

A sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender as necessidades de cada cidadão das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados (Werneck 1997, p. 21 *apud* Sassak, 2002, p. 164).

Nessa perspectiva, e entendendo que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidade de aprendizagem que são únicas, o fazer educacional deveria ser implementado no sentido de ser levado em conta essa vasta diversidade de características e necessidades individuais! Para tanto, o livro “Política e gestão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em um município do interior da Bahia” contribui, e muito, para uma profunda reflexão sobre o tema em questão. Propondo um pensar sob a ótica de dados e vivências, e buscando estabelecer um caminho para profissionais da área e estudiosos, a leitura provoca o leitor a enxergar, de forma mais inclusiva, e talvez realista, a situação da educação especial no município em estudo.

Enquanto professora do ensino fundamental, com algumas décadas de atuação na mesma, vivenciei muitas transformações na educação. Algumas encantadoras, outras nem tanto! Mas no que se refere a educação especial, vimos, não sem pesar, essas transformações não acontecem no mesmo ritmo em que surgiram e aumentaram as necessidades de nossos alunos! De repente surgiram tantas siglas que nem entendemos direito. Estou usando o pronome “nós”



com a autoridade de quem dialoga e, portanto, compartilha dos mesmos anseios dos colegas de profissão! E a palavra é exatamente essa: ansiedade! Todos estamos ansiosos sem saber muito o que e como fazer com aquele aluno que, sabemos, se for bem direcionado e orientado pode avançar em seus conhecimentos, sendo assim de fato, incluído na sala de aula.

É verdade que nos últimos anos alcançamos uma luz generosa “no fim do túnel”, as salas de recursos colaboram e direcionam o aprendizado dos alunos, tudo de acordo com necessidades e disciplinas específicas.

Nesse sentido, é possível observar que existe uma busca por mudanças e transformações, talvez um pouco tímida, mas constante no sentido de tentar melhorar a Educação Especial! É o caso do presente estudo que dialoga com o leitor, sem buscar criticar “a” ou “b”, mas provocando a todos para buscar uma educação de fato inclusiva que visa a aprendizagem de todos e para todos!

É relevante destacar que desde a promulgação da primeira Constituição do Brasil, em 1824, o direito da pessoa com deficiência à educação já estava previsto, entretanto, as mudanças, a efetivação dos direitos de fato, são lentos. É necessário, pois, uma constante prática crítica e reflexiva para a construção do saber, buscando, como nos propõe a leitura do livro, uma ponte entre escola, família e os órgãos competentes. Para que assim haja transformações efetivas e tenhamos a possibilidade de uma educação transformadora, não só em teoria, mas na prática. E assim possamos caminhar, buscando aprender e ajudar um pouco essas crianças, brasileiras e com direitos, como todos nós!

Professora Cristina Soares da Cruz

*Especialista em Mídias da Educação
e Especialista em Educação Especial*

*Docente da Rede Municipal de Educação
de Teixeira de Freitas (BA)*

CARTA 2

TEIXEIRA DE FREITAS-BA, 10 DE NOVEMBRO DE 2024.

A quem possa interessar,

Li o “Política e gestão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em um município do interior da Bahia”. Como educadora, deixo aqui minhas impressões sobre a obra que, no transcorrer de sua leitura, me fez recordar o caso de Stella do Patrocínio (1941-1992). Longe de me afastar do meu propósito, faço aqui essa alusão à autora de “Reino dos bichos e dos animais é o meu nome” (2001) porque é espantoso como o Estado, historicamente, evidencia sua negligência diante da pluralidade. Nesse caso, Patrocínio permaneceu por 30 anos em ambiente manicomial, internada involuntariamente, longe dos seus familiares e amigos, por ser considerada um sujeito psiquiatrizado (“doente mental”, segundo ela própria). Foi preciso que olhares mais sensíveis pudessem constatar, em seu falatório, a poesia, e postumamente, nomeá-la poeta. Nesse breve recordar, indago: O que se aprende com a história de Stella do Patrocínio? Primeiro, a singularidade de cada indivíduo e o que nos constitui como humanos. Segundo, o pensamento de que o “normal” é seguir um padrão preestabelecido, mas quem dele se afasta sofre as consequências, pois ainda a diferença tem sido impedimento para a inclusão social dos sujeitos que, semelhantes à autora supracitada, têm sua vida reduzida a um caso clínico.

Dito isso, ressalto a relevância do estudo realizado por Júnio Hora Conceição e Flávio Lopes dos Santos. Esse estudo é relevante por várias razões, mas enfatizo aqui aquelas que considero fundamentais para leitores que, como eu, se encontram em sala de aula.



A princípio, destaco a iniciativa sensível e corajosa de trazer a público um tema que diz respeito a sujeitos que, cotidianamente, lutam por inclusão social. Nesse sentido, a escola é um espaço que não só deve acolhê-los, mas também deve garantir-lhes a escolarização, o que é, reiteradamente, afirmado pelos autores: “a função social da escola se caracteriza em escolarizar, com base no currículo comum” (p. 15). Isso significa que o público da Educação Especial não deve ser concebido, a partir da perspectiva clínica, como indivíduos movidos por uma “falta” e que, por isso, devem se adequar ao ambiente escolar. Ao contrário, é a escola que, com base na pluralidade, deve se ajustar a esses estudantes considerados Pessoas com Deficiência (PcD), a fim de que eles, com base em suas particularidades, tenham também acesso ao conhecimento historicamente construído nas diferentes áreas do saber.

Entretanto, a realidade confirma a dificuldade de a escola desenvolver um trabalho que, realmente, seja inclusivo. Os motivos variam e vão desde a falta de formação continuada à desconexão com os outros órgãos responsáveis pelo atendimento ao público da Educação Especial, a exemplo do Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI). Ressalto aqui a angústia compartilhada com meus pares, quando nos deparamos com o insucesso, na tentativa de fazer cumprir a função social que cabe à escola. Nesse viés, reconheço a importância da formação permanente não só do corpo docente, mas também de todo sujeito, cujo ofício tenha relação com o referido público. Reconheço, ainda, que a inclusão requer um trabalho coletivo, mas sem perder de vista as funções que competem a cada instância. Sob essa ótica, enfatizo o que os autores denominam “colonialidade médico-clínica”, o que deve ficar bem claro para o público leitor, uma vez que me parece um sinal de alerta, pois aí pode estar um dos motivos que dificultam a escola de garantir o direito à escolarização a esses educandos. Assim sendo, segundo Conceição e Santos (p. 49), o CREI, por exemplo, seguindo essa perspectiva colonialista, “determina em seus relatórios/laudos o que a escola



deve fazer, ao invés de partir do que a escola tem trabalhado na sala de aula comum, e desenvolver parcerias explícitas com formações permanentes e auxílios nos planejamentos”

Ademais, a leitura da obra também me chamou a atenção para alguns aspectos que considero igualmente relevantes. Entre outros, destaco: a necessidade de os profissionais da educação apropriarem-se dos conhecimentos científicos e jurídicos; o fato de a educação pública brasileira estar submetida às regras das avaliações externas (as quais são de caráter hierarquizante e estimulam a competitividade, não somente entre estudantes, mas também entre escolas); a precarização do trabalho de especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Enfim, são pontos que nos preocupam e nos levam a refletir quando o assunto diz respeito a um tipo de escola sonhada pelos próprios autores: um “espaço de produção de encontros entre as mais diversas formas de ser e estar no mundo” (p. 118). Logo, temos um longo caminho pela frente, mas isso não significa que seja impossível; afinal, não foi em vão que o verbo “esperançar”, aludindo ao educador Paulo Freire, brota no interior deste estudo como uma faísca impulsionadora de sonhos (p. 127).

Portanto, como educadora, recomendo a leitura de “Política e gestão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em um município do interior da Bahia”, pois nós, profissionais da educação, teremos condições de compreender o contexto no qual estamos inseridos e de desenvolver ações que possam auxiliar a escola no cumprimento de sua função basilar. Além disso, também estaremos munidos de informações no momento de exigirmos das autoridades competentes a garantia de direitos indispensáveis para a existência de uma sociedade justa e democrática. Por fim, espero que, das páginas deste estudo, se subentendam os sofrimentos de todos aqueles sujeitos que, direta ou indiretamente, têm sofrido os efeitos da negligência governamental, para que possamos reconhecer em cada pessoa a humanidade que lhe é própria, evitando,

assim, o que sucedeu a tantos sujeitos como Stella do Patrocínio: a impossibilidade de existir e de expandir todas as suas potencialidades. Logo, a partir desse entendimento, autorizo a publicação desta, tendo em vista a finalidade deste trabalho, que é, essencialmente, de cunho científico e educacional, sem fins comerciais.

Professora Maristela Rodrigues Lopes

*Doutora em Letras, com ênfase em Estudos Literários
Docente da Educação Básica na Rede Estadual da Bahia,
na cidade de Teixeira de Freitas*

CARTA 3

TEIXEIRA DE FREITAS-BA, 10 DE NOVEMBRO DE 2024.

A educação inclusiva é um campo dinâmico e em constante evolução. O livro “Política e gestão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em um município do interior da Bahia”, provoca o leitor a refletir criticamente sobre as práticas educacionais específicas para estudantes com deficiência, questionando conceitos tradicionais, instigando a necessidade de mudança para uma educação transformadora de fato. Essa perspectiva crítica é essencial para que o leitor visualize o contexto das práticas pedagógicas inclusivas do contexto atual do cenário descrito pelos autores.

O livro apresenta uma base teórica sólida, abordando as principais leis relacionadas à inclusão e à diversidade na educação, com referências, incluindo marcos legais recentes, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, Bases do Sistema Educativo e convenções internacionais, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Considerando que a obra se destina a um público diverso, incluindo profissionais de diferentes áreas da educação, possui uma linguagem acessível e didática.

A inclusão de gráficos e quadros facilitam a compreensão e torna possível de entendimento das narrativas. A inclusão educacional, por meio da obra, é enriquecida com exemplos práticos e análise de casos que ilustram a falta de estratégias inclusivas no desempenho e bem-estar dos alunos com necessidades educativas específicas. Esses exemplos servem para nortear e inspirar gestores, professores e profissionais da educação mostrando o lado positivo que a inclusão pode ter na vida dos estudantes.

O livro oferece também direcionamento aplicável para as famílias, fundamentado em pesquisa recente e critica métodos ultrapassados de inclusão escolar, alocação de recurso público, abordando os desafios e potencialidades da educação inclusiva.

Professor Vagner Costa Oliveira

*Docente do Instituto Federal Baiano –
Campus Teixeira de Freitas*

Pessoa com Deficiência (PcD)

*Especialista em Gestão e Docência
no Ensino Superior, Médio e Técnico
e em Atendimento Escolar Especializado*

REFERÊNCIAS

ANJOS, Christiano Felix dos. **Cartografando as interfaces da Educação Especial e Educação de Campo**: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; FREQUETE, Lilian Marques. Federalismo, Regime de Colaboração e Plano de Ações Articuladas como instrumento indutor de políticas educacionais: uma análise a partir da produção acadêmica. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 3, p. 01-15, e973175, 2018. ISSN 2525-3409.

BARDACH, Eugene. **A practical guide for policy analysis**: the eightfold path to more effective problem solving. 3rd. ed. Washington DC: CQ Press, 2009.

BASSANI, Elizabete. A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola. Em: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de [Orgs.]. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 17**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** – Lei nº. 8.069. Brasília, 1990.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.094**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, 2007a.

BRASIL. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2007b.

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

BRASIL. **Documento orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: 2014-2024 (PNE). Brasília, 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 - **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia**. 2020.

Brasil. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146**, 2015.

CALVI, Valéria; CÔRTES, Soraya Vargas. Homens e cuidado: uma análise crítica da aprovação da licença-paternidade na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). **Interseções** [Rio de Janeiro] v. 25 n. 1, p. 5-29, 2023.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas Públicas**. Coleção Governo e Políticas Públicas. Brasília: Enap, 2018.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Federalismo e financiamento da educação básica no Brasil**: a assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais. Curitiba: Appris, 2019.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. Acesso e permanência para a escolarização do público-alvo da Educação Especial no município de Vila Velha (ES). **Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 22, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2016.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **A processualidade da aprendizagem e do ensino na educação superior**: um estudo comparado internacional no campo da educação especial. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

DALLACOSTA, Marcia; RODRIGUES, Rosa Maria; SCHÜTZ, Gabriel; Conterno, Solange. Programa Saúde na Escola: desafios e possibilidades para promover saúde na perspectiva da alimentação saudável. **SAÚDE DEBATE**, RIO DE JANEIRO, V. 46, N. Especial 3, p. 244-260, nov 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: Por Uma Literatura Menor. Tradução e prefácio de Rafael Godinho; Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** (Vol. 2). Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** (vol.1): uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro; Tradução do pós-fácio à edição alemã por Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **Au-delà de Freud**: sociologie, psychologie, psychanalyse. Éditions la Découverte. Paris XIII, 2010.

ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. Tradução: Paulo Valverde Portugal: Celta Editora, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios**: Estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

Fernandez. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.** – Rio de Janeiro – Vol. 16, nº 1, jan-abr, 2023 – pp. 1-21.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Gestão educacional no Brasil**: novas e velhas ambiguidades. Em: ALVES, Edson Pantaleão; NUNES, Kezia Rodrigues; BRITO, Rosemeire dos Santos. Conselhos escolares e formação humana. 1ª Ed. Curitiba: CVR, 2017.

FREIRE Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 66ª, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Ed. 28ª, Rio de Janeiro/São Paulo, 2019.

FREITAS, Marcos Cesar de. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Mais rápidas que a escola: crianças referidas com hiperatividade no contexto escolar. **RIAEE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 791-806, abr, 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.112207.

GARCÍA, Teise. ADRIÃO, Theresa. Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos. **Profesorado**: Revista de currículum y formación de profesorado. Vol., 27 No 1 (Marzo, 2023) ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395. <http://DOI:10.30827/profesorado.v27i1.26245>

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

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORA, Júnio; GASPAS, Ronan Salomão. **Negócio da China**: análise da implementação da educação em tempo integral no Espírito Santo a partir de Norbert Elias. Anais do 17º Simpósio Internacional Processos Civilizadores [livro eletrônico] / organizadores: Tony Honorato, Célio Juvenal Costa. – Londrina: UEL, 2018.

HORA, Júnio; PANTALEÃO, Edson. Legislações e políticas públicas da educação especial no ensino superior e a historiografia: um estudo comparado internacional. **Revista CAMINE**: Caminhos da Educação, Franca, v. 10, n. 2, 2018.

HORA, Júnio; SANTOS, Flávio Lopes dos; PANTALEÃO, Edson. Análise de um município da região do Extremo Sul da Bahia no campo da Educação Especial. **Anais do VII Seminário Nacional de Educação Especial e do XVIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva da UFES** – Vitória/ES – 22 de novembro e 6 a 8 de dezembro de 2022.

HORGEMANN, Edna Raquel; FONSECA, Benedito Adeodato da. Um olhar sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como política pública de segurança alimentar. **Revista de Direito da Administração Pública**. Ano nº 07, V.nº 01, Ed nº 03, Dossiê Temático. ISSN 2595-5667. Rio de Janeiro, 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Censo Demográfico** (2010); INCRA (2014); Atlas do Desenvolvimento Humano (2014); Índice de Desenvolvimento Humano/ PNUD, 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 15 de março de 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica de 2011 a 2021 [recurso eletrônico]. Brasília, 2022**. Acesso em: 03 de abril de 2023.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. Em: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, v. 1, p. 141-162.

KINGDON, John W. **Agendas, alternatives, and public policies**. 3a. ed. New York: Harper Collins, [1984], 2003.

LEITE, Lucas de Souza. **Formação inicial de professores para a Educação Especial Inclusiva**: um olhar para as licenciaturas da Ufes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória, 2022.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

NEGREIROS, Heitor Lopes; AUER, Franceila; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Reminiscências do patrimonialismo no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 149-165, jan./mar. 2021.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência**: uma análise da terceirização do Atendimento Educacional Especializado. Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Salamanca, 1994.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Bianca o ser simbólico**: para além dos limites da deficiência mental. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação (UNICAMP), 2000.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. Conhecimento, trabalho docente e educação inclusiva. **Journal of Research in Special Education Needs**. Vol. 16, nº 1, 2016, p. 318-322.

PANTALEÃO, Edson; HORA, Júnio; GASPARG, Ronan Salomão. Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da Educação Especial: da educação básica ao ensino superior. Em: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de [Orgs.]. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5ª edição [Digital]. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TEIXEIRA DE FREITAS BAHIA 2015-2025. Teixeira de Freitas-BA, 2015.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; RAMOS, Andréa Carvalho; MELO, Márcia Helena da Silva. Atuação de profissionais de apoio escolar junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia da Covid-19. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V.8, N.3 - pág. 723-741 set-dez de 2022: "Dossiê: Educação Especial numa perspectiva inclusiva, acessibilidade e inovação tecnológica".

RAFANE, Heulalia Charalo; SILVA, João Henrique da; CAIADO, Katia Regina Moreno. A Federação Nacional das Apaes no Contexto da Ditadura Civil-militar no Brasil: Construção da Hegemonia no Campo da Educação Especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, nº 64, 2019.

REZENDE, Maria José de. Democracia, desigualdades e desenvolvimento humano nos RRDHs/PNUD/ONU: uma reflexão ancorada na obra de Edelberto Torres-Rivas. **Estudos Sociais**. v. 33, n. 61 jan-jun, 2023.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. A relação família e escola a partir da processualidade de um Fórum de Famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias. Tese (Doutorado em Educação). **Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória (ES)**, 2009.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 323-338, jul./set. 2013.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; CUNHA, Monica Isabel Carleti; PANTALEÃO Edson. O Programa "Benefício de Prestação Continuada na Escola" e os imperativos da inclusão produtiva: apontamentos. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 147-160, Janeiro/Abril 2016.

United Nations International Childrens's Emergency Fund (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

SANTOS, Flávio Lopes dos. **Gestão Escolar e Educação Especial**: políticas e práticas nos Estados Unidos e no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2022.

SANTOS, Flávio Lopes dos; BARBOSA, Adriana da Costa; CONCEIÇÃO, Júnio Hora; PANTALEÃO, Edson. Política de Educação Especial: comparando Espírito Santo (Brasil) e Connecticut (Estados Unidos). **Revista Educação Especial**, v. 37, p. 1-30, 2024.

SAVIANI, Demerval [Org.]. Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 3, p. 153-182, set./dez. 2011.

SILVEIRA, Antonio Maria da. Redistribuição de renda. **Rev. Brasil. de Economia**. Rio de Janeiro. 29 (2): 3-15. Abr-Jun, 1975.

SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** 2ª Ed. Lisboa/Portugal: Editora Moraes, 1978.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo. Editora Manoele LTDA, 1988.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; CUNHA, Mônica Isabel Carleti; PANTALEÃO, Edson. Tensões na gestão do Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 143, 2018.

TEIXEIRA DE FREITAS. **Edital 001/2015 da Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas**, 2015.

TEIXEIRA DE FREITAS. **Diário Oficial do Município de Teixeira de Freitas de 24/01/2018**, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. A percepção e seu desenvolvimento na infância. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

WERNER, Jairo. **Saúde e Educação**. Gryphus: Rio de Janeiro, 2001.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22 (2): 147-155, abril-junho, 2018.

SOBRE OS AUTORES

Júnio Hora Conceição

Doutor, com estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e período de Doutorado Sanduíche na Universidade de Guadalajara (UdG/México). Professor junto ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP), na área de Educação Especial, em conjunto com a área de Política e Organização da Educação Básica. Licenciado em História, foi professor da Educação Básica nos municípios de Embu das Artes (SP), Teixeira de Freitas (BA) e Serra (ES). Com experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial; aprendizagem e ensino; política e gestão educacional; financiamento da educação especial e; estudo comparado em educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8814204600804872>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3924-3865>

E-mail: jhora1988@gmail.com

Flávio Lopes dos Santos

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES 2019/22); com Doutorado Sanduíche na University of Connecticut (Uconn/USA-2020). Tem experiência na área da Educação Básica nos municípios de Vitória (ES) e Serra (ES), experiência em cursos Técnicos na área de tecnologia pelo Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Minas Gerais (MG), com ênfase em ensino-aprendizagem por competência, metodologias ativas de aprendizagem e uso da informática como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem. No Ensino Superior atuou no Instituto Federal do Espírito Santo (ES) e Centro Universitário Salesiano (Unisales). Pesquisa Educação Especial no âmbito municipal e estadual no Espírito Santo e nos Estados Unidos da América.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4482338596135584>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9915-600X>

E-mail: flaviolopesgv@gmail.com

www.pimentacultural.com

**POLÍTICAS E GESTÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM UM MUNICÍPIO
DO INTERIOR DA BAHIA**