



Uniube

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**A AUSÊNCIA DE DIRETRIZES CLARAS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL
INCLUSIVA PROFESSOR DE APOIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS
TENSIONAMENTOS ENVOLVIDOS**

LEIDE ISABEL FERREIRA SOUTO

**UBERLÂNDIA-MG
2024**

LEIDE ISABEL FERREIRA SOUTO

A AUSÊNCIA DE DIRETRIZES CLARAS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL
INCLUSIVA PROFESSOR DE APOIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS
TENSIONAMENTOS ENVOLVIDOS

Dissertação/Produtos apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, como requisito para obtenção do título de Mestra.

Linha de pesquisa: Educação Básica: fundamentos e planejamento.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Adriana Marques Aidar.

UBERLÂNDIA-MG
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S89a Souto, Leide Isabel Ferreira.
A ausência de diretrizes claras sobre a política educacional inclusiva professor de apoio na educação básica e os tensionamentos envolvidos / Leide Isabel Ferreira Souto. – Uberlândia (MG), 2024.
185 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Fundamentos em Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar.
Inclui produto educacional.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Políticas públicas. 4. Professores. I. Aidar, Adriana Marques. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.9


LEIDE ISABEL FERREIRA SOUTO

A AUSÊNCIA DE DIRETRIZES CLARAS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL
INCLUSIVA: O PROFESSOR DE APOIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS
TENSIONAMENTOS ENVOLVIDOS


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, da Universidade de Uberaba, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 27 de setembro de 2024.


BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA MARQUES AIDAR
Data: 22/10/2024 08:41:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Marques Aidar (Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente
 JOYCE LOUBACK LOURENCO
Data: 09/10/2024 11:20:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Joyce Loubak Lourenço Universidade
Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Documento assinado digitalmente
 ADELINO JOSE DE CARVALHO DIAS
Data: 21/10/2024 11:57:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias
Universidade de Uberaba – UNIUBE

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que traduz e representa esse momento de reconhecimento a todos e todas que participaram dessa trajetória. A pesquisa é feita “por muitas mãos e mentes” e reflete um universo de autores, autoras, compreensões, ideias.

Agradeço a Deus inicialmente e sua presença constante na minha vida como uma força maior e até inexplicável que me acompanha, guia meus passos e fortalece nos momentos difíceis e com quem compartilho minhas alegrias e conquistas.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pois este trabalho foi desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

Em especial, agradeço a minha família, meu companheiro Eduardo que participou do processo com reflexões importantes sobre a temática. A minha filha Ana Clara que colaborou com conhecimentos específicos e também aos meus filhos Daniel e Matheus. Agradeço a todos vocês pela paciência, afeto e por estarem presentes nessa jornada complexa e extremamente enriquecedora, de grandes aprendizagens e muito importante na minha vida pessoal e profissional.

A minha irmã Terezinha Souto que sempre me incentivou durante todo o tempo. A minha querida mãe Ana que é uma presença constante e motivadora na minha vida.

A minha querida orientadora Professora Doutora Adriana Marques Aidar, pelo conhecimento, comprometimento e exemplo de profissionalismo durante a trajetória de orientação e pesquisa. Obrigada pela força nos momentos difíceis, pela paciência diante das minhas dúvidas, por orientar o caminho e caminhar junto comigo. Muita Gratidão!

À banca de qualificação, representados pelo Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias e pela Prof^ª Dr^ª Gercina Santana Novais pelas excelentes contribuições que foram acrescidas no trabalho final.

Aos/às professores/as da Uniube que tive oportunidade de conhecer durante o Mestrado, aos que ministraram as aulas com muito profissionalismo, competência, proporcionando partilha de conhecimentos e reflexões extremamente ricas. E também aos profissionais de suporte da instituição que sempre manifestaram atenção, apoio, e direcionamento para questões diversas. À Banca de Defesa, por aceitar o convite, pela disponibilidade e por importantes contribuições.

Não posso esquecer-me do Teddy, da Nina e da Madalena, minhas companhias caninas afetivas do dia a dia, que nos momentos de alegrias e também de estresse suavizam a existência.

A cada pessoa, amigo, amiga, colegas de trabalho que de alguma forma esteve junto, oferecendo apoio, compartilhando suas experiências e incentivo na realização desse importante trabalho.

Muito obrigada a todos e todas! Muita gratidão!

RESUMO

O acesso do estudante da Educação Especial na escola comum é uma realidade cada vez mais presente. A cada ano, o número de matrículas tem aumentado significativamente, apresentando desafios e requerendo respostas educativas que atendam a diversidade dos estudantes. Nesse contexto, o serviço da educação especial, profissional de apoio, tem se despontado e em torno dele são colocadas grandes expectativas por parte das escolas, famílias e sociedade de modo geral. A presente pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, a partir de levantamento bibliográfico e análise documental, buscou compreender as lacunas no processo por meio do qual este profissional é requisitado e concedido, resultado da ausência de diretrizes claras nas diretrizes educacionais em âmbito federal. Para tanto, valeu-se de levantamento do estado do conhecimento, com recorte entre 2015 e 2022, e de análise documental. O referencial teórico pautou-se em contribuições de autores como Jannuzzi (2012), Aranha (2001), Silva (2009), Miranda (2004), Silva (1987), Pessotti (1984), Mazzotta (2005), Kassar (2012), Diniz (2007), Bezerra (2020), Mendes e Lopes (2021), Candau (2011) Garcia e Michels (2014), dentre outros. Esta investigação vinculou-se à linha de pesquisa Fundamentos em Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba, recebeu o auxílio financeiro do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e se atrelou ao grupo de pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FORDAPP/CNPq). A partir da investigação feita, foi possível identificar falta de assertividade quanto ao papel do professor de apoio, aos requisitos para sua atuação e, ainda, a existência de uma supervalorização da interferência medico/clínica com a prescrição deste profissional via laudos. Estas circunstâncias levam a frustração de familiares e daqueles que atuam no sistema escolar, produzindo um cenário que, em última instância, resulta em fragilidades mais graves. Por fim, observamos que é crucial para a escola comum assumir o seu papel diante da modalidade da educação especial inclusiva no sentido de reconhecer, valorizar e acolher as diferenças, envolver os regentes, operar mudanças nas atitudes, práticas pedagógicas, identificar barreiras no ambiente escolar que obstruem a participação e torná-lo inclusivo. O produto consiste na realização de uma orientação técnica sobre o preenchimento da avaliação educacional para a solicitação do professor de apoio no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia como também a apresentação de um modelo de relatório pedagógico a ser preenchido pela escola. O objetivo é oferecer, à equipe pedagógica, um direcionamento para a elaboração da avaliação educacional e proporcionar à equipe da educação especial o acesso a informações consistentes que possibilite a análise sobre a provisão do professor de apoio.

Palavras-chave: Educação especial inclusiva. Lacunas. Políticas públicas. Profissional de apoio.

ABSTRACT

The access for Special Education students in regular schools is an increasingly present reality. Each year, the number of enrollments has significantly increased, presenting challenges and requiring educational responses that address the diversity of students. In this context, the special education service, support professional, has emerged, and great expectations are placed on it by schools, families, and society in general. The present research, of a qualitative and exploratory nature, based on a bibliographic review and document analysis, sought to understand the gaps in the process through which this professional is requested and granted, as a result of the absence of clear guidelines in federal educational policies. To this end, it relied on a state-of-the-art review, focusing on the period between 2015 and 2022, and document analysis. The theoretical framework was based on contributions from authors such as Jannuzzi (2012), Aranha (2001), Silva (2009), Miranda (2004), Silva (1987), Pessotti (1984), Mazzotta (2005), Kassar (2012), Diniz (2007), Bezerra (2020), Mendes e Lopes (2021), Candau (2011) Garcia e Michels (2014), among others. Linked to the research line Fundamentals in Basic Education, this investigation received financial support from the Trilhas de Futuro – Educadores Project, from the State Department of Education of Minas Gerais (SEE/MG), and was associated with the research group Teacher Training, Right to Learn, and Pedagogical Practices of the National Council for Scientific and Technological Development (FORDAPP/CNPq). From the investigation carried out, it was possible to identify a lack of assertiveness regarding the role of the support teacher, the requirements for their performance, and the existence of an overvaluation of medical/clinical interference with the prescription of this professional through reports. These circumstances lead to frustration for families and those working in the school system, producing a scenario that ultimately results in more severe weaknesses. Finally, we observed that it is crucial for the regular school to assume its role in the modality of inclusive special education in the sense of recognizing, valuing, and welcoming differences, involving the teachers, making changes in attitudes, pedagogical practices, identifying barriers in the school environment that obstruct participation, and making it inclusive. The product consists of conducting a technical guidance session on completing the educational assessment for requesting a support teacher within the scope of the Regional Superintendency of Education in Uberlândia, as well as presenting a sample pedagogical report to be filled out by the school. The goal is to provide the pedagogical team with guidance for preparing the educational assessment and to offer the special education team access to consistent information that enables analysis regarding the provision of a support teacher.

Keywords: Inclusive special education. Gaps. Public policies. Support professional.

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de produções acadêmicas no período de 2015 a 2022.....	52
Quadro 2 – Produções encontradas na CAPES, BDTD e SCIELO BRASIL utilizando o descritor professor de apoio e profissional de apoio à inclusão - 2015 a 2022.....	53
Quadro 3 – Etapas estruturantes e flexíveis da pesquisa estado da arte.....	55
Quadro 4 – Produções selecionadas na CAPES e BDTD - 2015 a 2022, com o descritor judicialização da educação.....	63
Quadro 5 – Situação do Brasil em 2022 em relação à educação especial inclusiva.....	112
Quadro 6 – Eixos para afirmação e fortalecimento da PNEEPEI.....	112
Quadro 7 – Normativas legais sobre o serviço de apoio da educação especial na escola comum no período entre 1996 e 2015.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS

ACLTA – Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASB – Auxiliar de Serviços da Educação Básica
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CID – Classificação Internacional de Doenças
CDPD – Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNEEPEI – Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
FORDAPP – Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas
IFBrM – Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
PA – Professor de Apoio
PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE – Público Educação Especial
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico

RFFSA – Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima

SAI – Serviço de Apoio a Inclusão

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TEA – Transtorno do Espectro Autista

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. MEMORIAL	22
1.1 Memórias e experiências de formar-me pesquisadora	22
1.2 Trajetória escolar	25
1.3 Trajetória profissional	29
2. INTRODUÇÃO.....	35
2.1 Igualdade e diferença: iniciando o debate	35
3. METODOLOGIA.....	49
A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos	53
3.1 Estado da Arte	53
2.2 Lacunas e inquietações: aproximações das obras analisadas com nossa pesquisa.....	68
4. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS DO ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	77
4.1 Paradigmas da exclusão a segregação: tempos desumanos, assistencialismo, isolamento, institucionalização	77
4.2 Paradigma da Integração: avanços, permissão para fazer parte e o modelo médico de compreensão da deficiência.....	84
4.3 Paradigma da inclusão: novas perspectivas de compreensão do fenômeno da deficiência, convenções internacionais, educação inclusiva.....	90
5. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	101

5.1 Plano Nacional de Educação (2014-2024): meta 4	115
5.2 Desafios que perpassam a modalidade da educação especial na escola comum.....	121
5.3 Diferentes terminologias, diferenças na compreensão e função: o que diz a legislação nacional sobre o serviço de apoio da educação especial	123
5.3.1 Aportes legais sobre o serviço de apoio da educação especial.....	125
6. CENÁRIOS QUE SE APRESENTAM NA COMPREENSÃO E AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA – A CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF) E O MODELO BIOPSISSOCIAL	141
6.1 Avaliação Biopsicossocial da Deficiência e o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado: perspectivas para a educação e avaliação do público da educação especial.....	143
6.2 A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Funcionalidade e o contexto educacional	152
6.3 Educação inclusiva, avaliação do público da educação especial para provisão do professor de apoio: implicações para o sistema e ensino e escola	157
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
8. REFERÊNCIAS	165

1. MEMORIAL

1.1 Memórias e experiências de formar-me pesquisadora

O presente Memorial tem como objetivo narrar a experiência de formar-me pesquisadora. Além de ativar e reativar memórias, é um mergulho em lembranças, nem sempre exatas, que vão sendo revividas e redimensionadas, pois o sentido inicial porventura era outro. Assim, temos a capacidade de criar e recriar sentidos e renomear experiências, com palavras atuais. De qualquer forma, a memória e suas significações do vivido e sentido se faz presente. Começo o Memorial com essas doces imagens e a poesia de Manoel de Barros (2003, não paginado),

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.



Fonte: Terezinha de Fátima Ferreira Souto/arquivo pessoal (2010).

Essa casa, esse lugar, representa muito para mim. O meu querido vô Alcides diariamente sentava em sua cadeira de madeira, rente a janela da sala (a primeira janela do lado direito) e dali olhava tudo em volta e imagino que seu olhar ia longe.



Fonte:

Terezinha de Fátima Ferreira Souto/arquivo pessoal (2010).

As imagens e o poema carregam sentidos, afetos, significados assim como o Memorial que vai tecendo memórias guardadas no tempo, mas que estão lá frenéticas e ávidas para emergir. De acordo com Silva (2010, p. 605),

Rememorar ou recordar, termos aqui intercambiáveis, fundam-se em uma operação mental, caracteristicamente individual, psicológica, que traz à baila elementos de um mundo íntimo, (inter)pessoal e cultural, os quais alimentam um quadro de referência partilhado. Nessa acepção, conforme Mistal (2003) e Bartlett (1977), a memória individual, ao invés de estar subordinada à ação unificadora da coletividade, revela-se potencialmente como um espaço interpretativo, de construção de sentido, regulado pelas experiências emocionais e expectativas pessoais de cada indivíduo.

As imagens, de autoria da minha irmã Terezinha de Fátima Ferreira Souto, são do lugar onde nasci, onde tudo começou, na casa dos meus avós maternos (in memoriam), situado em Santana da Serra, Distrito de Capitão Enéas, Norte de Minas Gerais. Nesse lugar tive o privilégio de conviver com os meus avós, tios e tias maternos, brincar/conviver com primos/as, subir em árvores, na cerca do curral, correr pelo mato, comer fruta no pé, andar no carro de boi. Lembro-me de comer requeijão derretido misturado com açúcar, quentinho e feito na hora pela minha avó, no seu fogão de lenha. Tive a oportunidade de crescer cercada pela natureza. Doces lembranças de um tempo que não volta. Atualmente, a casa está vazia, e é triste passar por lá e lembrar tanta vida, de tudo que foi e virou memória, que felizmente

pode ser revisitada. Como era doce a casa dos meus avós. Essas são memórias carregadas de afeto.

Nasci em 1970, filha caçula de Ana que gerou seis filhos, sendo dois deles já falecidos (in memoriam). Nasci e cresci na zona rural e um dos lugares que passei parte da minha infância foi em um sítio no lugar chamado Caçarema (Distrito de Capitão Enéas, Norte de MG). A casa em que morava e sempre retorno, fica próxima de uma estação de trem (atualmente depredada), e naquele tempo ainda existia o trem de passageiro da RFFSA – Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima - que foi privatizada a partir da década de 1980 conforme descrito por Almeida (2013). O neoliberalismo se fazia presente e conforme Almeida (2013, p. 4), “Na década de 1990 no Brasil a orientação neoliberal se faz mais presente e efetiva na ação política, econômica e social do Estado ocorrendo a desregulação do mercado e a abertura ao capital”. A privatização dessa rede ferroviária trouxe impactos negativos para todos. Trago fortes lembranças do trem do sertão, pois viajei muito nele e dos vagões cargueiros que estacionavam na porta da casa da minha mãe, pois brincava muito neles.

Trago também lembranças da lamparina, de um tempo sem energia elétrica e muita escuridão quando a noite chegava (ficava extasiada vendo o céu lindamente estrelado), das roupas passadas com ferro de brasa, água salobra (não havia tratamento para dessalinização da água), roupa lavada no rio, fogão a lenha, de inventar meus próprios brinquedos (boneca de sabugo de milho, bois de manga verde, trenzinho de pilha etc.) e dar asas à imaginação. Lembro-me da novidade da televisão preto e branco, da máquina de datilografia, de ler fotonovela, da ficha de orelhão e a dificuldade que era fazer uma ligação telefônica.

Vivi e presenciei muitas transformações. Eram tempos difíceis quando tive pouco contato com meu pai, sendo a minha mãe presença constante, cuidando dos seis filhos do jeito que podia e conseguia. Minha querida mãe, mulher forte e com muita sabedoria, que tem uma ligação linda com a terra. Terra onde cultivava sua horta, árvores frutíferas como a deliciosa pinha, seus pés de coco, bananeiras, suas plantas ornamentais e lindas rosas. Sinto estar longe dela, de não estar próxima como eu queria, mas ela está sempre presente na minha vida, no meu pensamento, nas minhas orações e afeto.

Quando mudei para a cidade lembro-me da na rua que era o meu lugar favorito, o lugar de encontrar os pares e de brincar muito. Brincávamos de tudo: bolinha de gude, queimada, roda, pula corda, esconde-esconde, pega-pega, de soltar pipa, vai e vem, estátua, telefone sem fio, vivo ou morto, dentre tantas outras. Posso dizer que fui uma criança “brincante” no sentido de brincar intensamente. E hoje em dia, com o avanço cada vez mais

intenso da tecnologia, do “mundo virtual” e por outros motivos também, esse universo de brincadeiras na rua se perdeu, uma pena! De acordo com Pedroza, “através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, ressignificando-os” (2005, p. 62).

1.2 Trajetória escolar

Em 1975, fui morar em Montes Claros (Norte de MG) onde iniciei os estudos com cinco anos, no Grupo Escolar Gonçalves Chaves, o primeiro grupo escolar da cidade. Nessa época não existia obrigatoriedade da oferta do ensino para crianças de 5, 6 anos, sendo somente a partir dos sete anos no então chamado Ensino de 1º Grau conforme vigência da Lei nº 5.692 (1971). Iniciei na primeira série em 1977, sabendo ler e escrever e considero um privilégio num país marcado por desigualdades sociais, analfabetismo e índices educacionais preocupantes e históricos. Atualmente, na minha atuação profissional, quando visito a escola e deparo com uma criança ou jovem que não sabe ler e escrever ou apresenta habilidades rudimentares da leitura e escrita, fico extremamente angustiada, afinal, apesar dos grandes avanços em termos de tecnologia, do conhecimento científico, ainda temos que lidar com essa triste realidade.

Assim que aprendi a ler e creio que como toda criança, olhava os escritos que apareciam nas placas, nas lojas, nas ruas e com muito orgulho da minha conquista, queria ler tudo, decifrar aquele universo de letras, sílabas, palavras, sentidos e significados. Fui uma criança leitora, gostava de ler! Adorava a Coleção Vagalume e tantos outros livros! Não me lembro de como eles chegavam até mim, mas lia com atenção, envolvia-me na leitura! Também era uma criança e adolescente escritora, no sentido de gostar de escrever. Leitura e escrita andam juntas, se complementam! Na escola primária adorava os momentos de fazer redação. Na adolescência, arriscava na escrita de poemas numa máquina de datilografia e também no manuscrito, buscando jeitos de expressão, de dar forma ao que sentia e vivia.

Na escola, no dia a dia era uma criança tímida, mas também observadora e contemplativa. E percebo que a Ciência envolve tudo isso também: observar, contemplar, inquietar-se, ter curiosidade, buscar explicações, o conhecimento! Adorava as aulas de Ciências e seus experimentos. Lembro quando olhei no microscópio pela primeira vez e aquela experiência foi extraordinária para mim. A escola é um lugar de muitas possibilidades, é o espaço da socialização secundária. As possibilidades de ser, desenvolver, proporcionadas

pela Educação é algo fenomenal (apesar dos pesares). De acordo com Gomes, a socialização é um processo de transformação do ser biológico em um ser social sendo dividido pelas ciências sociais em primário e secundário representados pela família e escola (nas sociedades que assim o determinam) que são grandes *agências* socializadoras, “respectivamente, da socialização primária e da socialização secundária” (1992, p. 96). Quando, por algum motivo, a socialização primária falha, a escola no seu papel socializador secundário é a grande oportunidade na vida de uma pessoa.

A escola, numa acepção idealizada desse espaço e seus processos educativos deve ser o lugar onde crianças e jovens, sem distinção, tenham acesso de forma justa e igualitária ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Lugar para gostar de aprender e conviver, sem medo de errar, ou ser estigmatizado por um comportamento estranho, um jeito de falar, ser e se comportar. Escola é lugar para aprender sobre arte, literatura, matemática, história, música, filosofia, poesia, química, física, ciências, aprender a ler e escrever e ter acesso ao conhecimento genuíno, e mais que isso um lugar para sonhar, conviver, aprender sobre a empatia e o respeito, o diálogo, solidariedade, de incentivar a curiosidade, respeito pela diversidade humana, a criticidade, o amor pelo saber, lugar para desenvolver-se em todos os sentidos, projetar o futuro e muito mais. É assim que imagino a escola e como ela deveria ser. Mas, sabemos que o neoliberalismo, os interesses econômicos, atravessa a educação brasileira e produz efeitos que pervertem o seu verdadeiro sentido. No prefácio do livro “Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação” de Sinésio Ferraz Bueno, o autor Marcos Barbosa de Oliveira traz os efeitos nefastos do neoliberalismo:

Os tempos do neoliberalismo trouxeram consigo uma série de pragas, sendo uma das mais destrutivas a que talvez represente a essência desse processo, como momento de exacerbação da tendência capitalista a mercantilização universal – a compulsão a transformar tudo em mercadoria. Uma a uma, todas as esferas da vida humana – educação, saúde, cultura, esportes – vão sendo infectados pelo vírus insidioso que reduz todas as relações a transações mercantis, ao reino do cálculo e do interesse individual [...]. É o reino da competição, onde não há lugar para a solidariedade, a consideração do bem comum, os direitos sociais e econômicos, a generosidade, a dádiva. No domínio da educação, o processo infeccioso salta aos olhos. Sua faceta mais visível é a do esvaziamento da educação pública, a que tem por missão garantir os direitos sacramentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nas constituições do nosso e da maioria dos outros países, os quais asseguram o acesso à educação a todos, não só aos que por ela podem pagar (Oliveira, 2003, p. 9).

Segui minha trajetória escolar entre escola pública e escola privada. Não era muito boa

com as exatas e a minha grande afinidade sempre foi com as ciências humanas. No 1º ano Científico (denominação na época), reprovei na disciplina de Química por meio ponto e essa reprovação teve repercussões quando passei no vestibular para Psicologia, na Universidade Federal de Uberlândia. Apesar da reprovação, matriculei no curso de Magistério e concluí o 2º grau, Habilitação Magistério de 1º Grau e obtive o título de Professor de Primeiro Grau, mas nunca cheguei a lecionar. Compreendo que a disciplina do Magistério relacionada à Psicologia despertava, desde então, o meu interesse futuro por essa área do conhecimento.

Estava me preparando para o vestibular e, para compensar a carência das disciplinas que eram cobradas e que não cursei no Magistério, tive que recorrer aos cursinhos preparatórios. Minha irmã sempre esteve presente me apoiando e incentivando a estudar e, na década de 1980, mudei-me para Uberlândia e fui morar com ela, que já morava na cidade e trabalhava como advogada.

Em 1991, fui aprovada no vestibular de Psicologia, mas não pude efetivar a matrícula, pois tinha sido reprovada em Química na 1ª série do 2º grau e o meu certificado de conclusão estava em aberto. Retorno para Montes Claros para resolver a pendência e no colégio onde conclui o 2º grau e fui informada que não poderiam resolver meu problema e que a única solução seria fazer a prova de Química, via Supletivo, em Belo Horizonte. Lá fui eu para Belo Horizonte, fiz a prova e acertei os pontos necessários para concluir o 2º grau. Consegui efetuar a matrícula no curso de Psicologia, via mandado de segurança, impetrado por minha irmã. Relembrando todos esses acontecimentos, reflito sobre a inflexibilidade das diretrizes educacionais daquela época, sendo que atualmente há muita flexibilidade.

Não tinha a dimensão do que era o ingresso na universidade, no mundo acadêmico, que foi se descortinando em aprendizagens, apreensões, responsabilidades, leituras de mundo e de mim mesma. A minha permanência e o percurso não foram fáceis, pois, manter-se num curso integral exige condições financeiras, estrutura, até mesmo emocional. Mas considero um grande privilégio a oportunidade que tive de cursar o ensino superior público e gratuito, numa época em que o ingresso na universidade pública era para poucos, tinha um caráter elitista.

No início da minha vida acadêmica conheci o pai dos meus três filhos que me acompanha até hoje. Convivi com a realidade da maternidade e o nascimento da Ana Clara e o Daniel. Estudante, mãe, em meio às incertezas, assim a experiência da vida foi imprimindo papéis, ajustando os desafios, impulsionando a seguir.

No curso de Psicologia, na década de noventa, havia a disciplina Psicologia do Excepcional (o termo excepcional era utilizado para se referir à pessoa com deficiência), mas

não cheguei a cursar. No entanto, as temáticas que envolviam a Educação Especial, de certa forma, perpassavam as disciplinas que cursei como a Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento, a Psicopatologia, etc. Fui atravessada pela leitura da autora Maria Helena Souza Patto sobre a produção do fracasso escolar, que instigava a pensar no contexto escolar e os processos excludentes que ali eram produzidos e tudo isso me inquietava. Tive acesso, dentre outros, às concepções de Pierre Bourdieu e Louis Althusser e os conceitos de aparelho ideológico do Estado, violência simbólica e de como essas ideias repercutem na escola e nos seus processos. A minha inclinação para a Psicologia Escolar foi se constituindo ao longo da minha trajetória acadêmica.

Durante a fase do estágio na área da Psicologia Educacional, realizado numa escola estadual de Uberlândia no final da década de noventa, tive a oportunidade de entender esse universo que futuramente seria o meu contexto de trabalho. Ouvia de alguns professores da escola sobre os estudantes com dificuldades de aprendizagem e outros problemas (comportamento, indisciplina etc.) e o encaminhamento para as escolas especiais, que parecia um procedimento comum da época em que não havia uma política educacional delimitada, voltada para a inclusão.

Voltando no tempo e relembro esse acontecimento, compreendo hoje que a educação especial configurava uma solução para os estudantes que apresentavam dificuldade para aprender, os diferentes que não se enquadravam no padrão rígido e nas expectativas geradas pela escola, para os estudantes com comportamento difícil e essa situação foi perpetuada ao longo dos anos. Através da prática de encaminhamento dos estudantes “problemáticos”, a escola e a classe especial absorviam a demanda dos rejeitados pela escola comum, que não se adequavam no seu espaço. Assim, a escola resolvia de alguma forma aquele problema com o qual não se conseguia lidar, transferindo-o para outro local. Portanto, a educação especial foi sendo associada como a solução para os alunos que destoavam do restante na escola comum.

Atualmente, a prática de encaminhamento para a escola/classe especial não acontece como ocorria há alguns anos atrás. Os tempos, as leis mudaram e chegamos ao paradigma da inclusão que pressupõe a garantia da matrícula na escola comum, ruptura com espaços segregados, garantia de direitos, reconhecimento, valorização e respeito às diferenças humanas.

No entanto, a escola continua apresentando dificuldade em lidar com a diferença, com a diversidade, com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, com o público da

educação especial. Nas minhas reflexões atuais sobre a crescente demanda em torno da presença do professor de apoio (objeto de estudo da presente pesquisa) faço uma analogia com a prática do encaminhamento, ou seja, se a escola não pode mais encaminhar o estudante com dificuldade de aprendizagem, comportamento (e outras questões mais) para a classe e escola especial, ela pode solicitar o professor de apoio, muitas vezes de forma indiscriminada, irrefletida. A escola não pode mais encaminhar o estudante para outro espaço, mas pode ter um profissional que irá se responsabilizar por ele, lidar com a sua dificuldade de aprendizagem, com seu comportamento difícil, a sua diferença. Nesse sentido, cabe pensar nos serviços da educação especial na atualidade como o professor de apoio e se de alguma forma não estaria refletindo a panaceia para todos os males conforme referenciado por Omote (2004, p. 5) sobre as classes especiais:

A rede pública de ensino expandiu bastante os serviços de Educação Especial durante as décadas de 70 e 80 do século passado. Esses serviços foram alvos de intensas críticas já no seu nascedouro. Na verdade, foram tratados como uma grande panaceia para todos os males da escola pública, que padecia de baixo nível de aproveitamento escolar, evasões, retenções e problemas de comportamento de um número crescente de seus alunos.

Na sequência dos acontecimentos, num certo dia na sala de professores dessa escola em que fazia estágio, vi um cartaz sobre o concurso público que iria acontecer na área da educação e fiquei atenta a ele. Seguindo a cronologia dos fatos concluí o curso de Psicologia nas três formações: Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo.

1.3 Trajetória profissional

Em 2001, lidava com a morte do meu irmão Arlindo, estava grávida novamente do meu terceiro filho, o Matheus, estudando para o concurso da SEE/MG e concorrendo a uma das cinco vagas para o cargo Analista da Educação/Técnico em Conteúdo Curricular (que futuramente seria mudado para Analista Educacional), o único em que poderia me inscrever devido a minha formação de Licenciatura em Psicologia. Era o primeiro concurso público voltado para as Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais.

Para a minha grande alegria e surpresa também, havia passado em quarto lugar, dentro das vagas do concurso. Foi um desafio, pois recém-formada, mergulhei em estudos e leituras nas quais um dos conteúdos era o currículo e seus estudiosos, que não faziam parte da minha formação acadêmica, apesar de ter estudado muito sobre Educação. Desafios atrás de

desafios, no dia 29 de maio de 2002 assinei o Termo de Posse no cargo de Analista da Educação/Técnico em Conteúdo Curricular.

Minha trajetória profissional teve início na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia em 2002 e lá se vão 22 anos, uma vida! Assim foi o meu ingresso no mundo do trabalho, sem muita experiência, pois nunca tinha trabalhado formalmente antes. Lidei com muitos desafios, percalços, aprendizagens, decepções, frustrações (sim, pois faz parte do processo). Em 2005, após mudança de setor, iniciei na Diretoria Educacional B e comecei a integrar o Serviço de Apoio à Inclusão/SAI, com outros três colegas. Considero que a minha atuação na Educação Especial Inclusiva tem proximidade com a minha formação em Psicologia, o que reforça a ideia da identidade profissional.

Concomitantemente ao trabalho com a Educação Especial Inclusiva, atuei em outros projetos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como o PROGESTÃO voltado para a formação dos gestores escolares, Programa de Intervenção Pedagógica, com a implementação da Lei 10.639 de 2003. Atuei como Orientadora de Estudos do Programa de Alfabetização na Idade Certa do Governo Federal, voltado para a formação de professoras alfabetizadoras, na gestão da então Presidenta da República, Dilma Vana Rousseff.

A experiência de me formar pesquisadora foi ocorrendo ao longo da minha vida, numa sucessão de acontecimentos que culminaram no lugar e contexto que me encontro hoje, através de tudo que experienciei, vivi, compreendi e fez morada na minha história. Através das oportunidades que tive e que fui ao encontro, das pessoas que atravessaram o meu caminho e as que estão presentes, as escolas por onde passei e os professores e professoras que foram tantos e me ensinaram tanto e continuam ensinando.

Na minha formação acadêmica sempre tive um olhar atento para as questões que remetiam ao preconceito, discriminação, exclusão, desigualdade, diferença. Estar sensível para essas temáticas ajudam a lidar com os desafios da minha atuação profissional com a Educação Especial Inclusiva que constitui um lugar de tensões, resistência, de lidar com a diferença e suas perspectivas, e também com possibilidades e transformações. Durante a minha trajetória de trabalho com a Educação Especial na SRE Uberlândia tive oportunidade de participar de seminários, encontros técnicos, congresso, cursos e assim fui construindo uma compreensão singular sobre essa área do conhecimento. Em 2016 ingressei no Curso de Pós Graduação Latu Sensu “Especialização em Educação Especial e Mediação Pedagógica em AEE” na Universidade Federal de Uberlândia que proporcionou muitos conhecimentos, novas perspectivas, contribuindo para minha formação pessoal e atuação profissional.

O trabalho que desenvolvo envolve a implementação da política pública educacional

da Educação Especial Inclusiva junto às escolas estaduais de Uberlândia e todo o desafio que representa. No papel de agente público, lidar com essa política envolve desafios, expectativas, tensões, frustrações, tentativas de mediar e compreender o lado da escola, mas também pautar pelo ordenamento legal. Envolve reconhecer as questões reais da escola, saber ler nas entrelinhas, ter que separar as coisas, ter conhecimento/atualização das dinâmicas em curso, não ter resposta pronta para tantas interrogações. Envolve também conviver com a temporalidade e entender que as mudanças ocorrem, mas segue a passos lentos. Compreender a complexidade da política educacional e que a realidade, o dia a dia da escola é bem diferente do que é idealizado no texto político. Romper, ressignificar paradigmas, práticas instituídas/sedimentadas no tempo, jeitos de pensar e agir, promover reflexões é tarefa para um batalhão de pessoas.

Cada escola é de um jeito nos seus processos de se constituir e ser escola. Lido com um universo significativo de escolas, profissionais, estudantes e suas especificidades. Cada estudante público da educação especial (com surdez, deficiência múltipla, baixa visão, deficiência física, intelectual, cegueira, altas habilidades, transtorno do espectro autista) com suas características, necessidades específicas requer um olhar cuidadoso, atento. E esse olhar cuidadoso precisa envolver todos e todas que estão implicados no processo. Apesar da educação especial, conceituada como uma modalidade no Art. 58 da LDB/1996 e nas legislações subsequentes percebo que ainda há muita dificuldade e até mesmo resistência dos profissionais da escola em compreender e colocar em prática.

Desde que integrei a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) presenciei várias transformações como fechamento de escola especial e classes especiais, mudanças nas legislações, implantação de serviços da educação especial, o surgimento do professor de apoio na legislação, o *boom* de matrículas do público da educação especial nas escolas comuns. Participei da implantação do projeto “Incluir da Secretaria de Estado de Educação”, em 2006, que visava expandir o Projeto Piloto Escola Inclusiva iniciado em 2001. O Projeto Incluir intencionava organizar uma escola em cada município do estado com condições de atender adequadamente os alunos com deficiência e condutas típicas (denominação da época). Durante a implantação do projeto junto às escolas, eu percebia o espanto de muitos profissionais. Alguns mencionavam que o estudante com deficiência estaria na escola somente para socializar, apontando que não daria conta de aprender.

A cada ano, tenho acompanhado o aumento significativo de matrículas de estudantes público da educação especial na escola comum, principalmente a partir da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Nesse contexto, um dos

serviços da educação especial que tem ganhado destaque, tornando-se objeto de grande interesse por parte das famílias e escolas é o professor de apoio. Percebo que a solicitação do AEE professor de apoio é feita pela escola muitas vezes de forma irreflexiva, numa postura alheia e passiva em relação aos processos em curso sobre a modalidade da educação especial, o que requer mudanças na compreensão do seu papel. Não há muito entendimento da função do serviço de apoio e para quem se destina. Há falhas na atividade de avaliar pedagogicamente o estudante público da educação especial, e em identificar as suas necessidades e as barreiras que interpõe o processo educativo. Há certo imediatismo por parte da escola com relação à disponibilização desse profissional. Nesse processo de solicitação do professor de apoio, a escola é pressionada pela família que reivindica direitos. A família apresenta o laudo de deficiência, transtorno do espectro autista na escola, com prescrição do professor de apoio e exige que o profissional seja disponibilizado quase que instantaneamente. Sempre questiono essa conduta do profissional da área médica/clínica de prescrever o professor de apoio no laudo. Tal situação tem acontecido de forma generalizada e denota o quanto o modelo médico de compreensão da deficiência segue presente.

Não é fácil lidar com pressão e compreendo que a escola e sua gestão, ocupam a linha de frente, lida com pressões cotidianas das famílias. Ou seja, há um movimento irrefletido seja por parte da escola, da família que foge ao controle, que caminha para uma irracionalidade, algo problemático e muito difícil de equacionar e lidar. Por outro lado, a escola e seus profissionais estão implicados no processo e precisam apropriar e compreender todas as questões que permeiam a modalidade da educação especial e tudo que representa.

Atualmente, a equipe SAI é composta por duas pessoas, sendo eu uma delas, e considero uma quantidade insuficiente para lidar com um universo de 103 escolas estaduais e com os desafios da implementação da política educacional inclusiva. Nos últimos anos tenho vivenciado pressões por parte de famílias que procuram a equipe SAI na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia/SRE com cobranças em torno do professor de apoio. Além de pressionar a escola, a família também recorre a SRE para reivindicar os direitos dos filhos. O diálogo e argumentação com as famílias têm sido muito difíceis. No Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), onde as escolas estaduais de Minas Gerais fazem a solicitação do atendimento educacional especializado (AEE) – Guia Intérprete, Intérprete de Libras, Sala de recursos e Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) – a maioria das solicitações é de professor de apoio. Compreendo que a análise de determinada solicitação de professor de apoio e a aprovação ou não do atendimento pela equipe SAI não pode ser um processo imediatista, mecânico, movido por pressões de

todos os lados. É necessário tempo, conhecimento, conhecer o estudante, entender o contexto escolar, compreender qual a motivação para a solicitação.

Não é confortável esse lugar que ocupo de realizar análise da solicitação de professor de apoio e fazer o deferimento ou não do atendimento. É algo muito desgastante, tenso e por outro lado necessário tendo em vista os discursos hegemônicos que permeiam o processo e que precisam ser desconstruídos. O direito ao professor de apoio para determinado aluno precisa primordialmente ser compreendido pela escola e seus profissionais, a partir do contexto educacional, do processo avaliativo pedagógico e não por médicos, juízes, promotores. Assim, a escola se cala, não se apropria do seu saber e permite que agentes externos tomem decisões, interfira nos processos escolares. Para tanto, é necessário que a política educacional direcione com clareza nos seus textos legais esse processo que envolve o apoio ao estudante na sala de aula.

Muitas vezes, diante da negativa do professor de apoio por parte da equipe SAI/SRE Uberlândia, a família recorre ao Ministério Público (MP) para reclamar direitos e também à judicialização. Quando ocorre a judicialização, tenho que organizar resposta sobre decisão judicial. Já lidei com decisão judicial após negativa do atendimento professor de apoio para determinado estudante que não atendia os requisitos para aprovação e não era público da educação especial. A família não aceitou o indeferimento e acionou a justiça que determinou a contratação do profissional para o estudante. Portanto, esse tipo de situação em que o juiz, sem compreender os trâmites envolvidos, sem avaliar, conhecer o estudante e compreender o contexto, com o seu poder de decisão, acaba subjugando uma análise realizada, interferindo nas questões escolares e do sistema de ensino, promove desvirtuamento nos encaminhamentos dados e na proposta da educação inclusiva.

Com frequência, organizo respostas aos ofícios relacionados ao professor de apoio que são encaminhados pelo MP, Conselho Tutelar, Promotoria e até de vereadores à SRE Uberlândia. Também participo de audiências com o Promotor e famílias, por solicitação do Ministério Público de Uberlândia, sobre reclamações relacionadas ao professor de apoio.

Essas questões relacionadas ao professor de apoio e a implementação da política da educação especial inclusiva tem causado inquietações e conseqüentemente requer respostas, compreensão dos processos na perspectiva de buscar caminhos para os vários enfrentamentos/desentendimentos que estão colocados. Considero que está ocorrendo interferência da área médica/clínica quando o professor de apoio é prescrito no laudo e incompreensão do Ministério Público e do judiciário sobre essa política educacional. É importante problematizar o papel e atuação desses atores (profissionais da área

clínica/médica, promotores, juízes) em relação ao serviço da educação especial professor de apoio, pois podem causar distorções na implementação da política da educação especial inclusiva.

No primeiro semestre de 2022, fui classificada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a educação básica – Mestrado Profissional, Convênio UNIUBE/SEE MG – Projeto Trilhas de Futuro – Educadores, primeira turma, na linha de pesquisa Educação básica: fundamentos e planejamento. Foi uma grande alegria, pois o mestrado fazia parte dos meus planos, mas era algo um pouco distante e eis que surgiu a oportunidade e deparei com esse grande desafio. Estudar, pesquisar, dedicar-me, percorrer caminhos sobre determinado tema de interesse, realizar leituras, compreender a temática sob outra perspectiva, conhecer pesquisadores/autores e o que pensam, é algo motivador e desafiante, pois no cotidiano do trabalho, da vida, nem sempre é possível. Assim, a pausa obrigatória para estudar, ler, pesquisar um tema com determinado propósito impõe uma rotina não habitual e extremamente necessária para a formação acadêmica, pessoal, profissional, pois o conhecimento requer tudo isso. Nesse caminho de me formar pesquisadora, tenho como proposta de pesquisa compreender as lacunas no processo por meio do qual este profissional é requisitado e concedido, resultado da ausência de diretrizes claras nas diretrizes educacionais em nível federal.

2. INTRODUÇÃO

2.1 Igualdade e diferença: iniciando o debate

No atual contexto da política educacional inclusiva presenciamos, a cada ano, o aumento significativo de matrículas do estudante público da educação especial/PEE na escola comum impulsionada principalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). A PNEEPEI e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, em consonância com as diretrizes presentes em documentos internacionais¹, demarcaram o acesso do público da educação especial na escola comum com a previsão do sistema educacional inclusivo. Uma garantia importante, pois esse público foi historicamente excluído/segregado dos espaços sociais comuns em relação ao restante da população, contribuindo para a marginalização, preconceito, negação de direitos e cidadania.

O acesso (entendido como matrícula) na escola comum tem sido assegurado, mas o grande desafio que se coloca é a garantia da permanência, percurso, aprendizagem e participação com qualidade. O crescente aumento de matrículas requer dos profissionais da escola, famílias e sociedade de modo geral, compreensão desse processo, pois a presença de uma diversidade de sujeitos com características diferenciadas e necessidades específicas no ambiente escolar promove grande impacto na sua organização. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021, em 10 anos, as matrículas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades quase duplicaram, conforme dados abaixo.

No período de dez anos, as matrículas na Educação Básica quase duplicaram, passando de 702,6 mil, em 2010, para 1,3 milhão, em 2020. A maior parte delas ocorreu no Ensino Fundamental (78,3%). Ao mesmo tempo, a porcentagem de alunos matriculados em classes comuns aumentou de 68,9%, em 2010, para 88,1%, em 2020 (Brasil, 2021, p. 48).

Nesse cenário, a figura do profissional de apoio que, conforme Bezerra (2020), recebeu várias denominações nos ordenamentos legais, surge com grande intensidade e repercute em demandas crescentes para a sua provisão, sendo que esse processo requer leitura, análise e avaliação (tendo como base as diretrizes legais que versam sobre a concessão desse atendimento) por parte dos profissionais responsáveis nos sistemas de ensino e escolas. A avaliação sobre a necessidade do atendimento para determinado PEE e a consequente

¹ Como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

autorização do serviço acontece numa linha tênue que se manifesta por pressões das escolas/famílias, interferência médico/clínica com prescrição do professor de apoio no laudo, reclamações no Ministério Público, judicialização, incompreensão da função e para quem se destina o recurso, etc.

No âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia coordeno as ações referentes ao desenvolvimento da política de educação especial inclusiva da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e lido anualmente com um número significativo de solicitações do atendimento educacional especializado (AEE) Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas/ACLTA² no Sistema Mineiro de Administração Escolar/SIMADE. A escola, antes mesmo de conhecer o estudante PEE (e avaliar pedagogicamente as suas necessidades educacionais) ao receber o laudo clínico quase que imediatamente insere a solicitação (muitas vezes sob pressão da família) do ACLTA no SIMADE. Essa tem sido uma prática comum realizada pelas escolas, que se baseia principalmente no laudo médico e sem uma avaliação pedagógica coesa para justificar a necessidade do professor de apoio.

Portanto, há uma fragilidade relacionada ao aspecto que envolve o conhecer e avaliar pedagogicamente o estudante, identificar as necessidades educacionais específicas e definir o tipo de atendimento educacional especializado necessário como também organizar o planejamento educacional individualizado que contemple as suas características. Tal processo envolve todos (professor regente, especialista, gestor, família, AEE, etc) que estão implicados na ação educacional e requer comprometimento, reflexões sobre o processo educativo do público da educação especial, conhecimento da modalidade da educação especial e suas diretrizes. De acordo com Serra (2017, p. 33),

Parece haver um incômodo por parte das instituições para realizar as avaliações, mas avaliar é uma tarefa da escola. Não significa realizar diagnósticos clínicos, mas responder às perguntas: quem é esse aluno? Como ele aprende? Quais estratégias e caminhos nós teremos que providenciar para que ele se desenvolva? Todas são tarefas pedagógicas e não clínicas.

Essa fragilidade no processo de avaliação e organização do atendimento educacional do PEE reflete nas expectativas da família que muitas vezes não encontra clareza por parte da escola sobre o trabalho pedagógico que será desenvolvido. De acordo com Serra (2017, p.

² Denominação utilizada na Resolução SEE MG 4256 /2020 que Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>.

28),

De um lado os familiares falam da recusa da matrícula, das angústias em relação ao futuro e das dificuldades que encontram em relação ao acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos. O quanto podem receber as avaliações da aprendizagem como uma resposta fidedigna ao processo didático e muitas dúvidas sobre métodos, técnicas e metas a alcançar.

Na maioria dos laudos médicos a que tenho acesso, e que são apresentados nas escolas, há prescrição/solicitação do professor de apoio, como se fosse uma medicação ou um tratamento para aquele estudante a ser seguido pela escola. A prática médica de prescrever o AEE professor de apoio se mostra generalizada, gerando conflitos entre família, escola e sistema de ensino, sendo que a avaliação para concessão desse serviço deve ser pedagógica³. Essa prática foi extrapolada para estudantes (que não constituem público da educação especial)⁴ com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, dislexia, esquizofrenia, transtorno bipolar, dentre outros, culminando na desinformação e banalização desse serviço e a consequente compreensão do profissional como solução para as diversas demandas de inclusão escolar. Tal conduta gera polêmicas em torno da análise e provisão desse recurso pela equipe de educação especial nos sistemas de ensino⁵, já que o laudo é um documento de peso para a família e escola, sendo necessário um arsenal de argumentos para desfazer ou ampliar a compreensão sobre essa temática. De acordo com Bassani (2017, p. 180), “Ter diagnóstico e laudo passa a ser um direito e – como direito – deve ser defendido”. Nesse sentido, quando o médico prescreve o professor de apoio no laudo e o atendimento é negado, famílias recorrem ao Ministério Público e também à judicialização para reivindicar direitos.

Conforme Bassani (2017, p. 180), “Os diagnósticos, os laudos e a própria Educação Especial acabam ocupando o lugar de mercadoria e serão pensados como direito”. A questão do laudo médico como garantia de ter direitos, torna-se uma situação preocupante em torno da patologização e medicalização da educação especial inclusiva, pois gera uma busca desenfreada pelo diagnóstico clínico. No artigo “A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexão sobre os laudos na escola”, Bassani (2017) aborda, dentre outras

³ Conforme consta no Enunciado nº 22/2022 da Comissão Permanente de Educação (COPEDEC) do Conselho Nacional Procuradores-Gerais do Ministério Público dos Estados e da União.

⁴ A PNEEPEI/2008 menciona que o público da educação especial se refere à deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁵ A Resolução CNE/CEB nº 2, no Art. 3º, Parágrafo único, menciona que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001, p. 1)

questões, o conceito de medicalização, a consequência do estigma/rótulo e a justificativa da dificuldade de aprender do estudante que apresenta um diagnóstico (sem levar em conta outras questões, com a crença de que os problemas estão no indivíduo, no aluno) e encaminhamento para obter laudo médico. De acordo com Bassani (2017, p. 182),

Vivemos a era dos transtornos e o cotidiano escolar tem incluído no vocabulário de professores e pedagogos mais termos médicos do que pedagógicos. Muitos acreditam em doenças que nada mais são do que a criança apresentando características de criança. Naturaliza-se a necessidade de um diagnóstico, crianças são rotuladas, estigmatizadas e, muitas vezes, têm seus destinos selados pelos laudos. Estamos perdendo a dimensão de uma premissa básica e óbvia por estarmos sendo colonizados pela medicina: escola é lugar de ensino e aprendizagem, e não de diagnósticos clínicos; é lugar de avaliação da aprendizagem, e não de avaliação diagnóstica do campo médico. Precisamos estranhar o cotidiano escolar e, assim, nos indagar: para que servem os laudos médicos no contexto escolar?

Com relação ao laudo médico/clínico e sua referência nos processos da educação especial inclusiva, cabem algumas reflexões. A prática de avaliação e comprovação da deficiência através do laudo para obter determinado benefício social, por exemplo, é antiga, pautada no modelo médico. O laudo é indicado para acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), aposentadoria, entre outros requerimentos. A questão que se coloca não é a necessidade ou não do laudo médico para a comprovação de determinada condição humana (visual, auditiva, intelectual) e sim a forma que historicamente, culturalmente, esse instrumento foi e tem sido compreendido pela sociedade e repercute no modelo médico de compreensão da deficiência com seus reflexos. O laudo, como um instrumento em si, representa um diagnóstico técnico que envolve conhecimentos específicos de uma área do conhecimento, sendo necessário. Como o profissional da educação, por exemplo, terá condições de avaliar a complexidade da baixa visão de um estudante e indicar os recursos ópticos necessários? O que se espera desse profissional consiste em sinalizar uma condição diferente e preocupante no aluno e buscar compreensão e investigação. A questão que se coloca, portanto, não é o instrumento/laudo em si e sim os usos que são feitos, as compreensões que existem atreladas a ele, as leituras e representações sobre o indivíduo a partir do laudo médico. Em última medida, como este processo, somado às lacunas nas normas e às políticas públicas mal estruturadas, podem resultar em ampliação da judicialização e em intervenção de outros órgãos nos assuntos escolares. Em 23 de janeiro de 2014, o Ministério da Educação publicou a Nota Técnica nº 4/ 2014/MEC/SECADI/DPEE que trata da “Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar”, conforme trecho abaixo,

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, não paginado).

A Nota Técnica nº 4/2014 é importante, principalmente ao apontar o caráter pedagógico do AEE. No entanto, gera impasses nos seus efeitos. De acordo com Tibyriça e Mendes (2023, p. 13), “a Nota Técnica não menciona em nenhum momento a necessidade de uma avaliação biopsicossocial”. A avaliação biopsicossocial da deficiência consta na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) ratificada pelo Brasil e “como tal se sobrepõe as normas infraconstitucionais como leis, decretos e inclusive normas infralegais como portarias, resoluções, entre outras” (Tibyriça; Mendes, 2023, p. 13). Isso implica que precisa ser observada como instrumento necessário. Ainda com relação à Nota Técnica nº 04 de 2014, cabe refletir qual o olhar e conhecimentos os profissionais na escola têm sobre o estudante elegível para o AEE, as motivações para a avaliação da necessidade e se tal processo não concorre para estigmatizar determinado estudante. Assim, a questão envolvida na avaliação da deficiência na atualidade caminha para a compreensão biopsicossocial pautada no modelo social que está previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LIB).

Dessa forma, uma questão urgente e que se faz necessária é instrumentalizar, prover os profissionais das escolas com conhecimento do processo avaliativo da deficiência nos moldes do modelo social e interacional, no sentido de identificar as barreiras atitudinais, curriculares, avaliativas, de recursos, físicas presentes no meio escolar que constituem obstáculos para a participação, aprendizagem, permanência do PEE na escola comum. A partir da avaliação biopsicossocial bem fundamentada e coesa, a escola terá condições de identificar as barreiras, os tipos de suporte e atendimentos necessários, dentre outros.

Aliada às questões apontadas anteriormente, há a hipótese de que as normativas legais,

no âmbito federal, que tratam sobre o serviço de apoio da educação especial voltado para o PEE contêm lacunas que promovem interpretações variadas. Portanto, as questões que motivaram a presente pesquisa somam o interesse profissional relacionado à compreensão sobre a grande demanda de solicitações do atendimento educacional especializado professor de apoio por parte das escolas e também de famílias que recorrem ao Ministério Público e a judicialização quando há a negativa do atendimento, e a falta de clareza nas diretrizes legais sobre a provisão do profissional de apoio.

Esse processo denota a dificuldade da escola em relação à inclusão do PEE que envolve mudanças na estrutura, cultura e organização escolar, envolvimento das escolas/regentes com a modalidade de educação especial e consequente ressignificação das práticas educativas, dentre outros.

Assim, uma questão sempre vem à tona: a inclusão do PEE se resume ao professor de apoio? A permanência, participação, aprendizagem, desenvolvimento do estudante não podem ficar na dependência de um único profissional. A crescente demanda em torno do professor de apoio (necessário para determinados estudantes) sinaliza que a inclusão escolar do PEE se mostra fragilizada, requer compreensão desse processo e políticas públicas efetivas em torno da questão.

Deste cenário se depreende certa urgência na compreensão de como as políticas educacionais voltadas para a inclusão do PEE têm sido estruturadas e colocadas em prática. Falar de qualidade na permanência e em equidade de direitos exige esforços que dizem respeito à aplicação das normas e implementação de políticas setoriais, mas também (e em muitos casos, principalmente) sobre como se dá o processo. Neste sentido, a pesquisa acadêmica tem papel determinante, visto que pode servir como referência na produção de dados, indicadores e propostas. E é com esta reflexão que se propõe a presente proposta de pesquisa.

Diante das questões apresentadas a presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a política da modalidade da educação especial inclusiva na educação básica em relação ao professor de apoio e lidar assertivamente com as questões que se apresentam. As pesquisas relacionadas ao tema são ainda incipientes tendo em vista que o objeto de análise é algo relativamente novo no cenário educacional e tem se apresentado de forma controversa requerendo cada vez mais elementos para a sua compreensão.

Este projeto possui como tema o atendimento educacional especializado no contexto da educação inclusiva, especificamente no que diz respeito à desinformação sobre o direito e a ausência de diretrizes claras para a sua implementação.

Para que a reflexão seja possível, desenvolveu-se pesquisa qualitativa, de caráter exploratório a partir de levantamento bibliográfico e análise documental. O emprego de tais métodos objetiva compreender as lacunas no processo por meio do qual este profissional é requisitado e concedido, resultado da ausência de diretrizes claras nas diretrizes educacionais a nível federal. A hipótese a ser pesquisada é que a desinformação em torno do direito, ausência de diretrizes claras relacionadas ao profissional de apoio e sua implementação têm levado à incompreensão, gerando pressões/cobranças por parte das famílias, e supervalorização da interferência da área médica e clínica em torno desse serviço.

Como objetivos específicos temos: reconhecer os processos históricos da inclusão escolar, identificar e sistematizar a política pública da Educação Especial Inclusiva e as legislações nacionais em torno do serviço de apoio e analisar os modelos de avaliação da deficiência na atualidade e o papel da escola nesse contexto.

Compreender as questões objetivadas na presente pesquisa requer a compreensão dos aspectos históricos, do significado da deficiência e sua diferença no imaginário social e como tudo isso repercute nas atitudes e ações voltadas a esse público. A pessoa com deficiência, ao longo da história, foi alvo de rejeição, negligência, dó, caridade, assistencialismo e tudo isso reflete na visão da sociedade que se mostrou insensível no trato com a diferença humana. Foi necessário muita luta e protagonismo das pessoas com deficiência, famílias, ativistas, sociedade civil para que mudanças ocorressem e o mundo se tornasse menos hostil.

O conceito da deficiência, assim como os atendimentos educacionais e as terminologias empregadas, sofreu mudanças, refletindo como a sociedade carregava (e infelizmente ainda carrega) compreensões negativas, preconceituosas, de menos valia. De acordo com Diniz (2007, p. 10),

Para os precursores dos estudos sobre deficiência, a linguagem referente ao tema estava carregada de violência e de eufemismos discriminatórios: “aleijado”, “manco”, “retardado”, “pessoa portadora de necessidades especiais” e “pessoa especial”, entre tantas outras expressões ainda vigentes em nosso léxico ativo. Um dos poucos consensos no campo foi o abandono das velhas categorias e a emergência das categorias “pessoa deficiente”, “pessoa com deficiência” e “deficiente”.

A questão da terminologia reflete o modo político, social, cultural de cada época e denota o nível de compreensão e de valor sobre o fenômeno da deficiência e também do preconceito/discriminação por parte da sociedade. Até chegar aos dias atuais, cujo modelo político educacional e social adotado é a inclusão, o sujeito com deficiência recebeu várias denominações e tratamentos demonstrando que é preciso muito trabalho para promover

mudança de atitude e compreensão. A forma de tratamento, como expressão da maneira que a sociedade compreendia essas pessoas, refletiu nas legislações educacionais como a Lei nº 4.024/1961, que utilizava o termo excepcional.

Sasaki (2003) aborda os termos utilizados ao longo da história em relação à pessoa com deficiência que refletia os valores vigentes na sociedade. O autor inicia com o termo “os inválidos”, utilizado no começo da história e durante muitos séculos, que significava indivíduos sem valor. Do início do século XX até por volta da década de 1960, o termo utilizado era “os incapacitados”, exprimindo que a deficiência reduzia a capacidade da pessoa. De 1960 até mais ou menos 1980, os termos utilizados eram “os defeituosos”, “os deficientes”, “os excepcionais” que significava indivíduos com deficiência mental. De 1981 a aproximadamente 1987, a terminologia utilizada era “pessoas deficientes”, como resultado de pressões de organizações de pessoas com deficiência, quando a ONU deu o nome de “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” ao ano de 1981 e foi atribuído valor aos que tinham deficiência. De 1988 a 1993, utilizou-se “pessoas portadoras de deficiência” (termo utilizado somente nos países de língua portuguesa) em substituição à pessoa deficiente, pois alegavam que esse termo sinalizava que a pessoa era toda deficiente e o portar passou a ser um valor agregado à pessoa, sendo que o termo “pessoas portadoras de deficiência” foi utilizado em todas as legislações na época.

Ainda conforme Sasaki (2003), de 1990 até 2003 alguns termos foram utilizados como: “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de necessidades especiais”, “pessoas especiais”, “pessoas com deficiência”, “portadores de direitos especiais”. Atualmente, a denominação adotada mundialmente, e que reflete o desejo da população com deficiência, é o termo “pessoas com deficiência”. Assim como as terminologias, houve um longo processo para chegarmos ao paradigma atual da inclusão que envolveu enfrentamento, resistência, pressão política, rupturas.

A questão do tratamento dispensado à pessoa com deficiência se refletiu nas terminologias utilizadas, na compreensão da capacidade ou incapacidade do sujeito e nos rumos educacionais ofertados. A educação especial também foi se transformando para se adequar aos novos tempos. Inicialmente se configurou como um sistema paralelo e substitutivo de ensino através das escolas e classes especiais (Baptista, 2019; Glat, 2007; Mantoan, 2003; Pietro, 2010; Rebelo; Kassar, 2014), até chegar à atualidade compreendida como uma modalidade que perpassa a educação básica e ensino superior na perspectiva da educação inclusiva. A garantia da educação como um direito para todos foi expressa na Constituição Federal de 1988 por meio do Art. 205. No artigo seguinte, inciso I, apontou que

o ensino será ministrado em “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). É importante refletir sobre todos esses acontecimentos, como a evolução no conceito e terminologia da deficiência, sobre os ordenamentos legais, as políticas públicas e os atendimentos educacionais ofertados para compreender o lugar que a diferença humana ocupa na escola comum na atualidade, pois no passado recente era motivo de segregação e agora é uma realidade cada vez mais presente no contexto escolar. Lidar com a diferença torna-se uma atitude e ação pedagógica fundamental para a escola inclusiva.

Em torno do debate sobre o professor de apoio para o PEE, e os tensionamentos envolvidos na análise (lacunas na legislação, falta de clareza para qual estudante e suas características faz jus ao atendimento, como avaliar etc.), e concessão do recurso (que envolve pressão/cobranças da escola, família, interferência médica nos laudos, incompreensão da lei, reclamações no Ministério Público etc.) é necessário refletir sobre o papel da escola no trato com a diferença humana. Nesse contexto, o professor de apoio tem sido uma espécie de válvula de escape para a escola que tem se apoiado nesse profissional para lidar com os desafios da inclusão e com a manifestação da diferença.

Mas, para além da provisão do professor de apoio (que é necessário para o PEE que realmente necessita), é importante pensar sobre a inclusão do estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades que pressupõe reflexões sobre o lugar que as diferenças ocupam no espaço escolar. A diferença precisa ter lugar no currículo, na avaliação, nas interações, nas atitudes, no planejamento, ou seja, no dia a dia da escola. Palavras como aceitação e tolerância têm sido usadas com relação às diferenças ligadas à deficiência e podem tornar-se vazias de sentido se não forem compreendidas e praticadas. De acordo com Biasoli-Alves e Fischmann (2001, p. 46) “a tolerância, pensada em termos políticos, pode levar a perigosa ideia do mal menor, da abertura limitada a presença do outro, deixando intacta a fronteira entre quem tolera e quem é tolerado; o segundo não modifica o primeiro”.

O espaço escolar formal é naturalmente diverso, composto de diferentes sujeitos, culturas, subjetividades, diferenças cognitivas, de estilos, comportamentos, ritmos, diferenças étnicas, dentre tantas diferenças que impactam o seu cotidiano, sua cultura e práticas educativas. De acordo com Candau (2011, p. 241), “a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas”. Lidar com a diferença no âmbito escolar torna-se um grande desafio, requerendo dos sujeitos envolvidos um olhar apurado, compreensivo, inclusivo, crítico e reflexivo sobre o papel desempenhado historicamente pela escola e que cada um/a desempenha. De acordo com Paula (2009, p. 411):

A escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo. A convivência e a socialização nesse espaço devem propiciar aos alunos a apropriação de um certo ‘modus vivendi’, que é constituidor de identidades. Tal modo expressa-se nos recortes de espaços, na avaliação de determinados aspectos, na cobrança de resultados, nas expectativas que se generalizam e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário educacional, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações e fazendo prevalecer um determinado “habitus”.

Nesse sentido, cabe aos diferentes atores educacionais compreender e refletir sobre o lugar da diferença no espaço escolar, como é tratada, se é reconhecida e valorizada ou negligenciada. Para Ropoli *et al.* (2010, p. 8), “nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!” Torna-se, portanto, uma tarefa primordial para o aprimoramento do projeto político pedagógico da escola, das práticas, cultura, na perspectiva de uma escola inclusiva. Ainda conforme os autores,

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão. O poder institucional que preside a produção das identidades e das diferenças define como normais e especiais não apenas os alunos, como também as suas escolas. Os alunos das escolas comuns são normais e positivamente valorados. Os alunos das escolas especiais são os negativamente concebidos e diferenciados. Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos normais e alunos especiais - sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços (Ropoli *et al.*, 2010, p. 7).

As práticas de homogeneização, uniformização, padronização foram se constituindo na ação pedagógica da escola. Quando o(a) professor(a) padroniza as atividades escolares e prioriza um jeito de ensinar e avaliar para todos os estudantes, desconsidera as diferenças na sala de aula. Na interpretação de Candau (2011, p. 241),

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são

ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

A presença da diferença e diversidade na escola repercute nas práticas educativas e fazer pedagógico e requer respostas para as questões curriculares, interpessoais, subjetivas, construção de identidades, de garantias de direitos e conseqüentemente o repensar a cultura e a prática escolar que permeia a ação educativa, esse é o desafio. Candau (2008) aponta a necessidade de reconhecer, identificar e valorizar a diferença que é diferente de tolerar ou aceitar por obrigação. Além de valorizar é importante incorporá-la no fazer pedagógico considerando-a constitutiva da prática educativa.

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas precisa ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalha-la (Candau, 2008, p. 25).

Nesse contexto, a questão da diferença relacionada à deficiência, ao transtorno do espectro autista e altas habilidades nas práticas educativas e cultura escolar recai na necessidade de um professor de apoio. Diante da ideia do aluno ideal, com todas as possibilidades culturais, cognitivas para aprender, o estudante PEE não se encaixa nesse modelo de escola historicamente construído. Assim, a modalidade de educação especial legalmente perpassa a escola que muitas vezes não se deixa atravessar por ela quando não reconhece seu público com suas diferenças e não promove as mudanças necessárias para deixá-lo fazer parte. De acordo com Machado e Senna (2012, p. 50),

as políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva garantiram aos sujeitos marginalizados uma vaga e até mesmo a sua permanência na escola, entretanto, apesar de todo o esforço político em favor da tolerância, a esses sujeitos não foi garantida a possibilidade de assumirem, de fato, uma identidade legítima enquanto alunos.

Tensões são colocadas no processo ensino aprendizagem na atualidade quando o professor se depara com o estudante que não se enquadra nesse modelo tradicional de escola que no curso da história foi pautado pela homogeneidade, padronização, uniformização com mecanismos de categorização e seleção do estudante apto ou não apto e até encaminhamento para ambientes restritivos. Com as políticas educacionais segregativas e integrativas havia a opção de ofertar a escolarização em espaços separados como escolas e classes especiais e a escola comum seguia seu curso sem se afetar ou preocupar com a educação do público da

educação especial. Com a atual política inclusiva a diferença ocupa o espaço da escola comum que deve se adequar/ajustar as características dos diferentes sujeitos. Nessa perspectiva, Machado e Senna (2012, p. 51) mencionam que, “o problema se instaura quando a escola, e a própria sociedade, não reconhecem nesse sujeito marginalizado uma cultura, nem tampouco uma capacidade de aprender, pois só reconhecem o sujeito cartesiano e uma única forma de desenvolvimento e aprendizagem”.

Nesse contexto, se faz necessário reconhecer a diferença dos sujeitos e suas possibilidades de aprender no espaço escolar e para tanto é necessário repensar as estruturas padronizadoras, as práticas arraigadas. Nessas práticas cabe quem se encaixa e quem não se encaixa é excluído, rotulado, não acompanha a turma, precisa de um laudo médico (para justificar a não aprendizagem) e de um professor de apoio, pois não cabe no ritmo da aula, nas explicações do professor, no sistema de avaliação, nas atividades previamente planejadas e padronizadas etc. Para Moreira e Candau (2003, p. 161),

em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Seguindo nessa compreensão, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 94) mencionam que, “a escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação”. A escola está sendo chamada a contemplar os diferentes sujeitos epistêmicos no seu espaço e não apenas os que se enquadram, os que aprendem conforme o modelo de aluno ideal. Contemplar os que divergem, destoam e apresentar alternativas. São questões que precisam ser refletidas no âmbito escolar.

A diferença e suas manifestações devem ser tratadas com toda importância para a escola, pois está presente no ambiente escolar e a identidade dos diferentes sujeitos está em processo permanente de construção. Para Silva (2000, p. 74), “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” e, conforme Azevedo e Charlot (2022, p. 48), “ter consciência sobre a diversidade implica não homogeneizar as diferenças. Significa

problematizá-las com o intuito de promover uma sociedade e escolas mais justas, solidárias, inclusivas”. Silva (2000, p. 97) aponta que,

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência.

Assim, quem sabe chegará o dia em que a premissa para incluir o estudante público da educação especial e sua diferença não esteja associada primordialmente a presença de um professor de apoio, um agente externo, necessário para determinados estudantes, mas não para todos. O dia em que os professores estejam devidamente preparados, abertos, sensíveis, para compreender, valorizar e incluir os diferentes sujeitos na sua ação pedagógica.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: apresentação do Memorial, seguido pela Introdução, pela Metodologia e pelo Estado da arte, e o desenvolvimento da pesquisa em três capítulos. Neles serão abordados: i) os paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão que representam o modo como a sociedade tratou e trata o fenômeno da deficiência/diferença e as perspectivas de atendimento educacional que foram organizadas e oferecidas no Brasil; ii) política atual da inclusão a partir dos ordenamentos legais, reflexão sobre a modalidade da educação especial que perpassa a escola comum com seus desafios, as normativas federais em torno do profissional de apoio; e iii) a temática do modelo médico e social e a perspectiva da avaliação biopsicossocial da deficiência apontada na Lei Brasileira de Inclusão e a proposta de avaliação unificada a partir do instrumento Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM). A avaliação constitui uma importante etapa para a verificação da necessidade do professor de apoio para o PEE sendo que a prática médica de prescrição do profissional no laudo contribui para conflitos, reclamações de famílias quando o serviço porventura é negado. Será abordado também sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Funcionalidade e o contexto educacional e o papel da escola no processo de avaliação do estudante. O produto é uma etapa obrigatória do programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a educação básica – Mestrado Profissional, Convênio UNIUBE/SEE MG – Projeto Trilhas de Futuro –

Educadores. A proposta do produto consiste na elaboração de uma orientação técnica sobre o preenchimento da avaliação educacional para solicitação do professor de apoio por parte das escolas estaduais no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa de cunho exploratório, qualitativa, bibliográfica e documental busca compreender os processos em curso em torno da inclusão escolar do estudante público da educação especial na escola comum relacionada à figura do professor de apoio que tem se despontado como um fator imprescindível na visão das escolas, famílias para a garantia da permanência com participação e aprendizagem. A matrícula está garantida em dispositivos legais⁶ mas, a garantia da permanência com participação e aprendizagem ainda não foram equacionadas. As pesquisas ainda são incipientes para compreender e avaliar toda a complexidade do processo que envolve a inclusão do PEE na sala de aula comum. Gil (2002, p. 17), traz a definição de pesquisa como

o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

No percurso da pesquisa buscaram-se respostas para determinado problema que se apresenta como um emaranhado a ser organizado. Para apreender as questões que se apresentam na atualidade, relacionadas à inclusão escolar e ao professor de apoio para o PEE, é importante contextualizar o cenário histórico, social, econômico e político envolvidos no atendimento educacional às pessoas com deficiência e compreender também a evolução das políticas públicas a fim de situar a atual conjuntura. A perspectiva histórica será tratada no primeiro capítulo em que serão abordados os paradigmas da exclusão, segregação, integração e a inclusão que constituem marcos balizadores para compreensão de como o fenômeno da deficiência/diferença foi e é tratado pela sociedade. O contexto histórico será pautado a partir das contribuições de autores como Jannuzzi (2012), Aranha (2001), Silva (2009), Miranda (2004), Silva (1987), Pessotti (1984), Mazzotta (2005), Kassar (2012), dentre outros. Os paradigmas refletem as políticas públicas (ou a ausência delas) que foram organizadas e que se apresentam no contexto atual. De acordo com Gil, as pesquisas exploratórias na maioria

⁶ Constituição Federal/1988, LDB nº 9.394/1996, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 e Lei Brasileira de Inclusão/2015.

dos casos assumem o formato de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso e tem como objetivo:

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p. 41).

Conforme Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 9), a pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa científica que tem como objetivo explorar, identificar e compreender conceitos, fenômenos ou relações que ainda são pouco conhecidos ou investigados”. Nesse sentido, a presente pesquisa se caracteriza como exploratória pois busca compreender, explorar o contexto histórico sobre a evolução dos atendimentos educacionais ofertados para o público da educação especial e o atual relacionado ao professor de apoio, que se materializa através de políticas educacionais, normativas legais, pesquisas e compreensão dos pesquisadores em torno da questão. Vários aspectos podem ser levantados e pesquisados sobre o tema que tem se apresentado no cenário educacional de forma controversa, seja com indefinições sobre o seu papel/função, se a atuação do profissional condiz com a filosofia da educação inclusiva ou não, nomenclatura, qual público será atendido, como avaliar a necessidade do atendimento (critérios), quem avalia, dentre outros.

Autores como Bogdan e Biklen (1994), Flick (2004), Lima e Miotto (2007), Minayo (2002), Creswell (2007), dentre outros, abordam a pesquisa qualitativa que será adotada no presente projeto de pesquisa. De acordo com Creswell (2007, p. 185), “a investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados”. Segundo Minayo *et al.* (2002, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Com relação à metodologia, Lima e Miotto (2007, p. 39), consideram “como uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa”. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38), “a pesquisa bibliográfica implica em

um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. O delineamento da pesquisa será através do enfoque bibliográfico e documental. Sobre a análise documental, Lima Júnior *et al.* (2021, p. 37) mencionam que,

a Análise Documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito, uma vez que excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais, etc.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Em relação aos documentos que serão utilizados na presente pesquisa foram selecionadas declarações internacionais que tratam da educação inclusiva e do direito a educação como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (2000), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), Declaração de Incheon (2015), dentre outros. Para contemplar os objetivos propostos, o percurso metodológico envolverá a análise dos dispositivos legais no âmbito federal – resoluções, decretos, leis, notas técnicas etc. –, que tratam sobre a inclusão escolar e o serviço de apoio da educação especial.

Como parte da pesquisa bibliográfica proposta, o objetivo é apresentar o estado da arte sobre as produções acadêmicas relacionadas aos descritores professor de apoio, profissional de apoio à inclusão e judicialização da educação, encontradas nas plataformas digitais da CAPES – banco de teses e dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e SCIELO Brasil, com o recorte temporal entre 2015 e 2022. A escolha do recorte temporal permite conhecer as produções que foram realizadas após a Lei Berenice Piana (Lei Federal nº 12.764/2012) que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que são leis importantes para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A Lei Berenice Piana menciona sobre o direito ao acompanhante especializado para o TEA e a Lei Brasileira de Inclusão trata da oferta do profissional de apoio escolar.

Quadro 1 – Levantamento de produções acadêmicas no período de 2015 a 2022

Descritores	Número de produções - base de dados – sem filtro			Total de produções encontradas após filtro	Número de produções selecionadas
	BDTD	CAPES	SCIELO		
Professor de apoio	137	152	2	34	6
Profissional de apoio à inclusão	2	1	1	4	1
Judicialização da educação	28	49	9	86	4

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Foram encontrados 152 resultados no banco de dados da CAPES utilizando o descritor professor de apoio. Devido à inconsistência no site da CAPES, foi utilizado o filtro manual aplicando o recorte temporal 2015 a 2022 com o descarte das publicações que não tratavam especificamente do descritor professor de apoio. Dos 152 resultados, foram selecionadas 34 produções que tratavam sobre o professor de apoio (algumas produções usavam outras nomenclaturas como profissional de apoio especializado, professor de apoio à inclusão, etc). Após leitura dos títulos e resumos das 34 produções, foram selecionadas 6 pesquisas relacionadas ao descritor professor de apoio. Após aplicação do filtro ciências humanas e recorte temporal 2015 a 2022, 18 produções foram encontradas no banco de dados da BDTD, sendo que nenhuma delas foi selecionada, pois repetiam no banco de dados da CAPES ou não tratavam do descritor professor de apoio. No banco de dados da Scielo Brasil, foram encontrados quatro resultados para o descritor professor de apoio que foram descartadas. Um resultado para o descritor profissional de apoio a inclusão foi selecionado.

Utilizando o descritor judicialização da educação foram encontrados 49 resultados na plataforma da CAPES, 28 resultados na BDTD e 9 produções na Scielo Brasil. Das 86 produções encontradas nas diferentes plataformas de busca, foram selecionadas 4 que tratavam especificamente sobre a judicialização da educação especial. As outras produções foram descartadas, pois estavam repetidas nos sites de busca e porque tratavam da judicialização da educação infantil (com um número expressivo de produções), judicialização

do ensino superior ou da educação de modo geral. No quadro abaixo são apresentadas as produções selecionadas na base de dados utilizando os descritores professor de apoio e profissional de apoio à inclusão.

Quadro 2 – Produções encontradas na CAPES, BDTD e SCIELO BRASIL utilizando o descritor professor de apoio e Profissional de apoio à inclusão – 2015 a 2022

Base de dados	Descritor	Autor/a	Título	Ano	Tipo de publicação
CAPES	Professor de apoio	Angélica Gonçalves	O saber e o fazer do professor de apoio especializado	2023	Dissertação
CAPES/BDTD	Professor de apoio	Andrea Silva Adão Reis	Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio	2020	Dissertação
CAPES	Professor de apoio	Danielle Nunes Martins do Prado	Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino.	2016	Dissertação
CAPES/BDTD	Professor de apoio	Marcio Boaventura Junior	“Sobrou o Apoio”: desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio	2019	Tese
CAPES/BDTD	Professor de apoio	Flávia Junqueira da Silva	As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea	2018	Dissertação
SCIELO	Profissional de apoio à inclusão	Giovani Ferreira Bezerra	A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos	2020	Artigo

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Como já mencionado na metodologia, entre os objetivos desta pesquisa está apresentar o estado da arte em relação ao recorte de pesquisa a que nos propomos investigar.

Sobre o estado da arte, Ferreira (2002, p. 258) explica que as pesquisas conhecidas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, de caráter bibliográfico, trazem o desafio de apresentar a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. De acordo com Ferreira, essas pesquisas são reconhecidas por “realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39),

Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções.

Ainda segundo Romanowski e Ens (2006, p. 43), o levantamento e a revisão das produções científicas sobre determinado tema, nas várias áreas do conhecimento, é uma etapa necessária para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos. As autoras apontam alguns procedimentos necessários para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte:

definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares (Romanowski; Ens, 2006, p. 43).

Santos *et al.* (2020), no artigo intitulado “Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos”, apresentam nove etapas estruturantes e flexíveis das pesquisas do tipo estado

da arte. Abaixo, o Quadro 3 com apresentação das nove etapas descritas pelos autores:

Quadro 3 - Etapas estruturantes e flexíveis da pesquisa estado da arte

Etapas estruturantes das pesquisas do tipo estado da arte	Características
Etapa 1 - identificação da temática e do objeto de estudo	Demarca a intenção do pesquisador em produzir um EA sobre alguma temática em determinada área do conhecimento a partir da clarificação de uma pergunta inicial. A escolha do objeto e a definição dos objetivos do estudo precisam estar claras para que as etapas subsequentes conduzam o pesquisador para a resposta do seu problema de pesquisa.
Etapa 2 – identificação das fontes de pesquisa	A identificação das fontes ainda passa pela demarcação do corpus de pesquisa, isto é, os bancos de dados de localização de trabalhos científicos, os quais catalogam a produção acadêmica disponível.
Etapa 3 – recorte temporal	Busca de produções publicadas em um período previamente definido. Esse recorte leva em consideração fatores de diversas ordens que pode estar relacionada a um marco importante que demarca o período em questão. O recorte de tempo é uma etapa necessária no processo metodológico da modalidade de pesquisa em EA, pois mostra o panorama de pesquisas sobre determinada temática e reúne as informações necessárias daquele período somente.
Etapa 4 – identificação dos descritores da pesquisa	Identificação das palavras-chave que possuem relação com o tema. Essa etapa sugere uma definição de termos, com base em critérios que passam pela escolha de palavras que possuem afinidade com o objeto de investigação e pela desconsideração de termos que podem conduzir a busca por pesquisas que destoam do tema proposto.
Etapa 5 - sistematização do mapeamento referente as produções científicas por	De posse dos descritores e do corpus de pesquisa definidos, realiza-se o mapeamento, considerando também o recorte

intermédio do levantamento do material disponibilizado no banco de dados	temporal previamente definido. Nesse mesmo processo, alguns critérios devem ser estabelecidos para a seleção do material mapeado, o qual posteriormente será analisado.
Etapa 6 - tabulação dos dados do resumo	Análise do conteúdo dos resumos que foram selecionados na coleta do material. Inicialmente, organiza-se, com base na referida coleta, um quadro-resumo que permita categorizar as produções em suas distintas naturezas. Essa organização toma como base o nome do autor, o tipo de estudo, o programa de pós-graduação (caso o trabalho assim se configure), a temática e o ano da pesquisa. Analisa-se ainda o conteúdo do resumo e o sintetiza no mesmo quadro, de modo a permitir uma noção mais enfática sobre a discussão do trabalho.
Etapa 7 – leitura e síntese preliminar	Análise do resumo, na qual se considera o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as conclusões e a relação entre pesquisador e área. Essa síntese caracteriza-se como o próprio relatório de estudo.
Etapa 8 – categorização	Processo no qual serão identificadas as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nos trabalhos. Esse processo faz alusão à obtenção dos balanços que norteiam a análise das temáticas mais recorrentes na área de conhecimento estudada, sendo uma das características centrais das pesquisas do tipo EA.
Etapa 9 – análise e conclusão a partir da síntese	Pesquisa propriamente dita com leitura preliminar dos textos de forma verticalizada e horizontalizada a fim de obter a visão do conjunto.

Fonte: Elaboração da autora a partir do artigo de Santos *et al.* (2020).

A partir da leitura e síntese preliminar dos textos selecionados na base de dados da CAPES e SCIELO, com os descritores professor de apoio e profissional de apoio à inclusão, será apresentado a seguir, o relatório de estudo sobre as produções encontradas.

O trabalho realizado por Gonçalves (2023), “O Saber e o Fazer do Professor de Apoio Especializado”, trata de uma revisão sistemática que busca identificar e discutir sobre a atuação do professor no processo de inclusão do aluno com deficiência, as subjetividades e a profissionalidade docente. A autora debate a importância de conhecer a atuação do professor de apoio, pois ainda há indefinição do seu lugar que é carregado de incompreensões, visto que

as leis e resoluções ainda são introdutórias sobre essa temática. Gonçalves (2023) traz a compreensão de que a ausência desse profissional no processo de inclusão do aluno PEE inviabiliza e prejudica o seu desenvolvimento. Apresenta como objetivo de o trabalho refletir sobre as exigências e demandas presentes no cotidiano da sala de aula e os desafios da prática inclusiva do professor de apoio especializado na mediação dos alunos com deficiência para o desenvolvimento escolar na inclusão.

Na fundamentação teórica, Gonçalves (2023, p. 28) menciona que várias leis e documentos foram implementados, mas em relação ao profissional de apoio ainda há dúvidas, pois as nomenclaturas e funções são diferenciadas levando a diversas interpretações. Nesse ponto há concordância com a autora, que dialoga com a proposição da presente pesquisa no sentido de apontar lacunas na legislação que ocasionam imprecisões na política pública voltada para esse atendimento. A autora problematiza que a função do professor de apoio não está universalizada no território nacional o que suscita questionamentos. Conclui que a atuação do profissional de apoio tem acontecido na escola de forma não padronizada e com conflitos, há pouca interação entre regente e profissional de apoio, há falta de clareza na legislação sobre a função desse profissional, poucos avanços em relação aos estudos sobre a sua atuação, dentre outros.

A dissertação de Andrea Silva Adão Reis (2020), “Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio”, discute o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência e os processos adotados pela rede estadual de ensino de Minas Gerais para a alocação do Professor de Apoio nas escolas regulares da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre. Para tanto, tinha como objetivo principal compreender a percepção da comunidade escolar sobre o papel do PA no processo de inclusão escolar. A autora parte da hipótese de que apesar da política pública estabelecer a forma de atuação do Professor de Apoio e em quais condições o estudante deverá ter esse atendimento, há entendimentos diversos entre corpo docente, gestores, pais e os próprios profissionais designados para a função quanto ao real papel do Professor de Apoio no processo ensino-aprendizagem e inclusão educacional. Reis (2020) utiliza o estudo qualitativo, através de Grupo Focal, Questionários e Entrevista como metodologia de investigação para análise da hipótese.

Reis (2020) expõe questões importantes como a atuação da equipe SAI – serviço de apoio à inclusão – que realiza o trabalho de avaliação e autorização do PA no âmbito da Superintendência Regional de Ensino. Entre as questões apontadas, a autora aborda a negativa do atendimento pela equipe SAI que gera contestação por parte da escola e família

acarretando medidas judiciais, reclamações no MP, o aumento de casos de judicialização diante da negativa do atendimento, a questão do laudo com indicação do AEE pelo médico, exigência das famílias para que o PA seja disponibilizado, o aumento expressivo de solicitações do AEE PA por parte das escolas, etc. Nas suas considerações finais, a autora aponta que os resultados apresentados na pesquisa indicam que a comunidade escolar tem uma compreensão integracionista da educação especial, que a permanência do estudante PEE na escola é de responsabilidade exclusiva dos profissionais especializados, a percepção do PA como baba ou cuidador por parte das famílias, fragilidade no trabalho colaborativo ente regente e PA. A autora conclui também que a presença do PA não significa, a priori, mudança de concepções e práticas pedagógicas na escola e trouxe acomodação dos demais profissionais de se responsabilizarem e proporem alternativas educacionais para o PEE.

A dissertação de Danielle Nunes Martins Prado (2016), “Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino”. teve como objetivo analisar as percepções de professores de apoio e regentes sobre a atuação dos professores de apoio nas escolas municipais de EF em um município do Paraná em relação as suas práticas pedagógicas e se estas estabelecem o trabalho colaborativo. Prado (2016, p. 35) menciona que “atualmente, ainda encontramos práticas do professor de apoio mais baseadas no modelo de segregação e integração, uma vez que sua atuação é individualizada e até mesmo separada dos demais alunos da classe comum”. Esse é uma inferência preocupante, pois a proposta inclusiva para os estudantes PEE requer ações coletivas, transformações que envolvam todos e não ações isoladas, típicas do modelo da integração. A autora busca compreender e ressignificar o lugar social que o professor de apoio ocupa, pois consequentemente é o lugar que o PEE ocupa no espaço escolar. Prado (2016) aponta algumas conclusões como a modalidade de intervenção individualizada pelo PA junto ao estudante, sendo a mais praticada e não existindo parceria entre o trabalho do regente e do PA, reproduzindo um modelo segregado de atuação.

A pesquisa realizada por Flávia Junqueira da Silva (2018), “As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea”, possuía como objetivo conhecer a atuação do professor de apoio, sob a ótica da educação inclusiva, como estava estruturada legal, administrativa e pedagogicamente na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG no período de 2012 e 2017. A autora considera importante a pesquisa no intuito de contribuir com a literatura sobre a função do professor de apoio e também verificar se as regulamentações existentes nas políticas públicas sobre essa função segundo os preceitos da Educação Inclusiva considerando estudos que fundamentem ou não essa atuação como

inclusiva. A autora busca nos estudos de Foucault a análise dos discursos da inclusão que constam nos documentos oficiais compreender os discursos que atravessam a atuação do professor de apoio. Silva (2018, p. 103) menciona que:

O papel do professor de apoio, nesse contexto, pode ser avaliado a partir de duas vertentes: a) do reconhecimento às diferenças dos sujeitos no espaço escolar, surgiu para atender as peculiaridades dessas diferenças; b) da necessidade de ser mais um dispositivo de controle escolar para que haja o ensino a esse estudante conforme a cultura da normalidade o exigir.

Nas considerações finais, Silva (2018) menciona que a inclusão, com estava sendo realizada, podia ser entendida como uma forma de controlar e disciplinar os excluídos sendo necessário problematizar a inclusão, esclarecer seus discursos e práticas discursivas quanto ao atendimento dos estudantes com deficiência no processo de escolarização na rede regular de ensino.

Na investigação desses discursos das políticas de inclusão, foi possível perceber que há uma intenção de controle disciplinar sobre os estudantes com deficiência, ao se notarem cada vez mais tais políticas apontando caminhos para dispositivos disciplinares de atuação no interior escolar, entre eles os serviços de apoio (Silva, 2018, p. 234).

Silva (2018) segue suas conclusões problematizando o cenário da educação inclusiva, as políticas, o disciplinamento envolvido nos corpos dos estudantes com deficiência e toda a estrutura por trás que prevê a manutenção da ordem e alcance de metas estabelecidas pelo Banco Mundial,

A partir desse princípio normalizador para a constituição das leis, as pessoas com deficiência são inseridas neste cenário escolar que não foi pensado para elas, não foi arquitetado, planejado nem adequado para atender suas necessidades. Mas lá elas já estão. E, como medidas paliativas, as políticas foram aperfeiçoando suas formas de tornar mais dóceis esses estudantes, disciplinando seus corpos por meio da escola, dos professores de apoio, dos professores regentes, do currículo, da estrutura do tempo escolar, a fim de se manter a ordem e alcançar as metas estabelecidas pelo Banco Mundial enquanto influenciador das políticas educacionais para atender as necessidades do mercado capitalista (Silva, 2018, p. 235).

As reflexões apontadas por Silva (2018) são importantes, pois o discurso da inclusão não é neutro e está inserido num contexto social, político, econômico capitalista, neoliberal com suas razões e interesses. De acordo a autora, os novos atores da política inclusiva

surgiram para governar os estudantes público da Educação Especial “já que o professor regente sozinho não conseguiu se articular com tantas adequações necessárias para moldar em sua prática pedagógica para atender as necessidades dos discursos de inclusão escolar” (Silva, 2018, p. 237)

Continuando suas reflexões, Silva (2018) aponta que muitos dispositivos legais que foram analisados demonstraram que existe um direcionamento instável das atribuições dos professores de apoio e problematiza a atuação do professor de apoio e dos cuidadores (uma política menos onerosa). A autora endossa as pesquisas apresentadas na sua dissertação que abordam o trabalho do professor de apoio como um atendimento excludente. O atendimento do professor de apoio desobriga o professor regente do processo de inclusão, da sua responsabilidade pelo ensino aprendizagem. Enfim, a autora tece conclusões importantes para se problematizar e refletir sobre a política do serviço de apoio da educação especial – professor de apoio – e todas as implicações que decorrem dela que precisam ser clarificadas, melhor compreendidas por todos os atores envolvidos, desde os formuladores das políticas, os sistemas de ensino, os atores educacionais, as famílias, a sociedade de modo geral.

Em sua tese, “Sobrou o Apoio” - Desencontro na Construção da Profissionalidade Docente das Professoras de Apoio”, Marcio Boaventura Junior (2019) buscava compreender quais os posicionamentos, conflitos e possíveis saídas as professoras constroem para lidar com os desafios do trabalho e o fez através dos relatos das professoras de apoio, em seis escolas estaduais de Belo Horizonte. O autor abordou as experiências italiana, portuguesa e brasileira com relação à educação especial e os apoios à escolarização. Boaventura Junior (2019) entrevistou a Diretora da Diretoria da Educação Especial da SEE MG em 2017, que esclareceu, ao longo da entrevista, como essa política do professor de apoio, que surgiu em meados de 2005, foi pensada. O autor cita a Orientação SD 01, publicada em abril de 2005, na qual foi introduzida a figura do professor de apoio, inicialmente como um atendimento voltado para as escolas especiais para estudantes que em função da complexidade do quadro clínico, não tinham condições de permanecer todo o tempo em sala de aula. Boaventura Junior (2019, p. 85) menciona que,

Com o passar do tempo, compreendendo melhor a gestão da inclusão na rede regular de ensino, conforme a Diretora (2017), fazia-se necessária a presença do professor de apoio na realização do processo de inclusão, esse profissional também deveria estar presente nas escolas regulares, acompanhando os professores e os alunos ali matriculados.

O autor relata a entrevista com a Diretora da Diretoria da Educação Especial da SEE MG, expondo a cronologia dos acontecimentos que culminaram no surgimento da figura do professor de apoio na rede estadual de Minas Gerais. Menciona o Projeto Incluir, a ressignificação do papel da escola especial, o crescimento da demanda dos serviços da educação especial, as incompreensões sobre o papel/função do professor de apoio, dentre outros. Abaixo a reprodução de um trecho da entrevista feita por Boaventura Junior (2019) com a então Diretora da Diretoria de Educação Especial que aponta essas incompreensões,

Porque você oferece a infraestrutura, os recursos humanos, mas eles funcionam conforme a cabeça das pessoas. O que é o que está ali culturalmente estabelecido. E, como essa discussão demanda algum tempo, os educadores, os pais, a comunidade, entendiam que esse professor de apoio é o professor do estudante. E não era o profissional de suporte ao professor conforme a gente tinha estabelecido. E esse negócio foi crescendo e crescendo e até hoje a gente pena com isso, inclusive com decisões judiciais constantes de que o aluno precisa de um professor especializado pela necessidade dele. Eles não entendem que o professor de apoio é um profissional de suporte e não professor da criança (Diretora, 2017) (Boaventura Junior, 2019, p. 85)

Nas considerações finais, o autor menciona que no espaço escolar as professoras de apoio têm encontrado dificuldades para que a reflexão sobre a sua profissionalidade ocorra. A apropriação pela comunidade escolar dos discursos sobre a educação especial e o público atendido encontra-se embrionário, carregado de preconceito e velhos paradigmas sendo necessário estimular, legitimar espaços de reflexão sobre a inclusão dos alunos com deficiência. A estrutura escolar da forma como está organizada não permite o trabalho colaborativo entre os profissionais e as leis não proporcionam meios para que a colaboração seja aplicada na escola. Pontua que ainda persiste a ideia de que as questões envolvendo os estudantes com deficiência não são dos regentes e sim das professoras de apoio.

Giovani Ferreira Bezerra (2020), em seu artigo “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos”, analisa a caracterização do profissional de apoio à inclusão escolar. Para tanto, o autor se baseia nas orientações governamentais e nos documentos legais emanados logo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de compreender o que se espera desse agente e de sua formação no contexto da Educação Especial inclusiva delineado pela citada política. O autor menciona que a PNEEPEI desde a sua divulgação, tem causado impacto na

organização e funcionamento dos serviços especializados para o PAEE. Sobre o profissional de apoio escolar, Bezerra (2020, p. 674) menciona que,

Ora, dentre esses serviços elencados no excerto, quero problematizar como um dos legados mais polêmicos dessa política a aparição e a atuação da figura do monitor ou cuidador de estudantes PAEE com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Isso porque, em torno dessa figura, posteriormente designada por vários nomes, vão se projetando determinados (des)entendimentos, expectativas e funções ao longo dos últimos mais de dez anos de vigência da PNEEPEI, sem que haja uma regulamentação para o trabalho desse profissional, a ponto de, em muitas circunstâncias, ser confundido com um professor de apoio e até ser assim referido nos discursos escolares.

Bezerra (2020) realizou uma seleção de documentos legais, no período entre 2008 a 2015, que abordam a temática profissional de apoio à inclusão escolar e encontrou várias denominações para esse profissional. O autor aponta que, com a PNEEPEI, os estudantes foram encaminhados para as escolas comuns acarretando a necessidade de reorganizar o espaço escolar e como o foco era a SRM, abriu-se uma lacuna em relação ao apoio na classe comum,

A PNEEPEI, publicada em 2008, mas herdeira de discussões mundiais articuladas desde a década de 1990, em prol do movimento da escola para todos (Bezerra, 2012), forjou o encaminhamento dos estudantes PAEE para as escolas e classes comuns, em especial aqueles com deficiência e transtorno do espectro autista (TEA). Essa situação trouxe necessidade de reorganizar o espaço escolar, que precisava incorporar esse público. Como o foco da PNEEPEI foi o AEE extraclasse em SRM (Mendes, 2017, 2019), abriu-se uma lacuna em relação ao apoio a ser dado ao PAEE na classe comum, o que significaria, também, garantir algum respaldo aos professores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva (Bezerra, 2020, p. 676).

A análise feita por Bezerra (2020) é que as lacunas da PNEEPEI e também da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que validou a diretriz no texto da PNEEPEI sobre o profissional de apoio, legitimaram a existência de outros profissionais, os não docentes. A partir das orientações dessas diretrizes legais, as redes de ensino passaram a contratar esses “outros” profissionais que foram denominados com várias nomenclaturas, “tais como: cuidador, monitor, mediador, estagiário mediador, auxiliar de ensino, auxiliar de vida escolar, atendente, acompanhante especializado, dentre outros, segundo têm revelado estudos sobre o tema”. Menciona que a falta de regulamentação desse serviço tem causado vários equívocos.

Bezerra (2020) tece questionamentos aos aportes legais que tratam sobre o profissional de apoio como a Lei nº 12.764 (2012) e menciona que as notas técnicas emitidas pelo MEC sobre a temática foram para “atenuar as ambiguidades suscitadas”. Sobre o Decreto nº 8.368 de 2014 que regulamentou a Lei no 12.764, 2012, Bezerra (2020, p. 681) menciona:

Pois bem, chegado a esse ponto, é preciso atentar para algumas lacunas que decorrem a partir da legislação citada. Já argumentei que, quando menciona “acompanhante especializado”, em 2012, a lei não esclarece quem seria esse profissional, não especifica suas atribuições – tanto que o MEC precisou divulgar Nota Técnica a respeito - e condiciona a sua presença no espaço escolar à comprovada necessidade do estudante com TEA (Lei no 12.764, 2012; Nota Técnica nº 24, 2013). Há de perguntar-se, no entanto, quem comprovaria essa necessidade do estudante? A família? A escola? Outra vez não há resposta em nenhuma legislação nacional, abrindo brecha para que estados e municípios criem suas regulamentações e, o que é preocupante, valide-se o modelo médico da deficiência e desenvolvimento humano. Nessas condições, a responsabilidade de indicar a necessidade ou não de acompanhante vai sendo atribuída, inclusive pelas redes públicas de ensino, aos médicos, psicólogos e a outros profissionais da saúde (Bezerra, 2017), muitas vezes pressionados ou induzidos por familiares quanto à elaboração de laudos ou diagnósticos clínicos para que estes possam reclamar a presença do acompanhante especializado para seus filhos/parentes.

Na análise feita por Bezerra (2020), os dispositivos legais sobre a temática do profissional de apoio (que se apresenta com uma variedade de nomenclaturas), criaram, portanto, ambiguidades, lacunas, interpretações dúbias. Dada à disparidade de compreensões, Bezerra (2020, p. 682) menciona que “criou-se, então, uma ideia equivocada de que todo aluno com TEA e com deficiência automaticamente teria direito a um professor de apoio na classe comum, o que, como vimos, não é o que diz a legislação”.

No quadro abaixo, são apresentadas as produções selecionadas na base de dados CAPES – Banco de Teses e Dissertações- e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações utilizando o descritor judicialização da educação.

Quadro 4 – Produções selecionadas na CAPES e BDTD – 2015 a 2022, com o descritor “judicialização da educação”

Base de dados	Descritor	Autor/a	Título	Ano	Tipo de publicação
CAPES	Judicialização da educação	Nayara Beatriz Borges Ferreira	A judicialização na Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais.	2019	Dissertação

CAPES	Judicialização da educação	João Paulo Coimbra Neto	Discurso jurídico da Educação Especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.	2019	Dissertação
CAPES	Judicialização da educação	Adelino de Bastos Freire Neto	A judicialização das políticas públicas educacionais da pessoa com deficiência: análise de conteúdo jurisprudencial do Tribunal de Justiça de Minas Gerais.	2020	Dissertação
BDTD	Judicialização da educação	Sheila Lopes de Barros	Direito à educação da pessoa com deficiência: ações judiciais em uma comarca do estado de São Paulo (2015-2020)	2023	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora (2023).

A dissertação de Nayara Beatriz Borges Ferreira (2019), sob o título “A judicialização na Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais”, tem como objetivo geral compreender como tem sido a atuação do Judiciário quando se trata de educação inclusiva e como essa judicialização pode ser controlada. A autora propõe, entre outros temas, contextualizar a escalada da judicialização das relações escolares em Minas Gerais; verificar qual a necessidade da intervenção judicial nas relações privadas, em especial nas relações educacionais inclusivas; discutir o princípio da intervenção mínima do Judiciário nas relações educacionais com base em constitucionalistas; refletir sobre a eficácia da atuação do Judiciário na educação inclusiva, analisando julgados pertinentes ao tema, bem como esclarecer sobre meios alternativos para resolução de conflitos educacionais. Conclui que apenas ter acesso ao Judiciário, sem que ele garanta a efetividade e o cumprimento dos deveres e resguarde os direitos dos jurisdicionados, não é o fundamental. Aponta a proposta de desjudicialização das questões educacionais, em especial da educação inclusiva, e que sejam buscadas alternativas para a solução dos problemas com atuação mínima do judiciário. Menciona que é preciso olhar para a formação de professores que atuam na educação inclusiva e que as políticas públicas desenvolvidas sejam fiscalizadas depois de implementadas.

A autora faz o seguinte questionamento: qual a real necessidade de acionar o Judiciário em busca por uma educação inclusiva, uma vez que há legislação que a assegura? Menciona ainda que “o fato é que a não obediência à lei faz com que as pessoas precisem acionar o Judiciário para fazerem valer seus direitos” (2019, p. 68). Cabem alguns questionamentos sobre as questões apontadas pela autora: as pessoas de modo geral conhecem as leis ou são movidas por desinformação ou não aceitação das diretrizes legais da educação

inclusiva que estão colocadas? Até que ponto o judiciário age em conformidade com as diretrizes legais da educação inclusiva? Não estaria o judiciário com suas decisões monocráticas colaborando para o acirramento das tensões entre família, sociedade, escola, sistemas de ensino, dando respaldo para posturas incompatíveis com as diretrizes educacionais? A desjudicialização da educação inclusiva é um aspecto importante apontado pela autora ou intervenção mínima do judiciário.

O autor João Paulo Coimbra Neto (2019) inicia sua dissertação, “Discurso jurídico da Educação Especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul” mencionando que ao longo do seu trabalho fará provocações em algumas discussões sobre a Educação Especial no sentido de caracterizá-la como política governamental inconsistente que leva a judicialização, ao ativismo judicial. O seu trabalho tem como objetivo analisar as ações judiciais do TJMS em relação ao direito à Educação Especial, de modo a destacar os discursos sobre a deficiência e sobre a educação dos sujeitos PAEE e adota a arqueogenealogia elaborada por Michel Foucault como método de análise. Coimbra Neto (2019, p. 24) menciona que, “é importante recordar que o Poder Judiciário produz discursos tidos como verdades inquestionáveis dentro da República Brasileira quando atua em sua finalidade típica de julgar”.

Nesse sentido, quais os discursos implícitos que o Poder Judiciário propõe? As “verdades” criadas por decisões judiciais no âmbito da educação causam distorções e interferência na compreensão das políticas públicas da educação especial gerando demandas que devem ser esclarecidas pelo poder executivo e legislativo. Assim, parece haver inconsistências, falta de clareza na legislação educacional que abre brechas/lacunas para compreensões (e incompreensões) diversas. Coimbra Neto (2019, p. 25) traz a problematização, que envolve o saber médico definindo o resultado do discurso jurídico:

O discurso jurídico da Educação Especial é fruto do saber jurídico com fundamento no saber médico e pedagógico, como veremos. Essa característica permite a emersão de inquietudes no sentido de indagar a independência do saber jurídico, da consistência do documento produzido enquanto verdade, da análise do monumento por documento produzido com base em outro saber. Como o saber médico define o resultado do discurso jurídico? Qual o efeito desse acontecimento?

Coimbra Neto (2019, p. 83) traz à tona a questão de que o saber médico fica evidenciado nas ações do TJMS “quando se constata a existência de pedidos de serviços de Educação Especial para sujeitos que não são reconhecidos politicamente como PAEE”. Os sujeitos que o autor menciona são os que apresentam diagnósticos como Transtorno do Déficit

de Atenção e Hiperatividade, Transtornos mentais e comportamentais, dentre outros. Ou seja, há uma descaracterização do PAEE e o judiciário atua na contramão das políticas educacionais, gerando prerrogativas que não tem fundamento no ordenamento legal. Assim, a Educação Especial e seus serviços, em específico o professor de apoio, que são voltados para um público específico (deficiência e transtorno do espectro autista), tornam-se a solução, via judicial, para uma gama de estudantes que não são considerados PEE. O autor menciona que o poder judiciário aceita sujeitos diversos da lei para concessão do professor de apoio. De acordo com Coimbra Neto (2019, p. 84),

Em quase todas as ações judiciais dessa unidade temática, o pedido para concessão de professor de apoio foi autorizado e garantido, ainda que por liminar. Essa situação provoca circunstâncias em que o saber médico apresenta sujeitos diversos da lei que são aceitos pelo Poder Judiciário, criando um rol alternativo da PAEE.

O autor faz críticas sobre o saber médico que se faz presente no discurso escolar, atuando para descrever, classificar, diagnosticar e tratar o sujeito. Depreende-se que o saber médico sobrepõe o saber pedagógico e essa prática tem sido a tônica ao longo dos anos no contexto escolar. Quem irá contestar um laudo médico e suas prescrições? Assim, o laudo/saber médico tem influenciado até mesmo as decisões judiciais relacionadas à concessão do serviço da educação especial, professor de apoio. Sobre o saber médico, Coimbra Neto (2019, p. 84) menciona que,

O saber médico como instrumento de vigilância e controle, que define, caracteriza e estabelece quais são as ações e necessidades, fica clarividente no trecho de laudo de médico psiquiátrico: “[...] ao meu ver, terá um melhor desempenho com a ajuda de professor(a) que possa acompanhá-lo com maior atenção e vigilância (grifo nosso) 64”. Recordando Foucault (1987), a vigilância é uma característica da tecnologia da disciplina, um recurso para o bom adestramento, um instrumento para o poder disciplinar. O poder disciplinar, por sua vez, procura unir as forças para amplificá-las e utilizá-las em conjunto.

Entre as conclusões, o autor aponta que a produção discursiva relacionada à educação especial advém principalmente dos enunciados produzidos pelo saber médico que por meio da CID 10 acaba definindo os sujeitos nas práticas discursivas e decisórias do TJMS. O saber médico atua também para definir outros sujeitos que não fazem parte do público da educação especial que acabam entrando no rol das decisões judiciais para a concessão do professor de apoio.

A dissertação de Adelino de Bastos Freire Neto (2020), “A judicialização das políticas públicas educacionais da pessoa com deficiência: análise de conteúdo jurisprudencial do

Tribunal de Justiça de Minas Gerais”, tem como objetivo investigar as demandas levadas ao Tribunal de Justiça de Minas Gerais relacionadas à educação especial e como este órgão tem se posicionado frente à efetivação deste direito. Trata-se de pesquisa interdisciplinar, exploratória, bibliográfica através da Metodologia de Análise de Decisões (MAD) de forma adaptada. O autor realizou levantamento histórico-normativo e conceitual sobre a pessoa com deficiência e a educação especial, conceituação da judicialização das políticas públicas referente à educação especial, levantamento das demandas junto ao Tribunal de Justiça de Minas Gerais para compor o corpus de análise e discussão do posicionamento deste Tribunal frente às demandas. Freire Neto (2020) constatou que dentre as demandas judicializadas, a maioria dos litígios estavam vinculados à necessidade do professor de apoio. Aponta que os resultados da pesquisa demonstram imprecisões do Estado frente ao direito a educação das pessoas com deficiência e que a judicialização sem uma devida estratégia pode conduzir a uma educação especial com qualidade precarizada, segregadora, contrária a proposta da educação inclusiva.

A dissertação de Sheila Lopes de Barros (2023), “Direito à educação da pessoa com deficiência: ações judiciais em uma comarca do estado de São Paulo (2015-2020)”, tem como objetivo apresentar o cenário das ações judiciais referentes à Educação Especial, ajuizadas em uma comarca do Tribunal de Justiça do estado de São Paulo (TJSP), no período de 2015 a 2020, no sentido de discutir as tendências da judicialização na garantia do direito à educação a essa população. A autora pontua que o laudo médico constitui o documento comprobatório para a decisão judicial apesar do avanço da avaliação obtida com a Classificação Internacional de Funcionalidade/CIF que se baseia no modelo social da deficiência. Barros (2023) destaca um diferencial de atuação da Comarca do Tribunal Judiciário de São Paulo que contrata perito pedagógico para avaliação educacional da maioria das solicitações. De acordo com a autora os pareceres pedagógicos pautam pela concepção social da deficiência, no entanto admitem as recomendações presentes no laudo médico o que retrata a força histórica da perspectiva clínica sobre a Educação e a área da Educação Especial.

Barros (2023) realizou análise documental de 85 (oitenta e cinco) ações judiciais, entre os anos de 2015 e 2020 sendo que a temática “professor auxiliar” foi objeto de 66 (sessenta e seis) ações. Entre as conclusões pontuadas pela autora está a questão da produção de novos sujeitos PAEE através do laudo médico que é reafirmado nas decisões judiciais e tal fato também foi abordado por Freire Neto (2020). Barros (2023) aponta a inadequação da estrutura escolar para atender as necessidades do PAEE e que a judicialização nesse cenário se mostra como uma ferramenta importante para a garantia da aplicabilidade dos direitos legais e revela

que as políticas públicas não garantem a permanência e aprendizagem desse público na escola regular. No entanto, a autora questiona se a garantia de um direito por meio da judicialização impacta no processo ensino aprendizagem do PAEE, na organização da escola e na elaboração das políticas educacionais.

Através da pesquisa, a autora mapeou algumas tendências da judicialização na garantia do direito a educação do PAEE que precisam ser refletidas para uma melhor atuação do poder judiciário na esfera educacional. Seguem as tendências apontadas pela autora: hegemonia do saber médico que tem no laudo o documento probatório básico, as ações (em sua maioria) foram consideradas procedentes, a avaliação médica se ancora na Classificação Internacional de Doenças/CID (modelo tradicional) apesar do avanço da Classificação Internacional da Funcionalidade/CIF, a soberania do modelo médico produz verdades e sujeitos que não fazem parte do PAEE, o Tribunal de Justiça de São Paulo tem uma particularidade que é a presença de um perito educacional para colaborar nas ações judiciais (embora o laudo médico seja o principal instrumento) e tal tendência abre possibilidades para a atuação do poder judiciário para além do modelo médico, os pareceres pedagógicos elaborados pelo perito partem de uma concepção social da deficiência.

Esse foi o panorama geral das pesquisas selecionadas nas plataformas digitais com a utilização dos descritores professor de apoio, profissional de apoio à inclusão e judicialização da educação. A seguir, propõe-se o diálogo com os autores/as com foco na temática da pesquisa que envolve as lacunas na legislação.

2.2 Lacunas e inquietações: aproximações das obras analisadas com nossa pesquisa

Os trabalhos selecionados tratam da questão do serviço de apoio, professor de apoio, sendo que Bezerra (2020) utiliza a nomenclatura Profissional de Apoio à Inclusão Escolar, esse agente idealizado nas diretrizes educacionais e que atualmente se apresenta de forma controversa, com várias nomenclaturas no território nacional, sendo compreendido ora como monitor ou professor dependendo da rede de ensino. Ainda pairam dúvidas sobre a sua função/perfil, formação (dentre outros) e uma questão muito pertinente consiste em verificar se o trabalho realizado pelo professor de apoio está condizente com as práticas de inclusão/colaborativas, integrativas ou excludentes. As pesquisas acadêmicas são muito importantes para retratar e dimensionar a atuação desse profissional que cada vez mais ocupa o espaço escolar. Afinal, com as políticas educacionais em curso, especificamente a PNEPPEI (2008) que concebeu o AEE sala de recursos como principal suporte, e esse serviço de apoio,

por sua vez, voltado para a sala de aula, tem despontado e em torno dele várias expectativas - projetadas para a garantia da permanência, participação e aprendizagem do público da educação especial. Aspectos esses que ainda não foram equacionados pela política educacional inclusiva.

Os trabalhos de Reis (2020), Gonçalves (2023), Prado (2016), Silva (2018), Bezerra (2020) e Boaventura Junior (2022) trouxeram contribuições relacionadas à questão da legislação voltada para o serviço de apoio da educação especial que é objeto de análise da presente pesquisa. Gonçalves (2023, p. 29) menciona “Percebemos que em âmbito nacional a função do professor de apoio não está definida em todas as leis e resoluções apresentadas”.

Várias leis e documentos foram implementados para o apoio ao aluno com deficiência, porém em relação ao profissional de apoio ainda há dúvidas, pois as nomenclaturas são diferenciadas, assim como as funções exercidas por esse profissional no âmbito escolar, levando a diversas interpretações (Gonçalves, 2023, p. 28).

Prado (2016) realizou um levantamento sobre o papel do professor de apoio na classe comum a partir das orientações das políticas educacionais nacionais e do estado do Paraná, totalizando 13 documentos. Sobre a PNEPPEI/2008, Prado (2016, p. 49) menciona que não há referência ao professor de apoio na perspectiva do trabalho colaborativo e pedagógico e que o texto equivocadamente propõe ao profissional, funções relacionadas às necessidades básicas do PEE. A autora aponta que os documentos nacionais não esclarecem qual deve ser a formação desse profissional, não docente. Menciona ainda que na literatura, pesquisadores abordam o profissional de apoio na perspectiva pedagógica e não nos cuidados da vida diária como é apontado na legislação. Prado (2016, p. 51) ressalta que “não há orientações a respeito da formação e atuação pedagógica desses profissionais, consta apenas a ênfase no atendimento das necessidades básicas dos alunos com NEE, salvo exceção, o disposto na Lei nº 13.146/2015”. Conforme Prado (2016, p. 59),

As dificuldades encontradas nos documentos oficiais se refletem no fazer diário escolar. Consideramos de suma importância esclarecer o papel do professor de apoio na legislação, assim como no cotidiano escolar, visto que, como destaca Díez (2010), apesar das boas intenções ao estabelecer os serviços de apoio, estes têm demonstrado ser insuficientes, inadequados e atuam como mecanismo de segregação e rotulação para os alunos com NEE.

Em sua pesquisa, Reis (2020) aborda a legislação nacional sobre o serviço de apoio e esclarece os termos professor de apoio e profissional de apoio “tendo em vista que

comumente são usados como termos sinônimos. Porém, os papéis desempenhados por cada um deles, no processo de inclusão escolar, são distintos”. Sobre a PNEEPEI (2008), Reis menciona que o documento não faz referência expressa ao professor. A autora aborda as normas do Estado do Paraná e Goiás em que o serviço de apoio é denominado “professor de apoio permanente em sala de aula”, com habilitação ou especialização em educação especial voltado para o atendimento ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos. Traz ainda a realidade de Santa Catarina em que o profissional é denominado segundo professor em turma.

Silva (2018) analisa as legislações voltadas ao serviço de apoio e cita a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB, a Lei nº 12764/12 e a Lei nº 13146/15. A autora aborda as normativas sobre a função de professor de apoio de algumas secretarias estaduais de educação dos estados de Goiás, Paraná, São Paulo e de algumas secretarias municipais de educação em que são percebidas as diferentes nomenclaturas adotadas pelos sistemas de ensino o que denota a falta de padronização desse serviço e a falta de regulamentação. Boaventura Júnior (2019) destaca algumas normativas federais – leis, parecer, decretos, resoluções – que aludem ao surgimento do professor de apoio. O autor cita a LBI (2015) e menciona que o texto não trata sobre o professor de apoio e sim do profissional de apoio cuja exigência mínima para atuação costuma ser o ensino médio, ou seja, sem uma formação especializada.

Bezerra (2020) trata de forma mais contundente sobre o serviço de apoio e cita a figura do monitor ou cuidador como uma herança controversa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). O autor propõe provocações sobre a compreensão no plano legal de como tem sido organizado o apoio escolar e para “evidenciar as ambiguidades e as contradições que perpassam sua recente atuação, aqui entendida como um dos efeitos ainda pouco discutidos da PNEEPEI em vigência (Bezerra, 2020, p. 674)”. O autor selecionou normativas legais de âmbito nacional, a partir de 2008, que abordam a temática do profissional de apoio à inclusão escolar. Sobre a PNEEPEI (2008), discorre:

Por isso, tal política, embora mencione apenas de forma lacônica sobre esses profissionais, acabou por induzir sua disseminação nas redes públicas de ensino, que buscaram se adequar às novas exigências do cotidiano escolar, mediante ingresso crescente de alunos PAEE. No entanto, uma problemática aí se configurava, na medida em que, para Serra (2017): “Os apoios surgem de forma muitas vezes improvisada, criando mal-estar nas escolas. Neste cenário surge o mediador (Bezerra, 2020, p. 677).

O autor expõe as lacunas na legislação voltada ao serviço de apoio e, entre as conclusões, aponta a expectativa de novas diretrizes nacionais ou a possível reformulação da PNEEPEI (2008). Essa falta de clareza abre brechas para questionamentos diversos gerando incompreensão das famílias em torno da garantia do direito ao profissional, pressões e cobranças em torno da provisão do professor de apoio, reclamações no Ministério Público, judicialização, interferência da visão médico/clínica que se evidencia na perpetuação do modelo biomédico na compreensão dos processos escolares voltados ao público da educação especial.

Gonçalves (2023) e Boaventura Junior (2022) trazem a temática da profissionalidade do professor de apoio. Uma questão fundamental, diante das incertezas das diretrizes legais, das disparidades regionais em relação à compreensão e função, da fragilidade do trabalho colaborativo, falta de regulamentação da profissão, improvisos, da percepção muitas vezes distorcida do papel desse ator no processo de inclusão, de como assume a atuação na escola e com o estudante PEE, dentre tantas outras questões. Afinal, é necessário compreender o que significa sua atuação/função, qual espaço terá na escola, as representações que os profissionais carregam do estudante, do professor de apoio e da modalidade da educação especial, como é percebida e praticada (pela escola e seus profissionais) a inclusão escolar que constitui ainda um paradoxo, um “bicho de sete cabeças” para muitos. A formação do professor de apoio (cursos, experiências construídas no exercício da função, atitude profissional, proatividade, criticidade sobre o seu papel, conhecimento das deficiências e sua história, leis, dos métodos, técnicas, recursos de acessibilidade etc.), a construção da sua profissionalidade somada à compreensão de todo o processo pela comunidade escolar em que está inserido torna-se um aspecto fundamental.

Afinal, cabe compreender quem é esse/a professor/a de apoio que paulatinamente ocupa o espaço escolar com a premissa de ser um agente promotor da inclusão escolar do PEE. Algumas questões emergem e cabe refletir qual a compreensão esse profissional tem da inclusão escolar, que atitude adota em relação ao estudante, se atua para privar ou estimular a sua autonomia, se auxilia e compromete com a escola/regentes na identificação e transposição das barreiras (atitudinais, metodológicas, recursos, físicas, avaliativas, curriculares, interpessoais) ou se isola no atendimento ao estudante sem interlocução com os demais. Entendendo que a interlocução depende de vários fatores como legislação/política pública, a disponibilidade e compreensão dos atores escolares sobre a importância do trabalho colaborativo, a organização escolar que contemple e fomente os espaços de interlocução/colaboração, dentre outros.

Outra questão também importante é se esse profissional atua para possibilitar/criar/promover espaços de interação do PEE com os pares ou torna-se um agente cuidador, protetor, cerceador das trocas afetivo-interativas entre os estudantes, regentes e comunidade escolar. É necessário refletir também se a atuação do professor de apoio colabora para a promoção da estigmatização e isolamento do estudante ou para fomentar a acessibilidade atitudinal, o enfrentamento do preconceito, discriminação, identificação e eliminação de rótulos/estigmas. Assim, a compreensão de como se apresenta a atuação e profissionalidade do/a professor/a de apoio dirá se é um agente promotor de segregação, integração ou da inclusão. Boaventura Junior (2019, p. 165) em suas conclusões menciona,

Sem analisar e acompanhar os elementos que envolvem esse contexto, torna-se difícil supor que as professoras de apoio, sozinhas e isoladas (da forma como se encontram nas escolas conforme narrado), possam assegurar condições mínimas para transferirem as suas funções, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, receptiva aos alunos com deficiência, preparada para oferecer condições para que a aprendizagem ocorra, em modelos e propostas pedagógicas referenciados na perspectiva da educação inclusiva. Na contramão desse pensamento, o que percebemos é o risco eminente de a presença dessas profissionais no interior das escolas, do modo como tem ocorrido, estar contribuindo para a manutenção do olhar excludente sobre os alunos com deficiência, engessando ainda mais posicionamentos e percepções sobre a possibilidade de uma educação para todos. Assim, a contribuição da educação especial aplicada de maneira transversal (BRASIL, 2008) não consegue se inserir e contribuir para o processo de desenvolvimento das instituições escolares e de suas formas de pensar e fazer escola.

Outro aspecto abordado nos trabalhos realizados por Reis (2020), Gonçalves (2023), Prado (2016), Silva (2018), Bezerra (2020) e Boaventura Junior (2019) é a questão do trabalho colaborativo entre AEE e sala de aula comum/professor regente. As pesquisas apontaram que a prática de colaboração inexistente ou não se encontra consolidada. Conforme Boaventura Junior (2019, p. 168), “as leis quando tocam na dimensão da colaboração, não proporcionam, em contrapartida, meios pelos quais ela possa ser efetivamente aplicada nas escolas”. Se não há a troca/interlocução, trabalho colaborativo entre AEE – incluindo também nessa perspectiva todas as modalidades de AEE como a sala de recursos, o Intérprete de Libras, Guia Intérprete e o professor de apoio – e equipe pedagógica/professor regente, todo o processo fica fragilizado, abrindo brechas para o trabalho individualizado, excludente, em que a responsabilidade pela aprendizagem/socialização/participação do estudante recai somente no AEE/professor de apoio contrariando o sentido da inclusão e sua filosofia. Se todos não fazem parte do processo e não estão implicados, não é inclusão, é exclusão, segregação,

integração. No excerto abaixo, Silva apresenta a percepção dos gestores na sua pesquisa de campo, sobre o trabalho do professor de apoio, ainda em processo de estruturação.

Na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, percebeu-se, pelos discursos dos próprios gestores e pelos discursos de alguns dispositivos normativos, que o trabalho do professor de apoio ainda está em processo de estruturação. Os gestores demonstraram em seus discursos que há dificuldade de compreensão entre si acerca das condições de um serviço de inclusão. Mencionaram, por exemplo, que o atendimento é para o estudante com deficiência, o que induz ao atendimento exclusivo, segregado, sem vínculo ao trabalho colaborativo com os professores regentes (Silva, 2018, p. 238).

No chão da escola, as políticas educacionais tomam forma, de fato acontecem (ou não), muitas vezes não acontecem como foram preconizadas ou podem ser subvertidas conforme o entendimento pessoal de cada ator educacional e no coletivo, expressa na cultura escolar. No cotidiano escolar as políticas educacionais revelam as emergências e urgências, as lacunas, expõem o que a política deixou de pautar, os equívocos. Nesse sentido, as pesquisas são cada vez mais importantes para dimensionar o que foi proposto a partir da política educacional inclusiva e o que de fato é executado (e de que forma) e vivido em cada escola. Abaixo, o recorte da entrevista realizada por Silva (2018) com um gestor (com nome fictício) que expõe fragilidades relacionadas à política educacional inclusiva.

Já para Eurípedes, o discurso manteve-se o mesmo na entrevista e no questionário. Para esse gestor, o trabalho do professor de apoio contribui “parcialmente” com a inclusão. Segundo ele, “nem sempre” este trabalho de inclusão é possível, pois “cada ano é um profissional [...]”. Para Eurípedes, é a conduta de cada profissional que possibilita ter uma atribuição de inclusão ou de exclusão com o estudante. Embora ele direcione na entrevista a responsabilidade de o sucesso da inclusão ser do professor de apoio, também considera, como afirmado na resposta do questionário, que as políticas públicas “também não incluem”, pois há ainda uma série de fatores a serem considerados para que a inclusão realmente ocorra: quantidade de estudantes por turma, condições da formação inicial e continuada dos docentes para atuação com qualidade e segurança com estudantes público da educação especial (Silva, 2018, p. 228).

Um aspecto observado é que pouco foi tratado sobre quem é o estudante para quem o professor de apoio é destinado e quais os critérios de avaliação devem ser considerados para a definição se faz jus ou não a aprovação do professor.

Dois autores pesquisados na revisão de literatura abordam a questão da avaliação do estudante para comprovar a necessidade do professor de apoio, sendo um deles Reis (2020),

que não problematiza a questão em torno da falta de diretrizes claras da legislação para pautar essa avaliação. Para a autora, as diretrizes apontadas na legislação não deixam dúvidas, principalmente da SEE MG que é objeto do seu trabalho. No entanto, expõe aspectos polêmicos relacionados à avaliação realizada pela equipe Serviço de Apoio a Inclusão da SRE, que gera contestação por parte das escolas e famílias e em situações extremas, geram medidas judiciais.

As avaliações, realizadas pelas equipes da SRE, muitas vezes são contestadas pelas famílias e pelas escolas, resultando em grandes polêmicas quanto à disponibilização do serviço especializado pelo sistema educacional de Minas Gerais. Tais divergências, em situações extremas, acarretam em medidas judiciais ou acionamento dos órgãos de controle, como Ministério Público e Conselho Tutelar, que procuram garantir o direito do estudante supostamente prejudicado. Há uma constante exigência das famílias e das escolas para que o Professor de Apoio seja disponibilizado para todo estudante com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e até para aqueles que não se caracterizam como público alvo da educação especial, mas apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, como Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Reis, 2020, p. 19).

Outro autor que problematiza a questão é Bezerra (2020), principalmente relacionada ao Decreto 8.368/2014 que regulamentou a Lei n. 12.764 de 2012 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Bezerra aponta uma questão preocupante em relação à avaliação para identificar a necessidade do acompanhante especializado para o estudante TEA, no caso a validação da necessidade pautada no modelo médico (com o laudo clínico) que tem se mostrado hegemônico e perpassa o meio educacional, a compreensão das famílias e inclusive nas decisões judiciais para concessão do professor de apoio.

Pois bem, chegado a esse ponto, é preciso atentar para algumas lacunas que decorrem a partir da legislação citada. Já argumentei que, quando menciona “acompanhante especializado”, em 2012, a lei não esclarece quem seria esse profissional, não especifica suas atribuições – tanto que o MEC precisou divulgar Nota Técnica a respeito - e condiciona a sua presença no espaço escolar à comprovada necessidade do estudante com TEA (Lei no 12.764, 2012; Nota Técnica nº 24, 2013). Há de perguntar-se, no entanto, quem comprovaria essa necessidade do estudante? A família? A escola? Outra vez não há resposta em nenhuma legislação nacional, abrindo brecha para que estados e municípios criem suas regulamentações e, o que é preocupante, valide-se o modelo médico da deficiência e desenvolvimento humano. Nessas condições, a responsabilidade de indicar a necessidade ou não de acompanhante vai sendo atribuída, inclusive pelas redes públicas de ensino, aos médicos, psicólogos e a outros profissionais da saúde (Bezerra, 2017),

muitas vezes pressionados ou induzidos por familiares quanto à elaboração de laudos ou diagnósticos clínicos para que estes possam reclamar a presença do acompanhante especializado para seus filhos/parentes (Bezerra, 2020, p. 681).

Portanto, a avaliação para indicação da necessidade do profissional de apoio precisa ser amplamente discutida. A questão que se coloca na referida pesquisa não é fazer críticas ao papel dos médicos, psicólogos e outros profissionais da saúde em realizar diagnóstico, pois constitui competência da área de atuação. A questão é o uso e efeitos que são produzidos em torno do processo diagnóstico e a postura dos profissionais da saúde em fazer indicação de um serviço educacional, que compete a outras instâncias, como a escola e sistemas de ensino. Reis (2020, p. 77) aborda sobre o laudo clínico,

Escolas e SRE têm muita dificuldade em convencer as famílias de que o aluno deve frequentar regularmente a Sala de Recursos e de que esse serviço é o adequado e suficiente para as necessidades pedagógicas apresentadas pelo mesmo. Essa dificuldade aumenta quando a família tem em mãos um laudo médico indicando que o estudante precisa ser acompanhado por Professor de Apoio. As indicações feitas pela autoridade clínica se sobressaem em relação às indicações pedagógicas e, em muitos casos, geram controvérsias entre família, escola, SRE e profissionais da saúde.

Sobre o descritor judicialização na educação foram selecionadas quatro dissertações que colaboraram com reflexões importantes para ampliar o debate em torno dessa tendência que envolve ações judiciais perpassando os processos escolares em relação à educação especial inclusiva. Barros (2020, p. 66) menciona, “com o advento da Constituição de 1988 e do Estado Democrático de Direito, ampliou-se o controle normativo do Poder Judiciário, surgindo a prerrogativa e o dever de implementar e viabilizar os direitos constitucionalmente garantidos ao cidadão”. O direito a educação inclusiva e especificamente ao profissional de apoio tem sido permeado por incompreensões apontando para indefinições e falta de clareza nas políticas públicas sobre a questão, abrindo espaço para a judicialização.

Os autores Barros (2023), Freire Neto (2020), Coimbra Neto (2019), Ferreira (2019), apontam que a solicitação do serviço de apoio (designado como professor de apoio, professor auxiliar etc.) figura como a mais recorrente nas ações judiciais. Freire Neto (2019, p. 82) menciona que “o professor de apoio foi o pedido mais recorrente ao Judiciário de Mato Grosso do Sul como instrumento de efetivação da Educação Especial, tornando-se a unidade temática de destaque”. Outra questão apontada pelos autores é o modelo médico, que através do laudo permeia as decisões judiciais demonstrando a hegemonia da compreensão

clínica/médica da deficiência para a garantia do direito.

Os trabalhos pesquisados apontam a presença de outros sujeitos (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtornos mentais etc. que não caracterizam público da educação especial), perpassando as ações e decisões judiciais. Assim há um desvirtuamento do PEE e dos serviços que são voltados a um público específico gerando prerrogativas que destoam do que está previsto nos ordenamentos legais. Ou seja, há uma descaracterização do PEE através do saber médico e o judiciário atua na contramão das políticas educacionais.

Críticas foram apresentadas ao saber médico seja na produção de outros sujeitos para garantia dos serviços da educação especial, seja perpassando as decisões judiciais. Freire Neto (2020) menciona que o poder judiciário aceita sujeitos diversos para concessão do professor de apoio. Assim, esse serviço da educação especial torna-se a solução, via judicial, para as diversas demandas de inclusão escolar, que não se restringe apenas ao PEE.

O questionamento sobre a eficácia das decisões judiciais voltadas a garantia do professor de apoio vem à tona, pois a inclusão escolar vai além de garantir um profissional já que repercute em ações como formação de professores, envolvimento de todos e todas, mudanças estruturais na escola. Assim, o judiciário foca em um aspecto, resolve um problema que foi provocado, mas não há garantias que a inclusão escolar de fato aconteça. Barros (2023) questiona se a garantia de um direito por meio da judicialização impacta no processo ensino aprendizagem do PAEE, na organização da escola e na elaboração das políticas educacionais.

Propostas foram apresentadas como a desjudicialização e intervenção mínima do judiciário para as questões educacionais em especial da educação inclusiva e que sejam buscadas alternativas para a solução dos problemas. A presença de um perito pedagógico também foi apontada sendo que esse profissional participa da análise das ações judiciais do ponto de vista educacional. Barros (2023) menciona que o parecer pedagógico pauta pela concepção social da deficiência, ou seja, há um avanço sobre a hegemonia do modelo biomédico.

O cenário aponta que há muito a ser feito, refletido e compreendido sobre a inclusão escolar do PEE e garantia de direitos sendo necessária mudança de paradigmas e envolvimento de todos e todas.

4. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS DO ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No presente capítulo serão abordados os paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão que representam o modo como a sociedade tratou o fenômeno da deficiência/diferença e as perspectivas de atendimento educacional que foram organizadas e oferecidas. O mundo se transforma e as velhas concepções não servem mais para explicar a nova realidade. De acordo com Mantoan (2003, p. 11), “ocorre que, saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas”. E, ainda:

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. Assim Thomas Kuhn, em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* e outros pensadores, como Edgar Morin, em *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*, definem paradigma (Mantoan, 2003, p. 11).

Compreender o contexto histórico, social, político torna-se necessário para analisar a evolução do conceito de deficiência e dos serviços ofertados, as concepções e atitudes da sociedade e as práticas adotadas com relação à deficiência, até chegar ao momento atual com a proposta da educação inclusiva e a nova compreensão da educação especial e seus serviços. Aranha (2001, p. 1), menciona que “ignorar tal processo implica na perda de compreensão de seu sentido e significado”. Assim, a sociedade tem manifestado diferentes formas de lidar com a deficiência e suas diferenças.

Nesse sentido, a trajetória do atendimento às pessoas com deficiência ao longo do processo histórico é marcada por práticas de eliminação, abandono, rejeição, caridade, pena, assistencialismo, perpassando desde uma concepção mítica, sobrenatural dessa condição aos dias atuais que envolvem a luta pelo reconhecimento, garantia de direitos e cidadania.

4.1 Paradigmas da exclusão a segregação: tempos desumanos, assistencialismo, isolamento, institucionalização

O preconceito e o estranhamento com relação à diferença humana ainda persistem apesar da evolução histórica, social, cultural e científica da humanidade. Lida-se com rejeição, incompreensão e formas veladas de exclusão e a luta pelo direito de ser e estar no mundo. De acordo com Silva (2009, p. 136),

As características económicas, sociais e culturais de cada época têm determinado o modo como se tem “olhado” a diferença. Do pensamento mágico-religioso dos tempos remotos à divinização no Egito, da eliminação na Grécia e em Roma ao abandono e ao “sentimento de horror” (Leitão, 1980: 12) vivido na Idade Média, a história da Humanidade mostra-nos que as sociedades têm experimentado grandes dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica. O caminho da exclusão à inclusão tem sido longo e penoso e muito há ainda para fazer.

Autores como Aranha (2001), Silva (2009), Miranda (2004), Silva (1987) e Pessotti (1984), abordam o período de exclusão em que as pessoas com deficiência foram submetidas em vários momentos da história da humanidade. O paradigma da exclusão reflete um período histórico em que a sociedade mantinha atitudes de abandono, desprezo, omissão, maus tratos, eliminação do indivíduo com deficiência. De acordo com Dechichi e Silva (2012, p. 51),

O estágio inicial é marcado pela omissão ou negligência, ou escassez de iniciativas de atendimento ao indivíduo com deficiência. Fora a fase da exclusão social, a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia, explorava ou eliminava as pessoas com qualquer tipo de deficiência. Nessa fase, ocorrida em um período anterior ao da era cristã, de modo geral, as práticas de abandono ou de extermínio das pessoas com deficiências eram atitudes legitimadas pela sociedade.

A forma de organização social, religiosa, econômica e política de cada época moldava a compreensão do homem e sobre a deficiência. O conceito de deficiência não é estático e acompanha as transformações vivenciadas na sociedade. De acordo com Aranha (1995), na Antiguidade a deficiência entrava na categoria de sub-humano legitimando sua eliminação, abandono. Na idade média, o diferente não produtivo (pessoa com deficiência) ganha o status humano, possuidor de alma e deveria ser acolhido e não eliminado. No início da Revolução Burguesa, no final do século XV, a pessoa com deficiência foi considerada como não produtiva, onerando a sociedade. Com o avanço da medicina favorece a leitura organicista da deficiência que passa a ser vista como um problema médico, uma doença que precisava ser tratada. Com o passar dos séculos, ocorre o fortalecimento do modo de produção capitalista e a não produtividade continua como um valor negativo. Nos séculos XVII e XVIII, amplia-se a

compreensão da deficiência enquanto fenômeno, em especial nas áreas médica e educacional e as atitudes vão desde a institucionalização em conventos e hospícios até o ensino especial. No século XIX, começa a se desenvolver a atitude de responsabilidade pública com as necessidades da pessoa com deficiência. No século XX, o capitalismo moderno foi implantado e as leituras sobre a deficiência são ampliadas e representadas por diferentes modelos como o metafísico⁷ coexistente como o modelo médico, o modelo educacional⁸, de determinação social e no final do século surge o modelo sócio construtivista ou sócio histórico⁹.

Sobre a fase da segregação social ou institucionalização, de acordo com Miranda (2004, p. 2), “nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais” Silva (2009, p. 137) menciona que “a institucionalização teve, pois, numa fase inicial, um carácter assistencial”. Dechichi e Silva (2012, p. 51), apontam que,

Em seguida, tivemos um período marcado pela segregação social da pessoa com deficiência que passou a receber atendimento em instituições especiais, com fins filantrópicos ou religiosos – era a fase de institucionalização que ocorreu entre o século XVIII e o século XIX. A importância dessa fase registra que, apesar da segregação institucional imposta a pessoa com deficiência, esse indivíduo surgia, no contexto social como alguém com direitos e possibilidades educativas. Contudo, apesar dessa fase representar um avanço na evolução dos atendimentos especiais, as pessoas com deficiência apareciam isoladas do convívio social, confinadas em instituições residenciais.

Jannuzzi (2012, p. 6) narra o contexto político, social, econômico em que o atendimento e escolarização da pessoa com deficiência surgiram no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX “no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais”. A autora menciona sobre as Santas Casas de Misericórdia que surgiram no Brasil, seguindo a tradição europeia, para atendimento aos órfãos, pobres, doentes e abandonados, ou seja, os rejeitados e excluídos socialmente: “pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou as matavam” (Jannuzzi,

⁷ Esse modelo é pautado na compreensão religiosa que aborda a deficiência como castigo, benção ou algo sobrenatural, Leite *et al.* (2021).

⁸ O modelo educacional teve influência da Pedagogia e Psicologia. A palavra de ordem era que o deficiente pode aprender, resultando na mudança de paradigma do modelo médico para o educacional Glat e Fernandes (2005).

⁹ Modelo fundamentado nos estudos de Vigotski que trata sobre a zona de desenvolvimento proximal, funções psicológicas superiores (Ferrazzo; Maciel, 2016).

2012, p. 18). Conforme Dechichi e Silva (2012), enquanto a fase da negligência ou exclusão social pôde ser observada até o século XVII em outros países, no Brasil parece ter se estendido até o início da década de 1950 do século XX.

De acordo com Silva (1987), a responsabilidade pelo atendimento às pessoas apelidadas de “ceguinhas”, “aleijadas”, “mancas”, defeituosas, no século XIX no Brasil, era da família e não do Estado ou da sociedade. O autor menciona sobre as tendências europeias que chegavam ao Brasil imperial e que algumas iniciativas de atendimento começaram a ser pensadas como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant), o Instituto dos Surdos Mudos em 1857 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Segundo Dechichi e Silva (2012) a criação do Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos Mudos constituiu o marco inicial da história da Educação Especial no Brasil. Para Mantoan (2002) desde a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando com a primazia do assistencialismo, visão segregativa, segmentação das deficiências contribuindo para que a formação da pessoa com deficiência ocorresse em um mundo à parte.

No Brasil Imperial, de acordo com Jannuzzi (2012, p. 14), “a educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação”. Segundo a autora, houve alguma preocupação com a educação da pessoa com deficiência através de pessoas que sensibilizavam com o problema e aponta que os médicos estiveram presentes desde o início nas propostas de atendimento. No início do século XX foi um período marcado pela institucionalização e de acordo com Jannuzzi (2012, p. 31), “os médicos perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligados a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos”. Apresentava-se um indício de preocupação educacional da pessoa com deficiência atrelada à ação do médico. Jannuzzi (2012) aponta duas vertentes de atendimento à pessoa com deficiência, a médico-pedagógica com primazia do médico e a psicopedagógica com muita influência da Psicologia que tinha nos testes de inteligência o meio para organização das classes homogêneas. Mazzotta (2005, p. 30) menciona que:

Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes. Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado *Hospital Juliano Moreira*, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para a sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a

crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico.

Kassar (2012) aborda a questão da marginalização das pessoas pobres e com deficiências no Brasil, no início do século XX, que eram consideradas marginais e seus hábitos compreendidos como indecentes e transgressores aos olhos da elite que associava essas pessoas ao atraso, tornando o país atrasado em relação à Europa, ou seja, para a elite, essas pessoas não apresentavam requisitos para a convivência social. Para uma educação eficiente, as crianças deveriam ser separadas a partir de suas características (Kassar 2012, p. 836). Kassar menciona que os serviços de higiene em diferentes estados brasileiros, baseados nos estudos e aplicação dos testes de inteligência de Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961), passaram a categorizar os alunos em normais e anormais, iniciando um processo de patologização escolar. Nesse processo, encontravam-se os marginalizados pobres e pessoas com deficiências, os que não se adequavam à sociedade e a diferença não tinha lugar. Segundo Kassar (2011, p. 64), “a prática de identificação de possíveis alunos “anormais” era solicitada ao professor para organização de salas de aulas homogêneas”. O contexto da educação segregada foi, portanto, sendo legitimado dentre outros pelo saber do médico, do psicólogo que tinham a função de identificar e classificar o indivíduo, definindo o normal e o anormal, o apto e não apto para a escolarização e o tipo de atendimento que deveria ser ofertado. De acordo com Almeida (2019, p. 44),

o padrão de normalidade, nesse período, passa a ser ditado pela medicina, especialmente pela nascente psiquiatria, que passa a atuar como instância de controle social, na medida em que seu discurso segregava e excluía os anormais/patológicos, emergindo o paradigma da institucionalização, que supervalorizava o saber psiquiátrico e permitia o isolamento das pessoas com deficiência. Michel Foucault ensina que a anormalidade, a partir do final da Idade Média até início do século XX, foi construída pelas instâncias de poder político, médico e judicial de forma intencional com o objetivo de desqualificar o sujeito, considerado como transgressor da lei, cujo desejo de violá-la é “correlativo de uma falha, de uma ruptura, de uma fraqueza, de uma incapacidade”. O modelo médico foi utilizado pelo sistema jurídico como justificativa para a aplicação da lei, legitimando a segregação social, e, por conseguinte, a institucionalização das pessoas com deficiência.

No Brasil, entre os séculos XIX e XX, as ideias higienistas e eugenistas irão afetar a concepção sobre a deficiência compreendida como uma doença que precisava ser tratada e a pessoa com deficiência como geneticamente inferior, incapaz. Jannuzzi (2012) retrata bem essa fase no Brasil em que as práticas de seleção e segregação dos anormais, baseados nos pressupostos higienistas e eugenistas (embasados no conhecimento médico) consideravam o

anormal como uma degeneração que poderia contaminar e atrapalhar os normais. Depreende-se que essas práticas atuavam como um fator de limpeza social, separando os anormais dos normais.

O termo eugenia foi criado por Francis Galton (1822-1911) e segundo Maciel (1999) é um conjunto de práticas e concepções voltadas para o melhoramento da raça humana tendo como pressuposto de que a hereditariedade definiria o destino da pessoa. As ideias sobre a eugenia foram disseminadas no Brasil no início do século XX pelo médico Renato Kehl (Jannuzzi, 2012). De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 38),

Na virada do século XX, o movimento de eugenia ajudou a aumentar a desumanização das pessoas com deficiência. Entre 1900 e 1930, disseminou-se generalizadamente a ideia de que as pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e eram a mais séria ameaça a civilização, devido a sua composição genética. Esta percepção foi acrescentada a disposição de muitos educadores e do público em geral para permitir a segregação e outras práticas, tais como a esterilização (Davies, 1930; Goddard, 1914, 1915; Gosney, 1929; Laughlin, 1926; Worthington, 1925) e encorajou o currículo escolar baseado nas necessidades ou nos níveis de habilidade do aluno e a expansão das classes especiais nas escolas públicas.

No final do século XIX e primeira metade do século XX, iniciativas para redução do atendimento institucionalizado para a pessoa com deficiência começam a ser pensadas. Nas primeiras décadas do século XX, houve a estruturação da República, a popularização da escola primária, o surgimento do movimento da “escola-nova” que acreditava na educação como transformação social, preocupação com a redução das desigualdades sociais e interesse por pesquisas (Rodrigues; Maranhe, 2010). De acordo com Miranda (2008, p. 33),

Fazendo uma análise do ideário da Escola-Nova no Brasil, Dechichi (2001) apontou que, apesar desse movimento defender a diminuição das desigualdades sociais, sua influência na Educação Especial contribuiu para a exclusão dos indivíduos considerados diferentes nas escolas regulares. Ao ressaltar o estudo das diferenças individuais, propor um ensino adequado e especializado e adaptar técnicas de diagnóstico, os seguidores da Escola-Nova estimularam o processo de identificação de alunos que não conseguiam acompanhar as exigências da escola, mostrando a necessidade de eles receberem uma educação mais adequada, justificando, assim, sua segregação em classes ou escolas especiais.

A Educação Especial foi se constituindo em um sistema paralelo de ensino com as escolas e classes especiais e esse modelo perdurou durante muito tempo com o incremento das escolas especiais públicas e particulares sem fins lucrativos como as APAE com financiamento pelo poder público. Conforme Pletsch (2014, p. 6), “significa dizer que a

Educação Especial, no Brasil, formou-se mediante a criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, subsidiadas com recursos públicos”. Em vários países do mundo há a expansão de escolas e classes especiais em escolas regulares (Dechichi; Silva 2012). Em 1929, chega ao Brasil Helena Antipoff, psicóloga russa que, segundo Dechichi e Silva (2012, p. 55), “ficou responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais naquele estado”. Antipoff ficou responsável pela formação de professores em Minas Gerais, criou a Sociedade Pestalozzi e teve participação na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (Dechichi; Silva, 2012).

Na década de 1950, no Brasil, aconteceu um rápido aumento de escolas e classes especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias e sem fins lucrativos (Miranda, 2004). Mantoan (2002) menciona que o direito à educação aos “alunos excepcionais”¹⁰ foi garantido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, que no Art. 88 estabeleceu que esses alunos deveriam se enquadrar dentro do possível no sistema geral de educação, levando a entender que, no sistema geral, estariam tanto os serviços educacionais comuns como os especiais direcionados para quem não tinha condições de aprender como os demais.

. A sociedade foi se constituindo com a perspectiva da negação e não aceitação da diferença, pois no curso da história a primazia foi do normal, do esteticamente belo, do capaz, produtivo. Stainback e Stainback (1999, p. 43) mencionam que,

A filosofia e as práticas integracionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade de modo geral. A ideia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição.

Esse breve contexto histórico do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil aponta que o assistencialismo, a institucionalização, a segregação, o modelo médico de atendimento e compreensão da deficiência tiveram prevalência por um longo período. O discurso médico e posteriormente do psicólogo que entrou no cenário para endossar o diagnóstico através dos testes de inteligência legitimaram os encaminhamentos para atendimentos segregados. A educação era voltada para a elite, com baixos índices de escolarização para a classe popular, sendo compreendida como um meio para impulsionar o desenvolvimento econômico e industrial da época. Depreende-se também que a pessoa com deficiência nesse cenário deveria ser afastada, isolada, pois não tinha condições de contribuir

¹⁰ Termo entre aspas de acordo com o texto original da autora. Trata-se de uma terminologia utilizada na época, que, segundo Sasaki (2003), significava indivíduos com deficiência mental.

produtivamente para o desenvolvimento da nação.

4.2 Paradigma da Integração: avanços, permissão para fazer parte e o modelo médico de compreensão da deficiência

O cenário que contribuiu para o movimento da integração da pessoa com deficiência na sociedade envolve as duas grandes guerras mundiais que repercutiram em muitos soldados mutilados e a conseqüente necessidade de desenvolver ações nas áreas da saúde, da reabilitação, educação, trabalho e reinserção social dessas pessoas que se tornaram pessoas com deficiências (Aranha, 1995; Capellini; Mendes, 2006; Dechichi; Silva, 2012; Santos, 1995; Fracaro; Maliska, 2022).

No contexto do pós-guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, promulgava a Declaração Universal dos Direitos Humanos que promoveu impactos na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, tendo em vista a repercussão em torno dos indivíduos que se tornaram deficientes.

Nos países desenvolvidos, na década de 1970, ocorreram amplas discussões sobre a integração da pessoa com deficiência de forma mais abrangente na sociedade (Miranda, 2008; Dechichi; Silva, 2012; Pletsch, 2009; Omote, 1999). No centro do debate em torno da integração estava o questionamento das práticas segregadoras que as pessoas eram submetidas. A institucionalização foi criticada e o movimento da integração apresentou um avanço com o pressuposto de que a pessoa com deficiência tinha o direito de usufruir, de forma mais semelhante possível, das mesmas oportunidades das pessoas sem deficiência. Enquanto isso, no Brasil, em 1973, acontecia a institucionalização da Educação Especial com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Glat, 2007; Miranda, 2008; Pletsch, 2014).

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 tinha como objetivo coordenar as políticas educacionais para pessoas com deficiência e constituiu um marco fundamental, pois empreendeu ações mais sistematizadas para a expansão e melhoria do atendimento educacional oferecido para esses sujeitos em todas as secretarias estaduais de educação (Pletsch, 2014). É importante pontuar que, nessa época, movimentos internacionais e nacionais de famílias, pessoas com deficiência, reivindicavam direitos de acesso aos bens comuns da sociedade, inclusive de frequentar a classe comum (Mantoan *et al.*, 2006).

De acordo com Silva (2009, p. 139), “a integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com

deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular”. Aranha (1995) aponta o princípio da normalização como sustentação filosófica para os movimentos de desinstitucionalização e integração social da pessoa com deficiência. Sobre a normalização, Mendes (2006, p. 389) aborda que

O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. O princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Mendes (2006) menciona que, em 1977, nos Estados Unidos, foi promulgada uma lei assegurando educação pública apropriada para as crianças com deficiência, instituindo oficialmente o processo de *mainstreaming* que definia alternativas menos restritivas de inserção das pessoas com deficiência, com implantação gradativa de serviços educacionais, desencorajando a institucionalização. Segundo a autora, tal medida causou impacto na área da educação especial. De acordo com Pereira (1983, p. 13), “integração é componente da *mainstreaming*”. Mantoan (1993, não paginado) menciona que,

uma das opções de integração escolar denomina-se *mainstreaming*, ou seja, “corrente principal” e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, sua formação sendo adaptada às suas necessidades específicas. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais. Este processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o “ambiente o menos restritivo possível”, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no “sistema”, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização. De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares. A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo *mainstreaming* afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência (Doré *et alii.*, 1996). Nas situações de *mainstreaming* nem todos os alunos cabem e os elegíveis para a integração são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos. O sistema se baseia na individualização dos programas instrucionais, os quais devem se adaptar às necessidades de cada um dos

alunos, com deficiência ou não.

Na década de 1990, no contexto mundial, amplos debates aconteciam sobre a proposta da educação inclusiva. No Brasil, de acordo com Mendes e Tannús (2021), o Ministério da Educação lançaria, em 1994, o documento da Política Nacional de Educação Especial que ressaltava a integração escolar. No referido documento, trata-se sobre a classe comum da escola regular como uma das modalidades de atendimento em educação especial e aponta a participação do estudante “portador de necessidade especial” (terminologia utilizada na época), “os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19). Portanto, deixa claro que o ambiente da classe comum não era lugar para a pessoa com deficiência, a não ser que tivesse condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo do estudante sem deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) tratou sobre as modalidades de atendimento da educação especial na perspectiva integracionista como o atendimento domiciliar, classe comum (para quem tivesse condições), classe especial, classe hospitalar, ensino com professor itinerante, escola especial, Centro Integrado de Educação Especial, oficina pedagógica, sala de estimulação sensorial e sala de recursos. Esses serviços, de acordo com Mantoan (2003, p. 15), representam “uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”.

Apesar da premissa do modelo de integração/normalização, segundo Pletsch (2014, p. 6), “de que todas as pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis”, os serviços educacionais estavam sendo garantidos, mas a tônica era manter o atendimento em sistemas paralelos e segregados ao sistema educacional comum, ou seja, tinha direito de usufruir das mesmas condições até certo ponto. Os mecanismos de categorização, seleção, encaminhamento e assim de discriminação dos sujeitos aptos e não aptos para a escolarização continuavam sob outra roupagem. Na proposta da integração a pessoa com deficiência poderia participar da sociedade, usufruir do padrão de vida comum dos ditos normais, caso tivesse condições. Do contrário, a opção conforme Miranda (2008) seria: as deficiências leves (dificuldade de aprendizagem, distúrbio de comportamento, deficiência mental leve) eram encaminhadas para as classes especiais e as deficiências graves para as escolas especiais.

Uma questão preocupante durante a vigência do modelo de integração escolar foi o

encaminhamento para a classe especial, dos estudantes (sem deficiência), que não se enquadravam no padrão da normalidade da classe comum (Baptista, 2019; Mendes, 2006; Omote, 1999; Torezan; Caiado, 1995). Tal prática de encaminhamento reforçava o caráter excludente da escola, de produção de estigmas dos alunos que não se encaixavam no modelo tradicional da classe regular. Os anos passaram e a prática de classificar e escolher os elegíveis para a classe comum continuou demonstrando a tendência da escola para a homogeneização da turma, de afastar o que é diferente, que fugia aos padrões estabelecidos.

A classe especial, no modelo da integração, criada para atendimento da pessoa com deficiência, tornou-se um espaço para encaminhamento dos “indesejados” da classe regular. Depreende-se que, desde sua origem, a Educação Especial foi associada ao “lugar” dos marginalizados, dos rejeitados, incapazes, dos diferentes, daqueles que a sociedade, a escola não queria. O modelo da institucionalização/segregação, de certa forma, continuava de um jeito mais “aceitável”. Assim, a educação especial e seus serviços acabaram sendo naturalizados como o lugar - e até mesmo a solução - para o estudante que não se adequava aos padrões. Sobre a classe especial, Glat (2007, p. 26) menciona que “mais grave ainda, acabaram virando “depósito” de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem”. Ou seja, os indesejados socialmente tinham um lugar específico para eles. O estudante que não tinha deficiência, mas que fugia ao padrão aceitável, por meio desse mecanismo de encaminhamento para a classe especial, também era rotulado, estigmatizado.

Apesar do avanço das discussões em torno da educação inclusiva, a perspectiva integracionista perdurou por muito tempo no Brasil. De acordo com Pletsch e Souza (2021), mesmo com o cenário das diretrizes internacionais em torno da inclusão, as tensões políticas internas mantiveram o paradigma da integração com a elaboração da política de educação especial em 1994 e manutenção do protagonismo das instituições filantrópicas privadas para a oferta educacional. Desconstruir o modelo de atendimento substitutivo das APAES, escolas especiais e classes especiais públicas envolvia, dentre outros, enfrentamento com o conservadorismo da sociedade, famílias, profissionais das escolas. Afinal, a ideia de que a pessoa com deficiência e sua diferença tinha um lugar específico (classe, escola especial) foi sendo sedimentado, cristalizado ao longo dos anos e alterar essa estrutura não foi tarefa simples.

O processo foi lento, o que demonstra que a assimilação das mudanças, do novo, requer enfrentamentos, ruptura com modelos, estrutura e política pública adequada. Glat e Fernandes (2005) mencionam que “um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações,

nas redes educacionais de nosso país”. Na citação abaixo é possível verificar que a perspectiva do modelo de integração, com a oferta da escolarização na escola e classe especial (de forma substitutiva), adentrou o século XXI no Brasil, sendo que as discussões em torno do modelo da inclusão estavam acontecendo desde a década de 1990.

Em 1998, havia 87% das matrículas no ensino exclusivamente especializado, e 13% no ensino comum. Em 2001, esses percentuais passam a ser, respectivamente, 80% e 20%. Portanto, podemos identificar mudanças, mas dificilmente poderíamos afirmar que a educação especial deixava de ser um sistema paralelo de ensino, pois os serviços exclusivos – escolas especiais e classes especiais – congregavam a grande maioria dos estudantes com deficiência (Baptista, 2019, p. 9).

O modelo de integração escolar constituiu uma medida para questionar o isolamento, a institucionalização e viabilizar a inserção educacional do estudante com deficiência na escola regular, mas com a prerrogativa do estudante ter condições, estar preparado para participar dos espaços comuns de escolarização. A responsabilidade de integrar recaía sobre a pessoa com deficiência que poderia estudar na escola regular se mostrasse capacidade para acompanhar os colegas sem deficiência (Sasaki 2005).

No modelo da integração, a escola e a sociedade não mudam e as estruturas são mantidas, cabendo à pessoa com deficiência se adequar. Sasaki (2005, p. 21) menciona que “a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência”. O estudante quando não tinha condições de frequentar a sala de aula regular, poderia participar do espaço social da escola, mas de forma separada, em classe especial dentro da escola regular. A classe especial pressupõe a ideia de que a pessoa com deficiência faz parte do mesmo ambiente dos ditos “normais”, está na escola, mas na verdade não se misturam. A diferença é cristalizada, o estigma permanece, os espaços são demarcados entre os capazes e os incapazes. A integração exige pouco da sociedade que permanece de braços cruzados com relação à mudança de atitudes, dos espaços, das práticas sociais, destaca Sasaki (2005), que acrescenta:

A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população, por meio da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social. O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa

com deficiência e a escola comum, entre a pessoa com deficiência e a empresa comum e, assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência, no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (às escolas comuns, às empresas etc.). Neste caso, a sociedade é chamada a deixar de lado seus preconceitos e aceitar as pessoas com deficiência que realmente estejam preparadas para conviver nos sistemas sociais comuns (Sasaki, 2005, p. 22).

Cabe destacar que no período de vigência da proposta de integração no Brasil a compreensão da deficiência era pautada no modelo médico (Dechichi; Silva, 2012; Fohrmann, 2016; Leme; Fontes, 2017; Maior, 2017; Pletch; Souza, 2021; Werneck, 2004). A medicina e os médicos tiveram grande influência no estudo, classificação e determinação dos rumos das pessoas com deficiência ao longo do processo histórico. Segundo Diniz (2007, p. 15), “Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa com deficiência deve ser objeto de cuidados biomédicos”. De Paula *et al.* (2021, não paginado) mencionam que,

Ao estabelecer o poder da norma, a medicina é uma disciplina crucial, porque o conhecimento médico articula-se entre a ordem do corpo e a ordem da sociedade. Está dentro do conhecimento médico o que é o “normal” e as pessoas desviantes são diferenciadas e marginalizadas. Isto é dentro do conhecimento médico, tal como tem tomado forma desde o início do século XIX, a “doença” não é mais tematizada como uma espécie que habita um organismo, mas como um estado desviante desse organismo (Mol, 2002, tradução nossa).

Para o modelo médico a deficiência é um problema orgânico, uma doença que precisa ser tratada, reabilitada. O conhecimento médico vai definindo a norma, o corpo doente, o normal e o patológico, os tratamentos e influenciando os discursos, compreensões e atitudes sociais. O sujeito com deficiência nesse contexto é inferiorizado, carrega o estigma da desvantagem, da incapacidade, onde o problema reside nele. De acordo com Werneck (2004, p. 17):

O modelo médico parte da premissa implícita de que “quanto mais perto do bom funcionamento estiverem a visão, a audição, o intelecto e o sistema motor de uma pessoa, mais direitos ela vai adquirindo como cidadã”. Ainda segundo este modelo, quanto mais comprometida física, intelectual ou sensorialmente for uma criança, um adolescente ou adulto, menos direitos humanos e constitucionais ele ou ela pode ter e exercer. Sob a perspectiva do modelo médico, as lesões e as limitações são a única causa dos processos de discriminação enfrentados pelas pessoas com deficiência. Não importa a forma pela qual o meio ambiente lida com essas lesões e limitações. Assim, a sociedade estaria isenta de qualquer responsabilidade por atos e processos de discriminação, e por combatê-los e desconstruí-los.

No contexto escolar, o discurso e conhecimento médico toma uma proporção de verdade absoluta colaborando para práticas de compreensão de determinado comportamento e dificuldade do estudante como um problema orgânico que precisa ser tratado e medicado, resultando assim no processo de medicalização das questões escolares. De acordo com Collares e Moysés (1994), a medicalização discute o processo saúde-doença centrada no indivíduo, favorecendo a visão organicista, um problema individual, sem considerar os determinantes coletivos, culminando no reducionismo biológico. Quando a questão orgânica do sujeito se torna o próprio sujeito, outras possibilidades de compreensão são anuladas, pois a pessoa já está marcada, reduzida a sua condição biológica. Essas questões estão sendo pontuadas, pois no paradigma da inclusão que será tratado a seguir, o modelo médico de compreensão da deficiência dará lugar ao modelo social para entender e lidar com esse fenômeno. Assim, desloca-se o olhar da condição orgânica do indivíduo, da doença, para as questões sociais, do ambiente, da sociedade com sua imperfeição e dificuldade no trato com a diferença humana.

O paradigma educacional da integração foi sendo questionado e criticado, pois o modelo tinha a premissa da preparação e seleção do estudante para acessar a escola regular e muitos não conseguiam, havia uma longa permanência na classe e escola especial sem perspectivas de inserção na classe comum, ou seja, a educação ofertada seguia numa perspectiva segregada. Glat, Pletsch e Fontes (2007) mencionam que a inserção do estudante com deficiência nas escolas brasileiras tem ocorrido (às vezes simultaneamente) sob os modelos de Integração e Inclusão, apesar do discurso educacional dominante ser o da Educação Inclusiva. As autoras pontuam que embora o discurso de aceitação da diversidade seja privilegiado pela escola, no dia a dia não há atendimento às necessidades educacionais dos estudantes que continuam sob a responsabilidade dos serviços de apoio especializado.

4.3 Paradigma da inclusão: novas perspectivas de compreensão do fenômeno da deficiência, convenções internacionais, educação inclusiva

O cenário que permeava a proposição da educação inclusiva na década de 1990 apontava que nos países pobres e em desenvolvimento, mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica e que apenas 2% da população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação (Mendes 2006). A educação não era para todos e a população com deficiência, em sua

maioria, estava privada do acesso à escola e quando tinha acesso (muitas vezes nem o acesso tinha), era através da educação segregada em classe e escola especial. A sociedade permitiu que a população com deficiência fosse discriminada, alvo de maus tratos, negligência, tratada como cidadãos de segunda categoria e afastada do convívio social mais amplo. A proposta da inclusão foi se construindo num contexto social, político, econômico, geradores de desigualdade e exclusão. E, se é necessário falar de inclusão é porque existe a exclusão que atinge muitas pessoas que ficam à margem das garantias de direitos e bens culturais, materiais, produzidos pela humanidade. A palavra inclusão surge carregada de perspectivas e expectativas quanto aos direitos das pessoas com deficiência, sobre a redução das desigualdades, equiparação de oportunidades, acesso à educação com igualdade, dentre outras prerrogativas.

Sanchez (2005) destaca o movimento que surgiu nos EUA, nomeado como “Regular Education Initiative (REI)” cujo objetivo era a inclusão da pessoa com alguma deficiência na escola comum, como um primeiro passo para a inclusão. De acordo com a autora, estudiosos como Stainback e Stainback, (1989) e Reynolds; Wang e Walberg, (1987) criticavam a ineficiência da educação especial e esboçavam a necessidade de unir a educação especial e a regular num sistema educativo único.

Mendes (2006) trata sobre a influência norte americana em relação ao debate da inclusão escolar e aponta que pesquisadores norte-americanos detectaram que a palavra inclusão surgiu na literatura por volta de 1990 em substituição ao termo integração. A autora menciona que paralelamente às reformas gerais da educação que aconteciam nos EUA na década de 1980, dois movimentos mais focados na educação especial influenciaram diretamente o surgimento da inclusão escolar: o *Regular Education Initiative* e o *Full Inclusion*. Na primeira proposta denominada pela autora como “Iniciativa da Educação Regular” todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns sem descartar os serviços da educação especial. A segunda proposta, *Full Inclusion*, traduzida pela autora como “inclusão total”, representava a inclusão de forma mais radical, para todos os estudantes, sem exceção, independentemente das limitações que apresentavam. As duas propostas se originaram através do movimento da integração escolar e intencionavam a junção dos sistemas de ensino regular e especial. Enquanto a “Iniciativa da Educação Regular” voltava-se para a inclusão de pessoas com limitações leves a moderadas, a “inclusão total” era defendida pelos advogados dos direitos de pessoas com deficiências mais severas.

No contexto histórico de lutas e disputas em torno da garantia dos direitos fundamentais a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) constituiu um ideário

para a Educação Inclusiva na medida em que demarca preceitos universais voltados para a garantia dos direitos humanos inalienáveis. A promulgação da DUDH surgiu na conjuntura pós-guerra mundial com resultados catastróficos de violação de direitos humanos. O Holocausto nazista ocorreu ao longo da segunda grande guerra mundial e representou um grave genocídio contra judeus, disseminação de ódio, movido dentre outras questões, pelas ideias eugenistas. Entre os atingidos pelo Holocausto estavam pessoas com deficiência. No Brasil, a Constituição Federal adota a DUDH. De acordo com Leme e Costa (2016, p. 668),

no âmbito nacional, a Constituição Federal da República Brasileira vigente (BRASIL, 1988) adota a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), como base e, com isso, passa a garantir a educação e acesso à escola a todos os cidadãos sem nenhuma distinção. Os artigos 5º e 205º asseguram, respectivamente, “o direito de todos à educação” e a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

No cenário mundial, na década de 1990, dois marcos importantes impulsionaram os debates em torno da educação inclusiva sendo a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, em 1994. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem foi realizada em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A Conferência reuniu 155 países e resultou na aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Declaração de Jomtien apresentou o cenário da educação, da economia, dos problemas sociais, ambientais ao redor do mundo e apontou a educação básica como direito fundamental e fator importante para favorecer o progresso pessoal, social, econômico, cultural, da tolerância, dentre outros. Dez artigos foram apontados para satisfazer os objetivos da Educação para Todos.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais foi realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, onde foi elaborada a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, tornando-se um marco para a educação especial inclusiva. Participaram da Conferência, representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, onde foi reafirmado o compromisso em prol da Educação para Todos. Houve o reconhecimento sobre a necessidade

e urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema regular de educação, e foi sancionado o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, como um guia de propostas e recomendações para governos e organizações. Na Conferência, foi proclamado que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Unesco, 1998, não paginado).

As recomendações apontam para uma nova compreensão da educação especial, da escola regular e sobre a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (denominação da época). Ressalta a questão da diferença que é própria de cada sujeito e coloca a escola regular com orientação inclusiva, como o meio mais adequado para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e caminhar na perspectiva da construção de uma sociedade inclusiva. As crianças e jovens devem ter acesso à escola regular que deve se adequar a elas e não o contrário (esse ponto difere da perspectiva integracionista onde o estudante deve se ajustar ao espaço escolar para poder participar, ou seja, a escola não se transforma). Assim, não deve haver mecanismos de seleção para o estudante ter acesso à escola regular e a diferença não pode se tornar um obstáculo. Os governos foram demandados a aprimorar seus sistemas educacionais na perspectiva de se tornarem capazes de incluir todos, com suas diferenças e dificuldades individuais. A escola regular é chamada a ressignificar suas práticas, sua filosofia, rever atitudes, promover mudanças no currículo (torná-lo flexível e adaptado às necessidades dos estudantes), mudanças na avaliação, na organização escolar.

A Declaração propôs uma série de orientações e medidas para direcionar os governos

na operacionalização da educação inclusiva e lá se vão quase trinta anos desde a sua elaboração e divulgação e apesar de avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Quase trinta anos é um longo tempo e muitas questões precisam ser equacionadas na atualidade, pois ainda há resistência por parte das escolas, (professores regentes, gestores, etc) em relação à inclusão do estudante com deficiência, a permanência com aprendizagem e participação deixa a desejar assim como as questões relacionadas ao currículo, avaliação escolar (que precisa ser flexível), dentre outros.

O debate sobre direitos humanos, inclusão, acesso à educação, garantia de direitos, equiparação de oportunidades, igualdade, justiça social, acontece numa linha tênue na qual processos excludentes foram produzidos secularmente por um sistema econômico, capitalista, neoliberal que tem como consequência a pobreza, desigualdade, índices educacionais preocupantes, desemprego, fome e tantas outras mazelas. Nozu, Icassati e Bruno (2017) discorrem sobre a proposta da Declaração de Jomtien com relação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças e jovens e que, por trás dessa proposição, ideias foram gestadas por organismos internacionais que relacionam a educação como uma forma de ampliação do capital humano que irá atender aos interesses do capitalismo. Sobre a inclusão, o discurso é bonito, emancipador, promotor de humanidade, mas é necessário ter um olhar crítico e refletir sobre as contradições existentes nos discursos sobre a educação e também sobre as políticas públicas em curso e as condições reais (recursos humanos, investimento, formação, etc) para a sua operacionalização. De acordo com Nozu e Bruno (2016, p. 7),

A palavra inclusão tem se constituído em elemento de ordem das agendas das políticas públicas contemporâneas, sendo apropriada, reinterpretada e veiculada por diversos grupos de interesse (militantes dos direitos humanos, empresários, professores, políticos, “minorias sociais”, Academia, etc.), de acordo com os efeitos discursivos almejados. Portanto, num contexto de exclusões sociais, econômicas e culturais, o discurso da inclusão emerge, nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, ou seja, como a “solução” para quem se encontra, de alguma forma, excluído. Nesse sentido, a lógica da inclusão pressupõe a existência da exclusão. Como aponta Garcia (2004, p. 1), “[...] é exatamente um diagnóstico de produção de exclusão social que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a inclusão social”. O discurso da inclusão passou a ser veiculado como solução para as questões educacionais brasileiras no bojo das reformas no aparelho do Estado fomentadas na década de 1990 com o intuito de ajustar a economia nacional às exigências da reestruturação global da economia.

Seguindo o movimento iniciado em Jomtien e Salamanca, outras propostas foram

realizadas como a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas e Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala) em 1999, que foi promulgada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001. A Convenção de Guatemala afirmava que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas, inclusive de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência.

No ano de 2000, a Cúpula Mundial da Educação se reuniu em Dakar, capital do país sul-africano Senegal, onde foi reafirmada a Declaração de Jomtien, os compromissos com a educação básica com proposição de metas, ações e prazos para a satisfação do direito à educação. De acordo com Nozu, Icassati e Bruno (2017, p. 28), “a Declaração de Dakar enfatiza que não basta apenas incluir todos num ambiente escolar, mas também é necessário assegurar a qualidade do ensino”.

Em 2015, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, Coreia do Sul, no qual foram reafirmadas as declarações de Jomtien (1990) e Dakar (2000) e deu origem à Declaração de Incheon: ‘Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos’. A Declaração de Incheon com a visão de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” compromete a fazer mudanças nas políticas de educação, concentrar esforços para os mais desfavorecidos, em especial para a pessoa com deficiência.

Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (Unesco, 2015, não paginado).

As proposições que constam nas declarações colocam a educação no centro do debate, como um mecanismo que irá promover transformações, gerar desenvolvimento, equiparação de oportunidades e minimizar desigualdades. A educação inclusiva se torna o discurso da

vez¹¹, em que os historicamente excluídos serão atendidos nas suas necessidades, terão seus direitos assegurados e a escola, que foi se constituindo como um espaço excludente, terá que se transformar para se adequar à nova realidade.

É importante ressaltar que a inclusão ou a educação inclusiva não diz respeito apenas à pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. A inclusão é um movimento filosófico, político, social, cultural, educacional amplo e envolve a população negra, indígena, quilombola, minorias étnicas, pessoas em estado de vulnerabilidade social, pessoas pobres, estudantes com dificuldade de aprendizagem, em situação de rua, que sofrem violência, dentre outros grupos excluídos e marginalizados. De acordo com o documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (Brasil, 2008, não paginado).

Outra convenção importante que repercutiu na compreensão da deficiência e impulsionou a educação inclusiva no Brasil foi a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (CDPD) realizada na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e tratou especificamente sobre questões relacionadas às pessoas com deficiência, sendo a educação uma delas. Sobre a homologação da CDPD pelo Brasil, Diniz *et al.* (2009, p. 66) mencionam que “isso significa que um novo conceito de deficiência deve nortear as ações do Estado para a garantia de justiça a essa população”.

Em 25 de agosto de 2009, a Convenção foi promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009. A Convenção menciona que a deficiência é um conceito em evolução e “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. No Art. 1º da referida Convenção, observa-se o conceito de pessoas com deficiência, definidas como aquelas que têm “impedimentos de

¹¹ Shiroma (2001), em seu artigo “A outra face da inclusão”, discute o conceito de inclusão e sua articulação aos interesses econômicos e sua função político-ideológica.

longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

O conceito de deficiência apresentado pela CDPD aponta para as barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais, das vias e espaços públicos, dentre tantas barreiras, presentes no ambiente e desloca o olhar para as questões sociais, a interação da pessoa com o meio. Quanto mais barreiras presentes no ambiente, mais difícil é a participação. Diniz *et al.* (2009, p. 66) apontam que “deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais”. Nessa perspectiva a CDPD traz o conceito de deficiência a partir do modelo social que se opõe e amplia o debate em torno do modelo médico. Conforme Santos (2008, p. 508), “os teóricos do modelo social defenderam que a deficiência é a opressão sofrida pelas pessoas com alguma lesão, quando o corpo entra em contato com ambientes sociais hostis às restrições de habilidades”.

A ideia da barreira repercute na questão da acessibilidade, um conceito fundamental mencionado na CDPD. A pessoa com deficiência pode participar ativamente dos espaços, beneficiar-se e usufruir dos serviços, produtos, informações, dentre outros, que devem ser acessíveis e adequados às necessidades da pessoa com deficiência visual, auditiva, intelectual, física, promovendo a autonomia e igualdade de oportunidades para acesso. Sobre a educação, a CDPD menciona que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, que efetive o direito a educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. De acordo com a CDPD, para a realização do direito à educação, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Em 2008, foi lançada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva/PNEEPEI que teve forte influência da CDPD, que posteriormente repercutiu na elaboração da Lei Brasileira de Inclusão de 2015. A PNEEPEI impulsionou a educação inclusiva do público da educação especial e a partir dessa política houve um expressivo aumento de matrículas dos estudantes PEE nas escolas comuns. Correia e Baptista (2018, p. 717), citando Brasil (2008), explicam:

O processo de democratização do acesso à educação pública brasileira se intensifica com a promulgação da Constituição Federal de 1988, é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, no caso específico das pessoas com deficiência, se materializa por meio de diretrizes e de investimentos públicos definidos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A educação inclusiva voltada para o público da educação especial começa a se estruturar efetivamente a partir da PNEEPEI causando impactos na organização e estrutura da escola comum, em todos os sentidos. Mantoan (2001) postula que a inclusão é uma inovação que requer esforços para atualizar e reestruturar as escolas. A escola e seus profissionais são instigados a rever posturas, atitudes, redimensionar as práticas educativas, lidar com a diversidade de estudantes, compreender, aceitar e acolher a diferença. De acordo com Ainscow (2009, p. 19, a inclusão envolve:

- Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.
- Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades.
- A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais”.

A inclusão não prevê mecanismos de classificação e seleção dos estudantes para acessar a escola, pois a educação é uma questão de direitos e assim não cabe a lógica binária classificatória do sujeito anormal/normal que prevaleceu nas práticas segregadoras e integradoras. Ainscow (2009) aponta que a inclusão foca na presença, na participação e realização de todas as crianças e jovens na escola e envolve o combate enérgico à exclusão. Para Guijarro (2005, p. 8), “a educação inclusiva aspira fazer efetivos o direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação” Glat (2007) menciona que, na proposta da educação inclusiva, os estudantes, independentemente do grau ou tipo de deficiência, devem acessar a escola comum que precisa se responsabilizar e transformar para oferecer resposta educativa adequada às suas necessidades. Para Sánchez (2005, p. 12):

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, deverá condicionar as decisões e ações de todos àqueles que a tenham adotado, posto que incluir significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto que excluir significa manter fora, apartar, expulsar.

Diferente do modelo da integração em que o estudante com deficiência tinha que estar preparado para participar da escola regular, no modelo de inclusão é a escola que se transforma para adequar as necessidades do estudante e essa perspectiva da transformação da escola consta nas orientações da Declaração de Salamanca. Nesse sentido, de acordo com Glat (2011, p. 8),

O segundo aspecto diferencial, e mais importante, é que no modelo da Inclusão, como já discutido, a escola é que precisa se adaptar para atender aos alunos e não esses que têm que se adaptar à escola. E não há alternativa! Este é o substrato da Educação Inclusiva: se não houver adequação da proposta curricular e das práticas, métodos e recursos pedagógicos às necessidades educacionais especiais dos alunos, não haverá possibilidade de aprendizagem.

O acesso do público da educação especial à escola comum tem sido garantido, mas o grande desafio que está colocado é a garantia da permanência com participação e aprendizagem, que pressupõe mudança das estruturas e organização escolar em termos de acessibilidade, principalmente atitudinal e curricular. É preciso não perder de vista que os discursos de inclusão que foram criados apresentam contradições, pois a mesma sociedade, diga-se, a classe dominante, o sistema econômico/político que exclui, domina, fragiliza, nega direitos, discrimina, segrega, produz desigualdades, produz também os discursos inclusivos e apontam a escola como o espaço transformador e a educação como resolução das mazelas.

Apesar das contradições que permeiam a educação, a sociedade, há muitos avanços no atual contexto, pois partimos de uma época de total negação de direitos, extermínio, crueldade, abandono, atravessamos períodos de segregação/isolamento, por tentativas de integrar a pessoa com deficiência (colocando a responsabilidade de fazer parte no indivíduo) até chegar ao discurso e a prática da inclusão.

O objetivo do presente capítulo foi apresentar o contexto histórico, social, político e as perspectivas de compreensão e atendimento educacional voltado para as pessoas com

deficiência. Foi possível observar a tendência das ações políticas, da sociedade, da escola em excluir, evitar, invisibilizar, segregar a diferença. Tendências classificatórias, estigmatizantes foram utilizadas com o aval do conhecimento da medicina, da psicologia para separar, classificar o normal e o anormal e assim justificar processos excludentes. Como apontou Kassar (2011), o professor era chamado a identificar os alunos anormais a fim de organizar as salas de aulas homogêneas. Tais processos foram se constituindo na educação brasileira por longo tempo contribuindo para a exclusão dos que não se adequavam a escola e o direito a educação no mesmo espaço não era para todos. A inclinação para a homogeneização, uniformização, padronização foi se estabelecendo nas práticas escolares e se faz presente até hoje sendo algo difícil de transpor e o desafio de incluir os sujeitos que antes eram separados dos aptos, dos que seguiam o currículo, torna-se o grande desafio posto na atualidade com a educação inclusiva.

A seguir, serão apresentadas a temática das políticas públicas educacionais, a evolução das normativas legais que dão sustentação a modalidade da educação especial inclusiva, o Plano Nacional de Educação 2024-2024 meta 4, e os desafios que perpassam a modalidade da educação especial na escola comum e as normativas federais sobre o serviço de apoio.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Omissão do Estado, assistencialismo, negação de direitos, filantropia, caridade, financiamento público para a iniciativa privada, discriminação, institucionalização, conservadorismo são palavras que refletem a tônica das ações políticas (e a falta delas) voltadas para as pessoas com deficiência entre os séculos XIX e XX. Atualmente vivenciamos a ruptura com modelos segregados, a garantia da matrícula do estudante PEE na escola comum e com os inúmeros desafios que cotidianamente se apresentam. Nesse cenário, a política pública educacional constitui um divisor de águas para a condução dos processos em curso. Assim, pretendemos expor a evolução dos dispositivos legais que apresentam a modalidade da educação especial e dá sustentação à educação inclusiva sem perder de vista que a formulação da política educacional acontece no contexto de influências, disputas, interesses econômicos, políticos, etc.

Mainardes (2006) traz a contribuição do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores para abordagem do ciclo de políticas e análise de políticas educacionais. Para ele, “a abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais” Mainardes (2006, p. 49). Os referidos autores apresentaram um ciclo contínuo composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Os contextos não são etapas lineares e estão interrelacionados e compõem arenas e grupos de interesse envolvidos por disputas e embates.

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2006, p. 51).

De acordo com Mainardes (2006), enquanto o contexto de influência está constantemente associado com interesses e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão estruturados com a linguagem do interesse público mais geral. O texto político está relacionado ao contexto da produção de texto, “assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a

esses textos têm consequências reais” (Mainardes, 2006, p. 52). Sobre os textos políticos, o autor menciona,

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (Mainardes, 2006, p. 52).

As consequências dos textos políticos, conforme apontado por Mainardes são experienciados dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. Nesse sentido, o contexto da prática é onde a política é projetada. No caso da política educacional, a escola e seus profissionais configuram o cenário e os atores onde a política e seu texto serão lidos, interpretados, onde existem as condições concretas para dar forma ou não a política, ou seja, o contexto real marcado por contradições, por uma cultura específica, por compreensões e motivações diversas, representações construídas, dentre outros. Mainardes (2006, p. 53) traz a compreensão do contexto da prática a partir dos autores abordados no seu artigo:

De acordo com Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Mainardes (2006) apresenta a compreensão dos autores estudados por ele sobre o contexto da prática, no caso da escola, em que os profissionais não são leitores ingênuos dos textos políticos que serão interpretados de forma diferente por cada um, de acordo com suas experiências, interesses, valores. Os textos políticos poderão ser rejeitados, ignorados, deliberadamente mal-entendidos etc. Essa compreensão é apresentada pelo autor quando cita Bowe *et al.* (1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 53):

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas,

selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

A partir da abordagem apresentada por Bowe *et al.* (1992) na citação acima, Mainardes (2006) apresenta a compreensão de que os professores e demais profissionais tem um papel fundamental na implementação das políticas educacionais. Os atores educacionais podem alterar ou distorcer o sentido da política. Afinal, a política irá impactar os professores e demais atores na escola e suas práticas, concepções, representações criadas sobre determinada questão, motivação para a ação, dentre outros. Essa etapa da implementação da política no contexto da prática constitui um importante termômetro, uma retroalimentação para correção de rumos e avaliação da política educacional.

Para Bowe *et al.* (1992), o foco da análise deveria recair sobre a interpretação ativa que os profissionais que estão no contexto da prática fazem para relacionar os textos políticos a prática. Ou seja, é na escola que a intencionalidade política toma forma e é nesse espaço que as fragilidades também se apresentam:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Mainardes, 2006, p. 50).

. De acordo com Mainardes (2006, p. 54), “Ball (1994a) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política”. Ainda segundo o autor, o contexto dos resultados atenta-se com temas de igualdade, justiça e liberdade individual. A política tem efeitos ao invés de simplesmente resultados. O contexto da estratégia política abrange “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006, p. 54).

Outro aspecto complexo que também tem ação decisiva no direcionamento das políticas educacionais é a atuação dos organismos internacionais. Libâneo (2016, p. 43) expõe o contexto da agenda global definida por organismos internacionais que impactam na formulação da política educacional brasileira:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. É importante assinalar que essas organizações, a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras. Documentos originados dessas conferências assinados pelos países-membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil.

Conforme Libâneo (2016, p. 47), “na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza”. Assim, a escola e a aprendizagem voltam-se para a resolução de problemas econômicos e sociais, atendendo os parâmetros do mercado global. O cumprimento das demandas básicas de aprendizagem significa gerar “os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho (Libâneo, 2016, p. 47)”.

Assim como Libâneo (2016), as autoras Garcia e Michels (2021) apontam a atuação decisiva dos organismos internacionais que orientam as políticas educacionais nos países periféricos a partir da década de 1990 e relacionam o desenvolvimento da educação para e pelo mercado. As autoras mencionam que “os discursos dos organismos internacionais forjam uma face humanitária em lugar do economicismo, depositando na educação a solução das mazelas sociais” (Garcia; Michels, 2021, p. 2). E, ainda:

Na década de 1990, as ideologias da globalização, da sociedade do conhecimento, e o desenvolvimento de políticas de matiz neoliberal em países periféricos endividados contribuíram para colocar em curso um conjunto de reformas com delineamentos na área da educação. Segundo Leher (1999, p. 25), é a “[...] conexão entre conhecimento e ordem que constitui o ‘núcleo sólido’ das proposições do Banco Mundial para a educação na década de 1990”. Para o autor, se por um lado a ordem tem relação com as questões de segurança e controle das insurgências políticas, por outro, o conhecimento não é referido em relação a sua apropriação pelos sujeitos com vistas ao desenvolvimento humano. Trata-se de uma

perspectiva renovada da teoria do capital humano na qual o mercado define os conhecimentos úteis ao seu desenvolvimento e que devem ser mobilizados para o processo produtivo. A educação, portanto, ganha centralidade nos discursos dos organismos internacionais como o Banco Mundial, além da UNESCO, que já assumia o papel de orientar as políticas setoriais nos países periféricos (Garcia; Michels, 2021, p. 2).

Na perspectiva de Höfling (2001, p. 31), política pública “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. A autora chama a atenção para a diferença entre Estado e governo que são instâncias diferentes. Quando determinado governo é eleito, imprime seu projeto (e tudo que isso representa) nas políticas públicas.

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

O objetivo aqui não é aprofundar o estudo sobre as políticas públicas e sim apresentar um panorama do cenário enfrentado. Em seu artigo “Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas”, Souza (2007) apresenta o surgimento da área das políticas públicas, os seus fundadores e os conceitos fundantes para análise e compreensão do tema, tipos e modelos da política pública, o seu ciclo, dentre outros aspectos importantes para apreender toda relevância e complexidade que envolve a temática. A partir das variadas definições de políticas públicas, Souza (2007, p. 80) extrai e sintetiza suas partes principais e nos apresenta a seguir:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada nos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos a curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também a implementação, execução e avaliação.

- Estudos sobre política pública propriamente dita focalizam processos, atores e a construção de regras, distinguindo-se dos estudos sobre política social, cujo foco está nas consequências e nos resultados da política.

Para Souza (2007, p. 68), “muitas definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas”. Nesse sentido, à medida que a política educacional voltada para o serviço de apoio da educação especial é motivo de incompreensão por parte de famílias, escolas (que precisa, dentre outras questões, compreender o seu papel no atual contexto da modalidade da educação especial que perpassa a educação básica e o que isso representa), interferência da área clínica/médica (o modelo médico ainda é hegemônico e presente no contexto educacional, no imaginário social, das famílias etc.) nos processos escolares e sistemas de ensino, reclamações por parte de determinadas famílias junto ao Ministério Público, judicialização, todas essas questões torna a pauta do serviço de apoio como um problema a ser debatido e equacionado no âmbito das políticas públicas educacionais.

Conforme apontado por Souza (2007, p. 80), “a política pública é abrangente e não se limita a leis e regras”. No entanto, a dimensão das normativas legais nas políticas educacionais promove impactos significativos na organização, funcionamento, estrutura de cada unidade escolar e requer compreensão das implicações desses ordenamentos no seu cotidiano. Principalmente as políticas educacionais relacionadas à inclusão escolar do estudante público da educação especial que repercutem consideravelmente na escola, sua cultura, estrutura, nos profissionais e práticas educativas. Para Bucci (2001, p. 11),

A categoria das normas, como produção legislativa, é tradicionalmente definida como associada à generalidade e à abstração. Por outro lado, as políticas públicas atuam de forma complementar, preenchendo os espaços normativos e concretizando os princípios e regras, com vista a objetivos determinados. As políticas, diferentemente das leis, não são gerais e abstratas, mas, ao contrário, são forjadas para a realização de objetivos determinados.

Conforme apontado por Bucci (2001), diferentemente das leis, as políticas são concebidas para a concretização de determinados objetivos. Mas sabemos que a intencionalidade de uma política, principalmente a política educacional inclusiva voltada para a garantia de direitos do estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, enfrenta resistência, pois pressupõe transformação nas atitudes/valores, na compreensão, nas práticas tradicionais da escola, nas estruturas cristalizadas por concepções, representações construídas e perpetuadas no imaginário social, na cultura escolar. Ao longo do processo histórico a ideia e conceito da deficiência foram associados à noção de

incapacidade, anormalidade. Até pouco tempo o estudante com deficiência e sua diferença não ocupava o mesmo espaço escolar dos ditos “normais”. Essa ideia repercute ainda hoje com a compreensão de que o lugar para o estudante PEE deve ser outro, não na escola comum e tudo isso requer transposição de paradigmas, compreensão e adequação à nova realidade.

“É através da transformação da Cultura Escolar que as inovações pedagógicas podem ocorrer e gerar transformações, destaca Barros (2006, p. 12). Na sequência, o autor aponta que é preciso questionar sobre a possibilidade e a capacidade que a escola tem de promover mudanças na sua cultura. Conforme Capellini e Rodrigues (2009, p. 356), “trata-se de uma mudança de paradigma numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro “diferente”.

Luiz e Silva trazem contribuições para a compreensão dos aspectos legais (leis, decretos etc.) e as políticas públicas educacionais. Mas a lei e a política educacional por si só não mudam estruturas. Há uma cultura escolar com diferentes atores educacionais e suas crenças, valores, representações, onde as normativas legais e a política educacional serão projetadas. A escola é uma realidade e, conforme apontado por Barros (2006), é necessário indagar sobre sua capacidade de desenvolver mudanças na sua cultura.

Toda lei deve ser analisada como um conjunto de preceitos que se relacionam de maneira hierárquica com as demais leis que regem a nossa sociedade. Ao conhecer as leis, o profissional da educação consegue refletir e identificar as consequências das Políticas Públicas Educacionais no cotidiano escolar, e seus propósitos “políticos” tanto para a educação quanto para a sociedade. Quando entendemos a legislação educacional, fica mais evidente a existência de dois sistemas organizacionais na escola: o macro e o micro. Chamamos de sistema macro as relações oficiais – normas legais e administrativas – para a escola, que direcionam as estruturas e as organizações escolares (Políticas Públicas Educacionais). Mesmo sendo iguais para todas as escolas, essas organizações legais e administrativas do sistema macro produzem resultados diferentes em cada instituição escolar devido às dinâmicas de grupos sociais escolares. Assim, não podemos deixar de notar que as escolas possuem estruturas diversificadas porque existe uma organização administrativa própria, o que chamamos aqui de sistema micro, que corresponde ao seu cotidiano – sua sociabilidade. Por mais que o sistema macro estabeleça normas legais e administrativas iguais para todas as instituições escolares, elas – em seu cotidiano – se diferenciam uma das outras (Luiz; Silva, 2011, p. 31).

De acordo com Kassir (2011, p. 42), “pode-se considerar que as políticas públicas brasileiras tendem a amadurecer com o fortalecimento da democracia, pós-Constituição de 1988”. A autora menciona ainda que nas últimas décadas, a Educação Especial tem ganhado contorno de política pública “constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente

externas ao país” (Kassar, 2011, p. 42).

Kassar (2011) aponta que a difusão das ideias sobre a educação inclusiva pode ser conferida a três aspectos, pelo menos. Primeiramente o contexto posterior à Segunda Guerra Mundial que resultou em muitas pessoas mutiladas (deficientes) e a conseqüente repercussão mundial, social, econômica, dos impactos sofridos pelas pessoas afetadas. Outro aspecto é a luta das pessoas com deficiência/pais/famílias/profissionais que se organizaram em associações/movimentos na defesa de direitos. O terceiro aspecto refere-se às convenções internacionais que foram aceitas e ratificadas pelo Brasil. Kassar (2011, p. 47) afirma que a ligação entre a política pública brasileira e esses acordos com as convenções internacionais, principalmente após a reorganização vivida pelo Brasil na década de noventa, “diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais”.

Apesar do discurso da inclusão que permeava o debate político internacional datar da década de 1990, a política educacional para as pessoas com deficiência no Brasil, no início do século XXI, seguiu pautada pela proposta da integração; respaldada pela Lei nº 7.853/1989, pelo Decreto nº 3.298/1999¹² (regulamentou a Lei nº 7.853/1989) e a Política Nacional de Educação Especial de 1994. A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9.394/1996 representaram importantes avanços na garantia de direitos, mas não romperam com os sistemas paralelos ao ensino comum.

Em 2001, foram publicadas a Resolução nº 2/2001 e o Parecer CNE/CEB 17/2001, nos quais o termo “educação inclusiva” é abordado, sinalizando para a perspectiva inclusiva da educação especial. Os referidos documentos apontam avanços, com detalhamento da educação especial e preveem a organização extraordinária de classes e escolas especiais pelos sistemas de ensino para alunos que necessitassem de ajuda e apoio intensos. A Resolução nº 2/2001 detalha o conceito de educação especial que tem função de apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir o ensino comum.

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

¹² O Decreto, em sua seção II, Art. 24, Inciso I, instituiu a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino.

etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), promovendo ruptura com modelos educacionais substitutivos. De acordo com Garcia (2013, p. 106), com essa política “as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum”.

A PNEEPEI apresentou críticas à Resolução nº 2/2001 quando prevê a organização extraordinária de classes e escolas especiais pelos sistemas de ensino.

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º (Brasil, 2008).

A PNEEPEI tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos 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).

De acordo com a PNEEPEI (2008), a organização de classes e escolas especiais passa a ser reconsiderada com a proposição de sistemas educacionais inclusivos, o que implica em mudanças estruturais e culturais da escola para atendimento às especificidades de todos os alunos.

Plestch (2009) aponta que o sucesso da inclusão não depende somente da mudança da escola, pois cria a fantasia da transformação por ela mesma sem atentar para as desigualdades sociais que existem na nossa sociedade. Por outro lado, há problemas históricos que permeia a educação brasileira, como baixos índices de aprendizagem, analfabetismo, fracasso escolar, evasão, dentre outros. A política inclusiva na modalidade da educação especial, portanto, perpassa a educação básica a escola comum com seus problemas históricos a resolver. Para

Garcia, (2017, p. 42):

Considerando que as condições sociais do modo de produção e da formação social capitalista não são produzidas pela educação, mas pela própria dinâmica das relações sociais dessa natureza, não é possível conceber, a não ser como retórica, que a educação possa ser responsável pela transformação social, no sentido da superação do status quo, do modelo de sociedade.

As diretrizes da PNEEPEI (2008) apontam que o atendimento educacional especializado (AEE) “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”. As atividades realizadas na sala de recursos não são substitutivas à escolarização e complementam e/ou suplementam a formação dos alunos visando à autonomia e independência na escola e fora dela. A Nota Técnica nº 11/2010 apresentou “Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares”, no intuito de apoiar o desenvolvimento do PEE.

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento (Brasil, 2010, não paginado).

No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não está ela mesma, isenta de críticas. Bezerra (2021) aponta “a redução do conceito de AEE ao mero trabalho realizado nas SRM, de forma divorciada do trabalho desenvolvido na classe comum e pautado em um modelo gerencial de recursos materiais e humanos”. Em relação à política anterior¹³ que propunha uma variedade de atendimentos, com a PNEEPEI houve redução dos sistemas de apoio à sala de recursos, configurando um modelo único de suporte (Bezerra, 2021; Garcia, 2017). A inclusão do público da educação especial na escola comum não pode ficar na dependência seja de um professor de apoio ou do atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos. Por outro lado, não há como esperar a transformação da escola por ela mesma. Mudanças precisam ser promovidas, desencadeadas na escola, de modo geral, de alguma forma. Na visão de Macedo *et al.* (2011, não paginado),

¹³ A Resolução nº 2/2001 previa serviços de apoio pedagógico na sala comum e sala de recursos, profissionais itinerantes, classe hospitalar, classe e escola especial, dentre outros.

não basta implementar uma política de atendimento educacional especializada sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, como, por exemplo, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, na estratégia de avaliação para atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam.

De acordo com Garcia (2017, p. 47), “as condições necessárias ao desenvolvimento humano exigem muito mais do que a transferência das matrículas e dos estudantes para as escolas regulares”. Nesse sentido, a perspectiva de suporte apresentada pela PNEEPEI, voltada exclusivamente para a sala de recursos, foi insuficiente e os reflexos dessa política estão se manifestando na atualidade com a crescente demanda em torno do professor de apoio para atendimento às necessidades específicas diversas dos alunos na sala de aula comum.

Após a PNEEPEI (2008) outros dispositivos normativos foram elaborados como a Resolução nº 4/2009, “que conferem operacionalidade à Política, pois define as diretrizes do atendimento educacional especializado” (Baptista, 2011, p. 66) e o Decreto nº 7.611/2011, que prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo sem discriminação e com igualdade de oportunidades, apoio técnico e financeiro, dupla matrícula, dentre outros.

Em 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – também identificada como Estatuto da Pessoa com Deficiência – que foi “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Determina que o sistema educacional inclusivo deve ser assegurado em todos os níveis e modalidades, como se observa:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, não paginado).

Na contramão da PNEEPEI e da LBI, no Governo do então Presidente Jair Messias Bolsonaro, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Tal instrumento normativo institui “a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”. De acordo com Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 2), “foi a política nacional de Educação Especial mais curta da história do Brasil, durando apenas cerca de 60 dias, envolta em grandes discussões e dividindo opiniões”. Os autores mencionam que o

referido Decreto foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes como a CDPD. No documento “Política Nacional de Educação Especial – equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, o então Ministro da Educação Milton Ribeiro apontou,

Ao longo deste período de mais de 170 anos, o Brasil passou por muitos avanços e retrocessos em relação ao atendimento educacional ao público-alvo da educação especial. Atualmente, urge reconhecer que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas. O Governo Federal não tem sido insensível a esta realidade. [...] os direitos foram ampliados para que famílias e estudantes, além da garantia do acesso à escola comum, tenham também o direito a escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção (Brasil, 2020b, p. 6).

Houve uma grande reação da sociedade. Políticos, famílias, dentre outros, apontavam um retrocesso, na medida em que o Decreto trazia de volta a perspectiva de escolarização em classe e escola especial, possibilitando a retomada do modelo substitutivo. Conforme Gallert e Pertile (2022, p. 2), “em dezembro de 2020, em decorrência da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, a PNEE-2020 foi suspensa liminarmente pelo Supremo Tribunal Federal (STF) com maioria de votos”. Em 1º de janeiro de 2023, o supramencionado Decreto foi revogado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 11.370/2023. Tal cenário político demonstra que se trata de tema em constante disputa entre forças que possuem entendimento bastante diverso sobre o processo de atendimento e inclusão do público da educação especial.

Conforme o andamento da política educacional inclusiva do atual governo, no dia 21 de novembro de 2023, o Governo Federal lançou o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que completou 15 anos em janeiro de 2023. Em notícia, veiculada no site oficial gov.br, a ação fica sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), que garantirá a execução em diferentes frentes: investimento em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, num valor estimado de mais de R\$ 3 bilhões em quatro anos. O investimento em diferentes ações visa assegurar o acesso, participação, permanência e aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial.

O contexto que retrata a situação da Educação Especial Inclusiva em 2022 no Brasil foi apresentado no site do MEC no dia 21 de novembro de 2023, conforme quadro abaixo. Nota-se que a porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais é insuficiente em comparação à quantidade de estudantes PAE matriculados nas classes comuns. O desafio, de

acordo com o Ministro da Educação Camilo Santana, é universalizar o atendimento nas salas de recursos multifuncionais até 2026. A meta é dobrar os 36% das escolas que têm SRM e receberam recursos, passando para 72% dos estabelecimentos.

Quadro 5 – Situação do Brasil em 2022 em relação à educação especial inclusiva

SITUAÇÃO DO BRASIL EM 2022 EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA CONFORME DADOS DO CENSO ESCOLAR/INEP			
Quantidade de estudantes da educação especial matriculados em classes comuns	Porcentagem de matrículas na educação especial em classes comuns	Matrículas na educação especial desde a educação infantil	Porcentagem das escolas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)
1.372.000	89,9%	129.000	36%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/contexto>.

A fim de garantir a criação das Salas de Recursos Multifuncionais, o MEC busca aumentar em 100% o número de escolas contempladas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinado à aquisição de material didático voltado ao AEE. O objetivo é eliminar os obstáculos para plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação na escola.

Conforme informações apresentadas na página oficial do Ministério da Educação no dia 21 de novembro de 2023, a proposta em andamento é afirmar e fortalecer a PNEEPEI, que está organizada em quatro eixos:

Quadro 6 - Eixos para afirmação e fortalecimento da PNEEPEI

QUATRO EIXOS PARA AFIRMAR E FORTALECER A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA				
EIXOS	Expansão do acesso	Qualidade e permanência	Produção de conhecimento	Formação
AÇÕES	Ênfase na Educação Infantil para realizar: Busca Ativa; abrir novas turmas e investir na Atenção Precoce.	Ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais; garantir Atendimento educacional especializado a todos os estudantes público-alvo da	Apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade.	Investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como realizar

		Educação Especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar.		ações de letramento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Modelo Social da Deficiência para trabalhadores do Ministério da Educação.
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/contexto_

Conforme apontado no eixo qualidade e permanência, uma ação proposta é regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar. A regulamentação é algo extremamente necessário tendo em vista o atual contexto que essa política educacional se encontra, envolta em ambiguidades.

As ações e metas voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do atual governo federal – vigência 2023-2026 – que o Ministério da Educação pretende alcançar até 2026, foi publicado no dia 21 de novembro de 2023 e encontra-se disponível no site do MEC¹⁴. A seguir as metas propostas:

- Ampliação de 1,3 milhão para mais de 2 milhões de matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns (100% das matrículas);
- Ampliação para 169 mil matrículas do público-alvo da educação especial na educação infantil;
- Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais em 72% das escolas (hoje a oferta está restrita a 36% das escolas);
- Entrega de 1.500 ônibus escolares acessíveis;
- Criação de 27 observatórios de monitoramento;
- Lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência;
- Formação inicial e continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para:
 - 1.250.000 professores de classes comuns;
 - 48.700 professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
 - 106.622 gestores escolares;
 - 24 mil estudantes de graduação;
 - 240 mil bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica, envolvendo 37.500 preceptores;
 - 21 mil estudantes de mestrado profissional.

¹⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/metlas>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Conforme veiculado no site do Ministério da Educação, a PNEEPEI está sendo reafirmada com novos investimentos, ações e programas:

Há cerca de 15 anos, em 2009, o Brasil se comprometeu a garantir o direito à educação inclusiva, dando status de emenda constitucional à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse cenário se construiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que agora está sendo reafirmada com novos investimentos, ações e programas (Brasil, 2023, não paginado).

Por meio da Portaria nº 996, de 23 de maio de 2023, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI), de caráter consultivo e de assessoramento, para subsidiar o MEC, na elaboração, no acompanhamento e na avaliação da PNEEPEI. São funções dessa Comissão,

- I. assessorar o Ministério da Educação na elaboração da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- II. acompanhar a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- III. contribuir com o processo de avaliação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e
- IV. contribuir com a fiscalização da aplicação dos recursos financeiros dos programas e das ações da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2023, não paginado).

Outro importante dispositivo legal que será tratado a seguir é o Plano Nacional de Educação (PNE), vigência 2014-2024, especificamente em sua meta 4. O PNE tem um papel fundamental na condução da política educacional.

5.1 Plano Nacional de Educação (2014-2024): meta 4

O Plano Nacional de Educação é um importante instrumento político voltado para o aprimoramento das políticas públicas educacionais. De acordo com Silva (2023, p. 53), foi na década de 1930 que se instituiu a proposta de um Plano de Educação com a finalidade de coordenar e fiscalizar a política educacional. O primeiro Plano Nacional de Educação, conforme Silva (2023, p. 54), de 1962, “foi elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/1961”. O PNE que vigora atualmente foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, “contendo 14 artigos e um anexo com as 20 metas e as 254 estratégias que abrangem o conjunto da educação nacional, ou seja, todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Furtado *et al.*, 2022, p. 322)”. Sobre o Plano

Nacional de Educação vigência 2014-2024, Meta 4, Moraes (2017, p. 6) informa que,

Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo concretizar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira por meio de estabelecimento de diretrizes para as políticas públicas, bem como de metas a serem alcançadas e estratégias a serem implementadas no campo educacional no decênio 2014-2024. O conteúdo do plano busca operacionalizar e concretizar a legislação que rege a educação desde a Constituição Federal de 1988, priorizando a universalização do acesso à educação (Brasil, 1988). Grande parte das metas do PNE e dos indicadores desenvolvidos para seu monitoramento se refere à população brasileira total, ou seja, abrange pessoas com e sem deficiência. Entre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, a Meta 4, particularmente, diz respeito à educação especial: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, Inep, 2015).

A Lei nº 13.005 de 2004, no Art. 5º, parágrafo 2º, define a atribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de publicar estudos para aferir a evolução das metas do PNE:

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (Brasil, 2004, não paginado).

As publicações do INEP se materializam por intermédio dos relatórios de monitoramento que são publicados a cada dois anos. Cinco relatórios de monitoramento das metas do PNE vigência 2014-2024 foram apresentados pelo INEP. Em 2024 foi divulgado o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024:

O Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024 traz o objetivo da Meta 4 e os indicadores traçados para o acompanhamento da sua evolução:

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) traçou o objetivo de universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes de 4 a 17 anos de idade com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Para o monitoramento da evolução dessa meta foram construídos três indicadores:

– Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.

– Indicador 4B: Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

– Indicador 4C: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado.

Vale ressaltar que, inicialmente, essa meta era monitorada apenas por meio dos Indicadores 4A e 4B. A partir do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil. Inep, 2020), foi apresentado o Indicador 4C, com o objetivo de adicionar mais informações para aprimorar o acompanhamento dos desafios atinentes à meta (Brasil, 2024, p. 105).

Lacerda e Kassar (2018) apontam que a meta 4 apresenta 19 estratégias que descrevem como ela deve ser alcançada. Apontam, ainda, que não há clareza nos detalhes da construção dos indicadores o que possibilita a existência de limitantes importantes. De acordo com as autoras (2018, p. 19), “o terceiro refere-se ao acompanhamento da implantação das 19 estratégias e da avaliação de como estão sendo realizadas, já que a realização de cada estratégia (e seu modo de operacionalização) leva a conformações diferentes de “educação inclusiva”.

A estratégia 4.13 compõe uma das 19 estratégias da meta 4 PNE 2014-2024 e trata dentre outras questões sobre a oferta de profissionais de apoio ou auxiliares. O acompanhamento e monitoramento dessa estratégia são muito importantes já que a questão do profissional de apoio tem se apresentado de forma bastante controversa no cenário escolar requerendo atenção das políticas educacionais. Furtado *et al.* (2002, p. 326) mencionam que,

Nessas circunstâncias, convém refletir sobre o monitoramento e a avaliação do PNE, compreendendo a necessidade e intencionalidade desse processo imbricado, cujo resultado, geralmente, deve reverberar nas políticas educacionais a serem implementadas no país, servindo como base para a tomada de decisões, proposição de medidas saneadoras para as metas e estratégias que não obtiveram o alcance esperado no tempo analisado.

De acordo com o documento PNE 2014-2024, a estratégia 4.13 da meta 4 consiste em:

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento

educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (Brasil, 2014, p. 57).

Em meio aos desafios enfrentados pela educação, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2015, p. 11) diz que seu objetivo central consiste em mobilizar os entes federados na proposição de políticas públicas capazes de melhorar o acesso e a qualidade da educação brasileira.

As questões públicas que motivam o PNE podem ser vislumbradas nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa qualidade do aprendizado e nos desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação (Brasil, 2015, p. 11).

É notável o crescimento das matrículas dos estudantes público da educação especial (PEE) nas escolas comuns. De acordo com o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2024), o indicador 4 B retrata o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em classes comuns da educação básica entre o período de 2013 e 2023. “Em valores nominais, o percentual de 95% alcançado em 2023 representou 1.382.058 matrículas em todo o País (Brasil, 2024, p. 109)”. Houve um acréscimo de matrículas em relação ao percentual divulgado no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022) que contabilizava 93,5% das matrículas em 2021.

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024, p. 110) apresenta o comparativo das matrículas em relação a 2013: “em 2013, 85,3% do público estava matriculado em classes comuns. Esse percentual cresceu 9,7 p.p. no período analisado, alcançando 95% das matrículas em 2023”. Conforme apontado pelo documento “a série histórica evidencia um crescimento constante no número de matrículas em classes comuns de educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, público-alvo da Meta 4”; e ainda “em 2023, 47% das matrículas do público estavam recebendo atendimento educacional especializado, o que, em termos nominais, representa 684.544 matrículas” (Brasil, 2024, p. 110). O documento menciona também que, entre 2013 e 2023, houve redução de 2,7 pontos percentuais no indicador, e os anos com os menores percentuais foram 2020 (44%) e 2022 (45,1%).

Os dados apontados mostram que o AEE não está totalmente garantido e revela fragilidades e disparidades regionais na oferta desse atendimento, “há, inclusive, regiões cuja

oferta de AEE vem regredindo ao longo do período analisado” (Brasil, 2024, p. 118). De acordo com o Relatório, a redução nos percentuais de estudantes que recebiam o atendimento especializado também ocorreu na região Sudeste, que passou de 48,6% das matrículas em 2013 para 41,1% das matrículas em 2023, representando uma queda de 7,5 pontos percentuais.

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação menciona como o AEE é observado por meio do indicador 4C:

O atendimento educacional especializado (AEE) observado por meio do Indicador 4C para o público da Meta 4 compreende: i) estudantes matriculados em classes comuns que recebem apoio por meio de AEE; ii) estudantes matriculados em instituições que ofertam exclusivamente a educação especial; e iii) estudantes que estão nas classes especiais (Brasil, 2024, p. 117).

Os dados apresentados pelo Relatório do 5º Ciclo apontam para o aumento das matrículas do PEE na escola comum, mas também mostram que a garantia do atendimento educacional especializado (um direito conforme preconizado na CF de 1988) não está acompanhando o fluxo crescente de estudantes que acessam a escola e tal situação requer muita atenção, pois o AEE é uma política idealizada para o suporte do estudante, apoio a sala de aula/regente, etc. Abaixo alguns dados referentes ao percentual de cobertura do AEE para o público da meta 4, em algumas regiões do país, conforme Relatório do 5º Ciclo (Brasil, 2024, p. 122),

Observando o período de 2013 a 2023, 13 unidades federativas apresentaram crescimento no percentual de matrículas do público da meta com atendimento educacional especializado. As cinco UFs com maior crescimento no período foram Pará (19,5 p.p.), Alagoas (19,3 p.p.), Bahia e Ceará (ambos com 14,0 p.p.), e Paraíba (12,2 p.p.).

No sentido oposto, 14 unidades federativas registraram redução no percentual de cobertura do AEE para o público da meta, sendo que o Distrito Federal apresentou redução de 28,8 p.p., seguido por Paraná (-18,0 p.p.), Mato Grosso do Sul (-17,2 p.p.), Minas Gerais (-14,8 p.p.), Rio de Janeiro (-12,5 p.p.) e Mato Grosso (-11,6), todos com redução acima de 10 p.p. na oferta de AEE para todo o público da educação especial.

Estão abaixo da média nacional em cobertura de AEE, para alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, os estados do Amazonas, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Piauí, São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco, Maranhão, Goiás, Bahia e Sergipe.

Sobre o AEE sala de recursos, no contraturno da escolarização, que constitui o principal suporte ao PEE, conforme PNEEPEI (2008), ainda há muitos desafios a serem

enfrentados. Dentre os desafios, estão a garantia da frequência no atendimento, quantidade insuficiente de sala de recursos, articulação e interlocução entre atendimento educacional especializado e sala de aula/professor regente através do trabalho colaborativo (essa articulação ou não existe ou apresenta-se de forma precária), qualidade do atendimento, dentre outros. Entre as principais conclusões, o Relatório do 5º Ciclo aponta a situação envolvendo a oferta do atendimento educacional especializado,

17. Embora tenha ocorrido o crescimento de 9,7 p.p no total de matrículas do público da meta em classes comuns, chegando a 95%, a oferta de atendimento educacional especializado para esse público cresceu apenas 4,8 p.p. Em termos nominais, 804.642 alunos pertencentes ao público da Meta 4, matriculados em classes comuns, não receberam atendimento educacional especializado em 2023 (Brasil, 2024, p. 128).

A importância atribuída ao AEE no contraturno é apontada por Garcia e Michels (2014, p. 401) ao longo da última década: “o foco da política educacional foi colocado sobre o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar ao ensino regular”. Nesse sentido, se não há uma política pública efetiva que garanta a interlocução AEE e sala de aula, a avaliação e monitoramento efetivo do trabalho desenvolvido na sala de recursos, a garantia de acesso e frequência ao AEE, a perspectiva é que todo o processo fique fragilizado. Sobre a articulação pedagógica entre o professor regente e o AEE:

Já a questão da “articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” é dependente da gestão das redes de ensino e das condições de realização do trabalho docente nas escolas de ensino regular, incluindo a proporção de salas de recursos e professores do atendimento educacional especializado em relação ao número de escolas e de alunos da educação especial em cada rede de ensino. Sob condições já analisadas da realidade educacional brasileira, a articulação pedagógica encontra muitas dificuldades, tendo em vista a frequência rarefeita dos atendimentos e a remota possibilidade de reunir os professores regentes com os professores do AEE em meio às rotinas escolares (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012). Para promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado é fundamentalmente necessário refletir e superar as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente (Garcia; Michels, 2014, p. 401)

A articulação pedagógica é apontada por Garcia e Michels (2014, p. 403) como um estímulo para a ampliação da discussão. Para além de garantir o acesso/matriculada do estudante PAEE na escola comum, é necessário assegurar a participação no atendimento educacional especializado com qualidade e pensar políticas inclusivas efetivas para a sala de aula, que

atualmente tem focado na figura do professor de apoio como uma solução remediativa, mas não suficiente.

Encontra-se em tramitação (ao tempo da redação desta dissertação), o Projeto de Lei nº 2.614, que aprova o PNE para o decênio 2024-2034. De acordo com informações no site do Ministério da Educação¹⁵, o projeto foi elaborado a partir de contribuições de um grupo de trabalho que discutiu a temática. Também foram realizados debates com a sociedade e com representantes do Congresso Nacional, de estados, municípios, conselhos de educação, entre outros. As proposições do documento da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em janeiro, também foram consideradas. O Projeto de Lei foi assinado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 26 junho de 2024 e encaminhado ao Congresso Nacional. De acordo com a notícia veiculada no site da Folha de São Paulo¹⁶, das 20 metas do PNE 2014-2024, apenas 4 foram parcialmente cumpridas. Portanto, o novo PNE que terá até 31 de dezembro de 2025 para ser aprovado, encontrará muitos desafios pela frente.

5.2 Desafios que perpassam a modalidade da educação especial na escola comum

Eficiência, eficácia, resultados, produtividade, competência são as palavras de ordem do modelo neoliberal capitalista que atravessa a estrutura educacional, transformando tudo que circunda a educação em mera mercadoria na lógica do capital. Piolli, Silva e Heloani (2015, p. 593) apontam que as reformas educacionais se ancoraram no discurso da agilidade administrativa e técnica com argumentos presentes no setor privado e teorias administrativas. Conforme Lopes e Caprio (2008, p. 2), “no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança”.

De acordo com Guarany (2012, p. 27), a Constituição Federal de 1998 trouxe garantia de direitos sociais, que era pauta de reivindicação dos trabalhadores, mas “este cenário muda com a adesão brasileira aos princípios defendidos pelos órgãos financeiros internacionais no Consenso de Washington e marca a submissão do Brasil à lógica neoliberal”. Na sequência, Guarany (2012, p. 27) menciona

que vai se traduzir em uma violenta ofensiva contra estas conquistas, dentre elas a educação pública e universal e o reposicionamento do Estado diante do espaço público, impactando estruturalmente a educação e seus

¹⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/governo-encaminha-projeto-do-novo-pne-ao-congresso-nacional>. Acesso em: 25 jul. 2024

¹⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/06/das-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao-so-4-foram-ao-menos-parcialmente-cumpridas.shtml>. Acesso em: 25 jul. 2024.

trabalhadores. Passam a conformar este cenário a desqualificação da educação, o desmonte dos seus equipamentos sociais, a precarização das condições de trabalho, a flexibilização das relações de trabalho dos professores bem como na falta de investimentos nesta área, além da entrada da lógica mercantilista no espaço público e do incremento à educação realizada pelas instituições privadas.

Nesse contexto, é importante pensar sobre a função social da escola na perspectiva da educação inclusiva. Se a educação, a escola está à mercê do ideário empresarial, mercadológico, neoliberal, cabe refletir sobre o sentido da modalidade da educação especial inclusiva, pois são lógicas contraditórias. A atuação docente frente à inclusão do estudante PEE requer ressignificação da prática e outra compreensão do processo ensino aprendizagem e da educação. É importante refletir sobre o sentido da educação do PEE para o professor regente e em que medida ele está envolvido com essa educação. Por outro lado, a contradição se instala quando esse mesmo professor é alvo de cobranças por resultados, exposto a pressões para melhorar os índices de aprendizagem dos estudantes através das avaliações externas (que avalia o seu trabalho), a desvalorização docente, burocratização dos processos escolares dentre tantas questões! Conforme Estrada e Viriato (2012, p. 24), “a escola é amplamente burocratizada. Percebe-se isso nos exames, nos critérios de seleção, de promoção e nos programas”. Para Mantoan (2003, p. 12),

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando. E inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Nesse sentido, o ciclo da política pública requer responsabilidade e compromisso desde a sua proposição até a avaliação. Os formuladores das políticas educacionais inclusivas precisam sair dos gabinetes e olhar a realidade e as diversas fragilidades que se apresentam na inclusão do PEE. Souza (2006, p. 29) menciona que “o ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação”. Entre a definição da agenda e a

avaliação, há um longo caminho a ser percorrido, sendo a avaliação, uma importante etapa desse ciclo e todos os mecanismos devem ser pensados para o aprimoramento da política inclusiva. É importante ter um olhar cuidadoso para o contexto escolar onde a política educacional inclusiva toma forma.

No âmbito das políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão do PEE, será abordado a seguir o serviço de apoio da educação especial voltado para a sala de aula comum/escola. Esse serviço de apoio tem causado grandes expectativas por parte das escolas, famílias tornando-se motivo para reclamações. A proposta é apresentar os dispositivos legais a nível federal que versam sobre esse serviço e verificar se há lacunas que abrem brechas para interpretações diversas que tem como possíveis consequências à incompreensão em torno desse serviço.

5.3 Diferentes terminologias, diferenças na compreensão e função: o que diz a legislação nacional sobre o serviço de apoio da educação especial

Na literatura, encontramos autores que apresentam problematizações em torno da figura do professor de apoio na sala de aula comum, como Tartucci (2011), Sanches e Teodoro (2007), Mantoan (2004), Ramos *et al.* (2021). Sanches e Teodoro (2007, p.142), na pesquisa intitulada “Indicadores de Educação Inclusiva nas Práticas dos Professores de Apoio Educativo”, concluíram que a modalidade de apoio direto ao aluno, realizada de forma individual, é considerada a menos inclusiva. Essa prática, onde o professor senta-se ao lado do aluno para ajudá-lo nas atividades propostas, colabora para a discriminação, diminui as possibilidades de socialização com os pares. Conforme Tartucci (2011, p. 1.784)

ao acompanhar alunos em estágio do Curso de Pedagogia em escolas de anos iniciais do ensino fundamental, observamos que a presença do professor de apoio, muitas vezes, desobriga o professor regente da docência em relação ao estudante com necessidades educacionais especiais e o professor de apoio, por sua vez, deixa de ser apoio e passa a ser o “professor particular” deste estudante, substituindo o professor regente. Além disso, é comum neste ambiente o estudante ficar isolado dos demais colegas de turma, separado tanto fisicamente no lugar físico que ocupa, quanto socialmente no lugar social que ocupa como estudante, pois não se trata de “estudante”, mas do aluno “incluso”, como comumente tem sido nomeado pelos professores.

Para Ramos *et al.* (2021), apesar da presença do segundo professor nas escolas ser uma prática muito comum, é bem equivocada caso sejam considerados os parâmetros inclusivos. Para as autoras, o segundo professor tende a substituir o papel do regente quando

se volta com exclusividade ao cuidado e intervenção com o aluno. As autoras (2021, p. 211) mencionam que “o professor da sala comum tenderá a cultivar a ideia de que ele não é o profissional mais indicado para ensiná-los. Esse processo corrói qualquer possibilidade de efetivar a inclusão escolar”.

No mesmo sentido, de acordo com Vilaronga *et al.* (2023, p. 27), observam que

A competência para legislar sobre os profissionais de apoio se dá pelo fato de que os Estados e o Distrito Federal do Brasil nomearam este profissional de maneiras diferentes, bem como as funções, salários, carga horária, que são divergentes da LBI. Em alguns locais entendem que esse profissional pode executar funções que são de auxílio na locomoção, higiene e alimentação de estudantes PAEE e outros asseveram que a função da docência pode estar relacionada às suas atribuições.

Mendes e Lopes (2021) afirmam a necessidade de clarificar a figura do profissional de apoio nas diretrizes legais, pois não são abordados objetivamente o perfil necessário e as atribuições, sendo que essas lacunas promovem diferentes interpretações e permitem que cada sistema de ensino se organize do jeito que for conveniente. Em meio à falta de regulamentação desse serviço, várias denominações são encontradas (Bezerra, 2020; Lopes, 2018; Ziliotto; Burchert, 2020). Esse serviço de apoio da educação especial que será tratado aqui é voltado para o apoio pedagógico ao professor regente e ao estudante na sala de aula comum em relação aos recursos de acessibilidade, metodologias, mediação na interação, acessibilidade na comunicação etc. Mendes e Lopes (2021, p. 5) apontam o cenário que envolve a provisão desse serviço de apoio,

Além desse cenário, diferentes autores registraram a ocorrência da contratação indiscriminada e aleatória de PAIE para os estudantes PAEE, sem avaliação adequada da demanda e sem critérios para a provisão desse tipo de apoio. Os estudos de Martins (2011) e Xavier (2019) apontaram três situações recorrentes desse contexto: 1) exigência da família na luta pelos direitos dos seus filhos; 2) solicitação da escola por ser mais um serviço de apoio, independente da necessidade dos estudantes; 3) judicialização, quando a justiça é quem determina a obrigatoriedade da contratação desse profissional, antes mesmo sem uma avaliação da demanda. Diante disso, questiona-se: quais os motivos usados para justificar a demanda e atribuição dos PAIE para estudantes PAEE que estão sendo escolarizados nas escolas comuns?

Baptista (2019) faz uma análise das políticas públicas da educação especial e menciona que nos últimos cinquenta anos mudanças ocorreram levando ao entendimento de

rupturas com as práticas instituídas do passado, no entanto o que se apresenta é a manutenção dos jeitos corriqueiros de conceber o sujeito deficiente e manutenção das propostas educacionais que eram oferecidas em décadas anteriores. O autor lança a seguinte questão: “quais evidências podem ser consideradas para identificarmos se ocorre alguma produção do novo ou apenas diferentes vernizes para antigas abordagens?”. Nesse sentido, cabe uma analogia com a presença do professor de apoio na inclusão do estudante PEE, ou seja, esse serviço não estaria funcionando como um verniz diferente para antigas práticas de segregar e integrar? Antes, a pessoa com deficiência era excluída ou integrada caso tivesse condições de participar, e agora tem o direito de acessar o espaço comum, mas é necessário que tenha um professor de apoio para acompanhá-la, responsabilizar-se por ela, lidar com a sua diferença, pois a escola não se transforma. Outra questão que se coloca é que há grande expectativa em torno do professor de apoio e nem tanto do atendimento educacional especializado ofertado na sala de recursos, no contraturno da escolarização, que também constitui um dispositivo de apoio, um direito previsto na Constituição Federal de 1988. Diante da política educacional em curso que prevê a escola comum como porta de entrada para a escolarização do PEE, dos impasses e desafios gerados em torno da inclusão e as expectativas colocadas em torno do PA, a proposta é apresentar e compreender como esse serviço de apoio é abordado na legislação, no texto político.

5.3.1 Aportes legais sobre o serviço de apoio da educação especial

De acordo com Michels e Garcia (2014, p. 158), “a política educacional no Brasil, em consonância com as proposições internacionais para os países em desenvolvimento, assumiu uma perspectiva inclusiva para o setor nas duas últimas décadas”. Dentre essas proposições, está a Declaração de Salamanca (1994), que apresentou um novo pensar em educação especial e orientações para as ações necessárias, denominada de “Estrutura de ação em Educação Especial”, que sinaliza no inciso III, item 7 para ações de apoio que precisam ser pensadas e ofertadas na escola inclusiva: “na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola”.

Nesse sentido, outras possibilidades de apoio devem ser pensadas, para além do professor de apoio que é necessário para determinados estudantes, mas não para todos. A Declaração de Salamanca, nos itens 27 e 30, fazem referência aos fatores relativos à escola:

27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional

adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (Brasil, 1994, não paginado).

Desde a sinalização da educação especial inclusiva, proposições legais foram surgindo apontando para os serviços de apoio na escola comum. Ou seja, somente o AEE no contraturno não daria conta de prover as diversas necessidades do PEE. Na medida em que a lei determina a matrícula e atendimento a todos os alunos e suas características diferenciadas, mecanismos para a garantia da permanência, participação e aprendizagem devem ser criados.

Conforme mencionado por Mainardes (2006), os textos políticos configuram a política e podem apresentar incoerência, falta de clareza e contradição como também limitações materiais e possibilidades. Portanto, o objetivo dessa seção é apresentar os textos políticos que referenciam o serviço de apoio da educação especial no contexto da educação inclusiva e compreender seus sentidos como também verificar se apresentam lacunas.

No Quadro 7, estão representadas as normativas legais em torno do serviço de apoio da educação especial na escola comum no período entre 1996 e 2015.

Quadro 7 – Normativas legais sobre o serviço de apoio da educação especial na escola comum no período entre 1996 e 2015

Documento legal	Ano	Termo utilizado para o serviço de apoio da educação especial	Descrição da função
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 Art. 58 § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.	1996	Serviços de Apoio Especializado	Atender às peculiaridades da clientela de educação especial
PARECER CNE/CEB 17/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	Serviços de apoio pedagógico especializado a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de	Apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

		professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.	
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.	Contribuir na aprendizagem, locomoção e comunicação.
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008	2008	Monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.	Apoio para atividades de higiene, alimentação, locomoção e outras que exijam auxílio constante.
DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, DE 09/07/2008 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.	2008	Art. 24 2, e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.	Maximizar o desenvolvimento acadêmico e social.
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	2009	Art. 10, VI – outros profissionais da educação: outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção.	Apoio nas atividades de alimentação, higiene e locomoção.
NOTA TÉCNICA SEESP/GAB nº 19/2010 DATA: 08 de setembro de 2010. ASSUNTO: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	2010	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.	Apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essa atividade com independência.

matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino			
LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	2012	Art. 3º inciso IV Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado .	Não específica.
DECRETO Nº 8.368, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	2014	Art. 4º § 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012.	Apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção e cuidados pessoais.
NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE Data: 21 de março de 2013. Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012	2013	Profissional de apoio.	Acessibilidade às comunicações e atenção aos cuidados de higiene, locomoção, alimentação.
LEI Nº 13.146 DE 06 DE JULHO DE 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	2015	Art. 3º - XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões	Atividades de alimentação, higiene e Locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária.

		legalmente estabelecidas; Capítulo IV, Art. 28, XVII - oferta de profissionais de apoio escolar.	
--	--	---	--

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Bezerra (2020, p. 676) aponta que o profissional de apoio foi desenhado nas diretrizes legais do governo “a partir de suas ocorrências semânticas, a saber: ‘monitor ou cuidador’; ‘outros profissionais’; ‘profissional de apoio’; ‘acompanhante especializado’; e ‘profissional de apoio escolar’”. Além de diferentes terminologias, diferentes compreensões e expectativas foram criadas em torno desse serviço.

A Lei nº 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, menciona no Artigo 58, § 1º que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. A lei é genérica e não esclarece os procedimentos para a organização dos serviços de apoio especializado e quais são eles. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2021), que referendam a LDB, esclarecem em linhas gerais que deve ser criada na escola uma equipe de avaliação com a participação de todos e caso necessário com a participação de uma equipe multiprofissional e a partir dessa avaliação “legitima-se a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos” (Brasil, 2001, p. 35). A Diretriz é geral, aponta alguns serviços especializados internos e externos à escola comum e não clarifica o serviço de apoio especializado na classe regular.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 dispõe sobre o serviço de apoio pedagógico especializado na classe comum e na sala de recursos. Na classe comum foi previsto o atendimento ao estudante surdo e cego e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Em relação ao estudante surdo e cego, a condição da audição e visão não gera tanta dúvida sobre a necessidade do apoio especializado, mas com relação aos apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação qual seria a condição de aprendizagem, locomoção e comunicação do estudante para fazer jus ao apoio especializado? São questões que geram dúvidas e falta de clareza no dispositivo legal.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 reafirma o Parecer CNE/CEB 17/2001 sobre o serviço de apoio pedagógico especializado e os questionamentos feitos anteriormente se aplicam. O diferencial desta Resolução, de acordo com Mendes e Lopes (2001), é que o profissional exerce função docente com exigência de formação em licenciatura em educação

especial ou complementação de estudos ou pós-graduação nas áreas específicas da educação especial.

A PNEEPEI (2008), que se tornou o carro chefe da inclusão escolar, promoveu a inserção do PEE na escola comum de forma mais contundente e focou no atendimento educacional especializado na sala de recursos (no contraturno da escolarização), como o principal apoio pedagógico para o estudante. A perspectiva era que o professor do AEE, através da interlocução com a classe comum, atuaria no suporte ao professor regente para o atendimento às necessidades educacionais do aluno.

A PNEEPEI abordou as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, voltados para o estudante com surdez e cegueira e o monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. De acordo com Lopes e Mendes (2023), com a PNEEPEI apareceu pela primeira vez a menção a um novo profissional, denominado cuidador/monitor referenciado cada vez mais nas normativas oficiais. A figura do monitor ou cuidador (que não é um professor) é voltada para o estudante que não apresenta autonomia, com comprometimentos mais graves requerendo cuidados de vida diária no ambiente escolar, ou seja, não atinge todos os estudantes.

O Decreto nº 186/2008 reproduz o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e menciona que, para a efetivação do direito à educação, os Estados Partes da Convenção assegurarão às pessoas com deficiência o apoio necessário no sistema educacional geral e medidas de apoio individualizadas e efetivas que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social. Percebe-se a necessidade de medidas de apoio que são amplas e a complexidade da inclusão do estudante PEE com suas características diferenciadas requer a compreensão de qual medida de apoio é necessária para determinado aluno. As normativas legais elaboradas após o Decreto 186/2008 não trataram sobre essas medidas de apoio individualizadas voltadas para o desenvolvimento acadêmico e social, ou seja, subentende que voltadas para a aprendizagem.

A Resolução nº 4/2009, que “institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, cita no Art. 10, inciso VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção. Essa Resolução aponta outros profissionais para atender o estudante cego, surdo e surdocegueira e outros (termo impreciso, quem são esses outros?) voltados para as questões de cuidados. O atendimento às especificidades educacionais dos

demais estudantes PAEE seria organizado pelo profissional do AEE na sala de recursos de forma complementar (para o estudante com deficiência e transtorno do espectro autista) e suplementar (para o aluno com altas habilidades/superdotação). Novamente o dispositivo legal aponta o profissional para as atividades de cuidados e a questão pedagógica na sala de aula fica em aberto, dependendo da atuação do AEE na sala de recursos, com suas fragilidades.

De acordo com Bezerra (2020, p. 679), o Ministério da Educação, por meio da então Secretaria de Educação Especial (SEESP), tentou dirimir a dubiedade em torno da problemática do profissional de apoio, emitindo a Nota Técnica nº 19/2020, um documento que, mesmo sem força de lei, tinha o propósito de apresentar a interpretação oficial. Bezerra (2020) menciona ainda que a emissão da nota técnica revelava que a temática não era questão pacificada em todo o país. A referida Nota Técnica trata sobre “profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino” e destaca os profissionais de apoio como um dos serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover sendo necessários para atendimento às necessidades dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações, atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Para a oferta dos serviços da educação especial, o documento considera os seguintes aspectos:

- As atividades de profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete para alunos surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum.
- Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.
- A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. • Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional.
- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de

aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.

- Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes (Brasil, 2010, não paginado).

Outro dispositivo legal voltado para a proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) é a Lei nº 12.764/2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, aborda sobre o acompanhante especializado na sala de aula comum. De acordo com Bernardes *et al.* (2024, p. 16),

Em 2012, por exemplo, a Lei nº 12.764 estabeleceu que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Apesar de o Brasil já estar vinculado à CDPD como norma constitucional desde 2009, essa legislação ilustra como os legisladores recorreram ao ultrapassado modelo médico para estabelecer o reconhecimento estatal da deficiência. Entretanto, essa abordagem não considerou a complexidade do espectro de manifestações do autismo, ignorando que indivíduos com diferentes graus de necessidade de suporte foram equiparados em termos de benefícios. Isso gera desigualdades substanciais, uma vez que pessoas com necessidades mais leves de apoio recebem os mesmos benefícios que aquelas com demandas mais intensas de assistência, levando a disparidades injustas. É essencial reconhecer que o autismo abrange uma vasta gama de experiências individuais, exigindo uma abordagem mais inclusiva e contextualizada, ao se estabelecerem políticas de reconhecimento e suporte.

Essa lei tem sido interpretada de várias formas e famílias têm compreendido o direito ao acompanhante como obrigatório quando há o diagnóstico de TEA. Essa compreensão porventura é endossada pela incompreensão do disposto na Lei e também através do médico que prescreve o professor de apoio no laudo tornando-se algo inquestionável e impasses são gerados na análise/avaliação e provisão do acompanhante especializado pelos sistemas de ensino. A lei assegura que o aluno com TEA, em caso de comprovada necessidade, terá direito ao acompanhante especializado na classe comum. Questões como qual a condição do estudante TEA (cujo espectro se manifesta num contínuo) faz jus ao acompanhante, quem avalia e comprova a necessidade, dentre outras, não são esclarecidas. Ramos *et al.* (2021, p. 203), ao abordar a Lei nº 12.764/2012 e o direito ao acompanhante, afirmam que “trata de questionar quais critérios seriam utilizados para determinar qual aluno teria, ou não,

necessidade desse apoio”. Tensões são colocadas na garantia do direito e a lei abre brechas para a operacionalização da política. Mendes e Lopes (2021, p. 15) apontam questões importantes a serem observadas na condução desse processo:

A necessidade da presença do PAIE tem sido justificada pela necessidade de prover auxílio ao aluno PAEE, de apoiar o professor e até para favorecer os colegas. De fato, parece haver casos em que a atribuição é desnecessária, nos quais o aluno não precisa desse tipo de apoio e, mesmo, casos em que o próprio aluno não deseja esse tipo de suporte. Essas são situações que mostram a necessidade de comprometimento e seriedade no processo de avaliação, encaminhamento e acompanhamento do trabalho desse profissional. A falta de avaliação educacional criteriosa e responsável, conseqüentemente, também gera esses tipos de encaminhamentos desnecessários, muitas vezes sem o estudante apresentar o perfil para ter o PAIE como apoio. Dessa forma, o PAIE ocupa um espaço de solução da inclusão por ser o único serviço disponível na rede, em algumas situações, desviando função. São situações preocupantes, pois o encaminhamento equivocado desse profissional pode trazer diversos prejuízos para os estudantes, podendo interferir no seu desenvolvimento e autonomia dentro da escola. Por isso, é importante avaliar a necessidade de cada estudante antes de fazer o encaminhamento, assim como, vale ressaltar que em algumas situações esse profissional poderá ser temporário, sendo necessário a reavaliação e o acompanhamento deste serviço de apoio constantemente.

O Decreto nº 8.368/2014 regulamenta e auxilia na compreensão dos dispositivos da Lei nº 12.764/2012, determinando que o acompanhante especializado será disponibilizado para o estudante TEA ou outra deficiência pela instituição de ensino, no caso de comprovada necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais. Depreende-se que o acompanhante especializado não será disponibilizado para todos os estudantes com TEA cujo espectro apresenta-se num contínuo de manifestação. Há estudantes com TEA cuja manifestação do transtorno não afeta exponencialmente sua capacidade de aprender, interagir, comunicar e dessa forma não há necessidade de um professor de apoio, pois esse profissional pode impactar sua autonomia. Para casos assim, ajustes podem ser feitos no planejamento, nas atividades curriculares/avaliativas, na interação social, pelo regente, equipe pedagógica e rede de apoio, sem necessidade de um PA. Bezerra (2020, p. 680) problematiza a repercussão em torno da referida Lei:

Ao ter grande repercussão social e veiculação midiática, essa lei popularizou o apelo em torno do acompanhante especializado, entendido como uma vitória dos grupos e familiares envolvidos com a causa do TEA. O termo, contudo, agravou as confusões já (re)produzidas no espaço escolar. Isso porque famílias e órgãos judiciais passaram a pressionar escolas e sistemas

de ensino para o cumprimento imediato do disposto, em um fenômeno da judicialização da educação inclusiva (Serra, 2017). Para problematizar o exposto, não se pode perder de vista que os documentos anteriores adotavam o termo monitor, cuidador ou profissional de apoio, como já citado. Ora, esse acompanhante especializado seria correspondente ao profissional de apoio, segundo já descrito, ou seria um professor com formação em Educação Especial, isto é, um professor especializado nesse segmento? Ou poderia ser um profissional que, mesmo sem nível superior, tivesse capacitação na área? O termo especializado não sugeriria alguma formação mínima e específica a esse acompanhante, diferenciando-o, a princípio, do mero profissional de apoio/monitor descrito em textos anteriores? Se assim fosse, qual seria essa formação que o titularia de “especializado”?

Bezerra (2020, p. 680) menciona que, “novamente, para atenuar as ambiguidades suscitadas, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), emitiu, em 2013, outra nota técnica” A Nota Técnica nº 24/2013, reproduz algumas orientações presentes na Nota Técnica nº 19/2010 com relação ao serviço profissional de apoio.

A Nota Técnica nº 24/2013 aponta que, na Lei 12.764/2012, no Art. 3º, parágrafo único, assegura-se aos estudantes com TEA o direito ao acompanhante especializado, em caso de comprovada necessidade e que esse “serviço deve ser compreendido à luz do conceito de adaptação razoável” em conformidade com o art. 2º da CDPD (2006),

as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (Brasil, 2013, não paginado).

Na sequência, a Nota Técnica nº 24 esclarece que o serviço do profissional de apoio deve ser uma medida adotada pelos sistemas de ensino e será disponibilizado sempre que a necessidade individual do estudante for identificada visando à acessibilidade às comunicações e atenção aos cuidados de higiene, locomoção, alimentação e destaca os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional da educação especial:

Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais

atividades escolares; Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (Brasil, 2013, não paginado).

Cabe destacar que essa a referida Nota Técnica traz o conceito de adaptação razoável para a compreensão desse serviço de apoio, no sentido de não acarretar ônus desproporcional ou indevido. Deixa claro que o atendimento é voltado para os estudantes com necessidade de suporte na higiene, alimentação, locomoção, comunicação, mas não esclarece quem comprova a necessidade do serviço de apoio para o estudante com transtorno do espectro autista e nem as características da comunicação. Portanto, o texto político abre brechas para diferentes interpretações. Depreende-se a partir desse documento que o serviço profissional de apoio, como é mencionado, não é ofertado para todo estudante que apresenta o TEA.

Sobre a Lei de Proteção à Pessoa com TEA que teve a regulamentação pelo Decreto nº 8.368/2014 e a Nota Técnica nº 24/2013, Bezerra (2020, p. 681):

A Lei de Proteção à Pessoa com TEA, por sua vez, foi regulamentada em 2014, por decreto que manteve a nomenclatura “acompanhante especializado”, mas discriminando, dessa vez, suas funções no espaço escolar. Estas foram redigidas ao encontro do que fora apresentado na Nota Técnica de 2013 (Nota Técnica nº 24, 2013), com o acréscimo de mais uma atribuição ao profissional: apoio à interação social (Decreto no 8.368, 2014). Evidentemente, a preocupação desses últimos documentos em explicitar as atividades de interação social e comunicação como parte dos apoios a serem organizados na instituição escolar revelam o destaque que os sujeitos com TEA vão ganhando no contexto decorrente da PNEEPEI, haja vista a organização das entidades representativas desse segmento e de suas famílias, a ponto de se promover uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Decreto no 8.368, 2014; Lei no 12.764, 2012).

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI 2015) incumbiu o poder público, no Art. 28, de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o profissional de apoio. Bezerra (2020, p. 679) menciona “no bojo dessas disputas semânticas, a Lei Brasileira de Inclusão regulamentou a expressão profissional de apoio escolar, que também vinha sendo usada desde o início de vigência da PNEEPEI” e, ainda, “a LBI quis afastar confusões e desvios de função, ao explicitar que o trabalho desse profissional não poderia invadir o campo de atuação de profissões já demarcadas, como o dos professores e profissionais da saúde. A LBI prevê em seu Art. 3º,

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as

técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, não paginado).

A LBI reforça a ideia do profissional de apoio escolar como cuidador para atividades de vida diária endossando normativas legais anteriores. Além de exercer as atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, atua em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias. Resta saber quais atividades escolares seriam essas e como seria a atuação. De acordo com Serra (2017, p. 31), “a Lei Brasileira de Inclusão define parcialmente as regras sobre a contratação do mediador”. As indefinições e lacunas nos documentos oficiais sobre o profissional de apoio em relação à função, terminologia, formação necessária, atribuições, têm causado polêmicas e diferentes interpretações na condução dessa política (Bezerra, 2020; Lopes, 2018; Serra, 2017). De acordo com Tibyriça e Mendes (2023, p. 20),

Em relação ao profissional de apoio escolar e ao acompanhante especializado, verifica-se que a regulamentação jurídica das atividades destes auxiliares é superficial e genérica. Não há no ordenamento jurídico norma com a formação acadêmica requerida para a função, nem menciona necessidade de regulamentar a profissão. O que fica claro, conforme os poucos dispositivos legais e infralegais, é que o profissional de apoio auxilia os alunos público-alvo da educação especial com as atividades da vida diária como alimentação, locomoção e higiene e não teria atuação em atividades pedagógicas, que é função do professor. Com relação ao acompanhante especializado, por outro lado, constata-se que acaba abrangendo atividades que também seriam do profissional de apoio escolar, ao lado de outras que parecem ter um enfoque pedagógico já que vinculado ao apoio à comunicação e informação do aluno com TEA. Em razão disto, há inclusive projetos de lei em trâmite no Congresso Nacional visando tentar aprimorar esta regulamentação, porém com poucos avanços e inclusive legitimando a precariedade deste apoio oferecido.

A partir da indefinição em torno do serviço de apoio da educação especial na legislação nacional, os sistemas de ensino têm se organizado de diferentes formas para a sua oferta. Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da Resolução nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, prevê dois profissionais com atribuições diferentes, sendo o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA)¹⁷ voltado para as questões pedagógicas (acessibilidade comunicacional, uso de tecnologias assistivas) na sala de aula e o Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB)

¹⁷ Com função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista/TEA matriculado na escola comum, sendo autorizado um professor para até 3 estudantes matriculados no mesmo ano e turno de escolaridade.

para desenvolver atividades de vida diária como locomoção, alimentação e higiene.

Os dispositivos legais que foram apresentados, em sua maioria, mostram que o profissional de apoio é voltado para um público específico e visa atender as necessidades de locomoção, higiene, alimentação, comunicação. Tendo em vista a complexidade da manifestação da deficiência ou transtorno do espectro autista cabe refletir sobre o estudante que não enquadra nos critérios definidos pelas normativas legais para provisão do professor de apoio. Como o PEE com necessidade de atenção e suporte para as questões de aprendizagem na sala de aula, o deficiente intelectual ou TEA não alfabetizado, com dificuldades de aprendizagem, que não acompanha o ritmo da turma, por exemplo. Ou o estudante TEA que não apresenta necessidade de suporte na comunicação, interação social, higiene, locomoção, alimentação (conforme consta nas diretrizes legais), mas apresenta questões específicas na aprendizagem e se nesse caso caberia a provisão de um professor de apoio porque há uma lei que resguarda direitos. O texto político não aponta como se dará o apoio ao PEE com características apontadas anteriormente. Questões não equacionadas na lei abrem brechas para a operacionalização/garantia do direito e permeiam o debate em torno da provisão do serviço de apoio e gera incompreensão por parte de famílias, escolas e afetam consideravelmente o setor de educação especial nos sistemas de ensino quando precisam avaliar a necessidade do atendimento. Tais questões tornam-se mais contundentes quando a escola apresenta dificuldade para promover os ajustes necessários para lidar com as especificidades dos estudantes e nesse caso, a solução recai na provisão do professor de apoio, muitas vezes sem necessidade, ou seja, a família pressiona, pois tem uma lei e um laudo que na percepção do senso comum garante direitos.

Outra perspectiva apontada nas normativas justifica o profissional de apoio para o PEE que necessita de acessibilidade à comunicação e que irá requerer medidas como a comunicação alternativa, aumentativa e uso de tecnologias assistivas no ambiente escolar. Portanto o serviço de apoio que é referenciado nas normativas aponta para um público específico e não para todo estudante PEE. De acordo com Lopes e Mendes (2023, p. 5), nas “leis citadas, os textos são vagos, sem descrição nem diretrizes para atuação e identificação do perfil”, promovendo diferentes interpretações. Ainda conforme Lopes e Mendes (2023, p. 5),

Concluindo a análise do panorama legal, os documentos oficiais indicam que há dispositivos que tornam obrigatória a presença de PAIE no contexto escolar quando as características dos estudantes demandarem suportes em atividades de locomoção, higiene, alimentação e, no caso de estudantes com autismo, se também houver necessidade de apoio na comunicação e interação social. Entretanto, a regulamentação dessa função ainda é vaga no

sentido de definir quem deve ser esse profissional, como será contratado, com quais condições de trabalho e desempenhando quais funções. Tal cenário abre possibilidade para múltiplas interpretações, além de equívocos e falta de padronização do serviço de apoio (Martins, 2011; Leal, 2014; Almeida, Siems-Marcondes e Bôer, 2014).

Mendes e Lopes (2021) debatem a necessidade de entender os motivos que levam famílias e educadores a considerarem a necessidade de suporte desses profissionais aos estudantes PEE. Dentre os motivos pode estar a desinformação, o desconhecimento da lei ou a aplicação da lei ao pé da letra, incompreensão da política educacional, resistência a modalidade da educação especial, o modelo médico que ainda está presente no imaginário social (sob outra roupagem) e no caso reflete-se agora no laudo com prescrição de professor de apoio (quem vai contestar um laudo médico?), a expectativa em torno de um profissional que irá resolver as necessidades específicas de aprendizagem do estudante, dentre outros.

O estudante PEE que não entra nos critérios para concessão do professor de apoio (necessidade de suporte na comunicação, interação social, tecnologias assistivas, adaptações significativas para acesso ao currículo, suporte na alimentação, higiene, locomoção etc.), poderá apresentar dificuldade de aprendizagem ou não estar alfabetizado, apresentar defasagem em relação à turma, não acompanhar o ritmo da aula (assim como muitos estudantes sem deficiência que também não acompanham a aula/turma, não estão alfabetizados, apresentam dificuldade e configuram uma realidade nas escolas públicas), dentre tantas especificidades. Tal situação coloca impasses na sala de aula/escola, pois o mesmo poderá requerer suporte, atenção para suas necessidades educacionais, adequações curriculares, metodologias diferenciadas, recursos específicos etc. Essa é uma questão que fica em aberto na sala de aula e a perspectiva colocada é ter um professor de apoio que acompanhe o estudante PEE na sua dificuldade de aprendizagem e outras necessidades específicas. Mas, o papel do professor de apoio não é esse conforme consta nas diretrizes legais.

O professor de apoio, nas entrelinhas do senso comum, é compreendido como o professor particular, recuperador de aprendizagem, auxílio leitor e até alfabetizador do estudante. Dessa forma, ocorrem divergências na sala de aula onde o professor de apoio se responsabiliza pelo PEE e o regente, muitas vezes distanciado, volta-se para o restante da turma e dessa forma não se ocupa da tarefa de incluir o aluno no seu planejamento e ação pedagógica, ou seja, deixa-lo fazer parte.

Portanto, são inúmeras questões que envolvem a provisão do professor de apoio gerando expectativas por parte das famílias, escolas e as políticas públicas educacionais

voltadas para o serviço de apoio da educação especial ainda não apontaram respostas. Assim, essas questões não resolvidas, muitas vezes descambam em reclamações no Ministério Público e judicialização e constitui um sintoma da inclusão com suas lacunas que ainda não foram elucidadas.

A inclusão pressupõe garantia de direitos e a questão do direito ao professor de apoio está impregnada no discurso das famílias que exigem a sua disponibilização muitas vezes de forma imediata, recorrendo a reclamações no Ministério Público e a judicialização que são processos desgastantes. Para Mendes e Lopes (2021, p. 15):

Porém, é preciso considerar que esse direito não implica necessariamente em obrigação de prover esse recurso para todo e qualquer estudante PAEE, aspecto que precisa ser avaliado por diferentes profissionais e famílias. Essa situação entre ter o direito e ser garantida a necessidade tensiona a relação entre escolas e famílias e tem gerado o crescente de casos de judicialização da educação envolvendo estudantes PAEE. É fato que se os direitos e serviços não são efetivados, isso motiva as famílias a buscarem os órgãos responsáveis (Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública, Conselho Tutelar, Conselho da Criança e do Adolescente) e tem sido a nova fonte de indução da solicitação de profissionais de apoio.

A LBI (2015) determinou que a avaliação da deficiência quando necessária será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Nesse sentido, para a avaliação da necessidade e provisão do professor de apoio para o PEE depreende-se que os sistemas de ensino devem contar com equipe multiprofissional e interdisciplinar para a realização desse processo.

Para suprir as lacunas que permeiam a política educacional da educação especial e a falta de clareza sobre a provisão do profissional de apoio que abre brechas na garantia do direito gerando excesso de judicialização, o Ministério da Educação, publicou, no dia 2 de julho de 2024, a Portaria SECADI/MEC nº 41/2024, que institui o Grupo de trabalho, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão com a finalidade discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. A informação foi publicizada no site do Ministério da Educação, no dia 2 de julho de 2024:

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), publicou a Portaria nº 41 nesta terça-feira, 2 de julho. O documento prevê a instituição de Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de debater o estabelecimento de diretrizes nacionais para o Profissional de Apoio Escolar.

Segundo o diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Secadi, Alexandre Mapurunga, a Portaria surge para suprir lacunas existentes na educação especial. “A falta de clareza sobre a provisão do profissional de apoio escolar gera uma lacuna no direito a esse apoio, gera o excesso de judicialização e faz com que haja soluções muito díspares entre as redes para dar conta dessa necessidade. A definição de orientações mínimas para redes e famílias tem o sentido de salvaguardar o direito garantido pela lei brasileira de inclusão”, disse.

Assim, o GT terá caráter consultivo e de assessoramento, com a finalidade de subsidiar o MEC no processo de designar as diretrizes nacionais que serão utilizadas na atuação e na formação desses profissionais. O grupo terá 45 dias para a conclusão das atividades definidas por plano de trabalho e se reunirá, por videoconferência, semanalmente ou de forma extraordinária, mediante convocação do coordenador.

Participantes – Além da Secadi, fazem parte do GT representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação Especial (ABPEE); da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); da Associação Nacional dos Defensores Públicos (Anadep); da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme); e da Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (Abraça) (Brasil, 2024, não paginado).

A publicação da Portaria SECADI/MEC nº 41/2024 demonstra que o debate trazido nesta dissertação, e em outros trabalhos do mesmo gênero, é cada vez mais necessário.

6. CENÁRIOS QUE SE APRESENTAM NA COMPREENSÃO E AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA – A CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF) E O MODELO BIOPSIKOSSOCIAL

É fundamental pensar uma escola em que a diferença humana não seja obstáculo, mas uma oportunidade para garantir direitos, promover o desenvolvimento e fomentar a inclusão social. O atendimento eficaz às múltiplas necessidades dos estudantes no dia a dia escolar constitui um grande desafio para as políticas públicas atuais, exigindo a formulação de propostas que garantam a permanência, aprendizagem, participação e desenvolvimento de todos e todas. Nesse contexto, a crescente demanda em torno da provisão do professor de apoio como medida de suporte ao PEE, apresentada pelas escolas e famílias aos sistemas de ensino tem se tornado um fator que requer muita atenção na condução dessa política.

A negativa do atendimento, resultado de avaliação¹⁸ a ser realizada, mostra-se atravessada por tensões, incompreensões por parte das famílias/escolas, reclamações no Ministério Público e judicialização. Conforme análise dos dispositivos legais sobre o serviço de apoio da educação especial realizada no capítulo anterior, há lacunas que precisam ser respondidas e uma delas diz respeito à avaliação. É preciso avançar na compreensão avaliativa da deficiência rumo ao modelo social e biopsicossocial, pois tem se pautado hegemonicamente através do modelo médico.

Reis (2020, p. 89) corrobora sobre a negativa do atendimento e a judicialização, indicando que “casos indeferidos pela equipe são levados ao judiciário, que, pautado nas normas gerais do direito ao AEE pelas pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, determina esse atendimento”.

Faz-se necessário compreender que esta pesquisa não pretende negar o direito de todos e todas ao acesso à justiça quando há violação de direitos assegurados, mas pautar que o litígio pode ser um sintoma de que há insegurança em relação às normas que instituem tais direitos, assim como de políticas públicas insuficientes para sua implementação. A própria natureza do poder judiciário o caracteriza como apenas reativo, ou seja, é preciso ser provocado pela via processual para que possa atuar.

¹⁸ A avaliação do estudante público da educação especial constitui uma etapa de análise para concessão ou não do serviço de apoio da educação especial e apresenta-se como um ponto importante na condução dessa política pelo sistema de ensino e escolas.

Tal situação exige uma atuação e posicionamento normativo claro por parte dos responsáveis pela formulação de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão do PEE de modo a evitar que a decisão sobre os modos de implementação delas caiba a decisões judiciais ou a acordos definidos administrativamente, que não necessariamente atenderão todos e todas que delas necessitariam. Ao contrário, a probabilidade de demandas individuais é maior.

Outro ponto relevante para o debate que propomos diz respeito ao modelo médico de compreensão da deficiência, que tende a ser muito presente na condução da provisão de professores de apoio, gerando conflitos. A medicalização, na perspectiva de Meira (2012, p. 136), pode ser compreendida como “o processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desse modo, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo”. A autora debate justamente o que compreende ser um excesso de diagnósticos e tratamentos relacionados à experiência de crianças e jovens visto que “o discurso da conexão entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola apresenta-se de forma cada vez mais frequente no cotidiano das escolas” (Meira, 2012, p. 136).

Considerando que mesmo a Psicologia nasce no terreno da medicina e que a formação da sociedade do século XX ainda possui forte referência às perspectivas biologizantes do século dezenove, não é de se estranhar a manutenção da figura do médico no centro da hierarquia de poderes-saberes. No entanto, quando o médico se torna o principal ator na definição do direito ao profissional de apoio e não a escola, fissuras se abrem no seu papel em conduzir a modalidade da educação especial, a avaliação e função pedagógica. A tarefa avaliativa pedagógica é da escola, e seus profissionais precisam se apropriar do conhecimento e avaliação das necessidades educacionais de cada estudante. Assim, tem-se que levar em consideração que há responsabilidades compartilhadas entre o Estado e as famílias no sentido de proteger crianças e jovens, e a escola surge neste espaço que se configura para a formação dos sujeitos. Trata-se de uma rede, que precisa levar em consideração as especificidades de cada um de seus componentes e seus papéis nesse processo.

Com essas reflexões, o presente capítulo se inicia com a proposta de apresentar a Avaliação Biopsicossocial da deficiência que consta na LBI. Propõe também reflexões em torno da avaliação do público da educação especial por parte da escola e seus profissionais como um passo importante para a identificação das necessidades educacionais específicas e planejamento educacional, como também dos recursos e apoios necessários para o estudante

como o serviço professor de apoio.

6.1 Avaliação Biopsicossocial da Deficiência e o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado: perspectivas para a educação e avaliação do público da educação especial

A autora Débora Diniz narra a história do escritor argentino Jorge Luis Borges, cuja cegueira exigiu que ditasse grande parte da sua obra:

Como não enxergava, sua inspiração viria de sentidos pouco explorados pelas pessoas com visão. Essa possível explicação para a genialidade literária de Borges é a que mais agrada às pessoas não-deficientes. Borges seria um exemplo do deficiente que supera a lesão e se transforma em um gênio literário. De desvantagem, a cegueira passaria a ser entendida como um estímulo à literatura (Diniz, 2007, p. 7).

Conforme a autora, não era assim que Borges discorria sobre sua deficiência. Para ele a cegueira era compreendida como um dos estilos, um modo de vida. Para Diniz ser cego é uma das muitas formas de estar no mundo, um estilo de vida que precisa de condições sociais favoráveis, pois a deficiência visual não é sentença biológica de derrota, não significaria sofrimento ou isolamento. Segundo Diniz (2007, p. 8), “o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida”.

Um corpo cego é um corpo inesperado diante da expectativa do discurso do normal. Mas o desafio de Borges, bem como daquilo que ficou conhecido como estudos *sobre deficiência*, foi o de assumir uma positividade discursiva, ou seja, a deficiência não seria apenas a expressão de uma restrição de funcionalidade ou habilidade. O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão - esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. Essa foi a revolução dos estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1970. De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. Nessa guinada acadêmica, deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. (Diniz, 2007, p. 9)

Conforme Diniz (2007), Paul Hunt propôs a compreensão do fenômeno sociológico da deficiência por meio do conceito de estigma de Erving Goffman. A compreensão da

deficiência até então era pautada pelo modelo biomédico, que reduzia o indivíduo a sua condição biológica. Goffman (2008), em sua obra “Estigma, Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada”, aponta para a compreensão do contexto de produção do estigma, um atributo, sinal que marca a pessoa e sua diferença, seja do ponto de vista físico, psíquico, moral, intelectual, comportamental e como tudo isso repercute na constituição da individualidade e na interação com o outro, com o meio social.

De acordo com Goffman (2008, p. 11), o termo estigma foi criado pelos gregos “para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava”. Os sinais, feitos com fogo ou cortes no corpo, advertiam que o portador era um traidor, escravo ou criminoso, alguém marcado, que deveria ser evitado principalmente em locais públicos. O autor enfatiza que, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo estigma: “sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico” e que atualmente o termo é usado de modo parecido ao sentido literal de origem, no entanto “é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal” (Goffman, 2008, p. 11).

O meio social é fator determinante para a compreensão da noção de estigma. Para Goffman (2008, p. 11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. O estigma marca quem foge a norma, a regra, ao padrão socialmente construído como desejável e entra na categoria do louco, deformado, desajustado, incapaz, improdutivo, estigmatizado.

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (Goffman, 2008, p. 14).

Compreender o que é o estigma e os mecanismos de sua produção é de extrema importância para apreender o conceito de deficiência, os mecanismos sociais e modelos

criados que concebem o indivíduo como inferior, incapaz e como tudo isso repercute nas interações sociais. No processo histórico e também na atualidade a pessoa com deficiência vivencia na pele o estigma e o seu poder opressor e tudo isso foi se estabelecendo através de discursos desta mesma natureza. Para escolas e sociedades que se propõem inclusivas, o debate sobre os processos estigmatizantes que categorizam os sujeitos em normais, anormais, capazes, incapazes precisa fazer parte do cotidiano.

O modelo médico de compreensão da deficiência teve sua primazia ao longo do tempo e continua exercendo sua força na atualidade. A subjetivação da deficiência a partir desse modelo aponta para a perspectiva da incapacidade, anormalidade, limitação, dependência de cuidados refletindo no viés assistencialista, caritativo no trato com o sujeito. Essa forma de compreender a deficiência influencia na representação e atitudes da sociedade e se perpetua no imaginário social de forma negativa, produtora de estigmas. Conforme Borges *et al.* (2024, p. 160),

o modelo caritativo define a deficiência como uma tragédia pessoal, que torna a pessoa incapaz de cuidar de si, digna de compaixão e benevolência, necessitando ser cuidada e tratada por instituições, familiares ou indivíduos com boa vontade. O modelo médico, também conhecido como biomédico, pode ser considerado um complemento do modelo caritativo, em que prevalece a análise da deficiência como tragédia.

Sampaio e Luz (2009, p. 476) mencionam que “uma vez classificado como inválido ou dependente, a base da chamada abordagem da tragédia pessoal, o indivíduo é visto como vítima, necessitando de cuidado, atenção e ajuda de outras pessoas”. Sobre o modelo médico e os documentos classificatórios, França (2013, p. 60) aponta que,

O principal documento que cristaliza a conceituação e a dinâmica envolvida entre os conceitos do Modelo Médico é intitulado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID). Elaborado como parte complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com o propósito de classificar as condições crônicas de saúde decorrentes de doenças, a CIDID datada originalmente em 1976 oferece suas próprias concepções de deficiência, incapacidade e desvantagem (*disability, impairment e handicap*, nos termos originais).

Lockmann e Klein (2023), no artigo “A clinicalização da existência: problematizações e atualizações acerca do olhar médico sobre o público da Educação Especial”, trazem uma importante reflexão sobre a constituição do sujeito a partir do olhar médico, do diagnóstico

que por vezes pode ser uma sentença nas possibilidades de existir.

É assim que a nossa existência vai sendo objetivada, vai se constituindo em objeto do olhar e da linguagem médica, que por meio de suas visibilidades e dizibilidades, descreve, categoriza, classifica e posiciona os sujeitos a partir dos seus saberes e poderes. Refletir sobre a forma como o olhar médico tem constituído os sujeitos na contemporaneidade, colonizando suas existências e nomeado suas formas de ser, torna-se um movimento importante para compreender os efeitos que a nossa entrada na modernidade clínica pode produzir para a vida humana, especialmente para aquelas que escapam do padrão de normalidade instituído (Lockmann; Klein, 2023, não paginado).

Trata-se de movimento característico da forma como as sociedades se estruturam: categorizamos pessoas, comportamentos, apontamos parâmetros de normalidade e tolerância. Entretanto, é preciso se atentar para o fato de que mesmo estas referências estão sujeitas às alterações pelas quais passam valores e determinações éticas. Ao cristalizar uma destas características em uma categoria da Classificação Internacional de Doenças (CID), pode-se criar novos estigmas. Lembremos que a homossexualidade apenas recentemente foi retirada de tal classificação (na qual existia sob o signo de “homossexualismo”) e sua permanência nesta lista por décadas resultou em preconceito e justificativa para a segregação.

A mudança nos paradigmas classificatórios e compreensivos da deficiência – modelo médico e modelo social – acontece num contexto de lutas, discussões, disputas, como menciona Diniz (2007) em seu livro “O que é deficiência”. De Barros e Dainez (2023, p. 100) apontam os modelos classificatórios na atualidade.

Atualmente, a Organização Mundial de Saúde (OMS) tem duas classificações de referência para a descrição dos estados de saúde, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, que corresponde à décima primeira revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A CID é um documento de análise estatística que atua nas definições clínicas, universalizando o conhecimento das doenças. O uso desta classificação apresenta fragilidades na caracterização dos sujeitos na medida em que não aborda os aspectos do entorno social (Farias, Buchalla, 2005). Já a CIF representa uma mudança de paradigma para se pensar a deficiência, constituindo um importante instrumento para a avaliação médica das condições de vida diária e participação dos sujeitos nos diferentes espaços sociais. A partir de um enfoque biopsicossocial, compreende a condição da pessoa dentro de contextos específicos. A CIF prioriza, portanto, a funcionalidade do sujeito como componente da saúde, considerando as condições do meio como facilitadoras ou dificultadoras da atividade das pessoas com deficiência (Di Nubila, Buchalla, 2008).

A LBI ao conceituar a pessoa com deficiência, não deixa de considerar o aspecto do

impedimento. Mas, a ênfase da conceituação aponta para a interação da pessoa com as barreiras presentes no ambiente que podem obstruir a participação plena e efetiva em igualdade de condições com as demais pessoas. A compreensão da deficiência é ampliada para além da condição biológica, da lesão do corpo e incapacidade do indivíduo, ou seja, do modelo biomédico, e volta-se para os aspectos relacionais com o ambiente social. Sobre a avaliação da deficiência a LBI, no Art. 2º, § 1º determina que,

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

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

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. (Brasil, 2015)

De acordo com Vilela *et al.* (2023), a alteração conceitual de compreensão da deficiência determinou mudanças nas formas tradicionais de avaliar pautadas no modelo médico, tido como hegemônico, para novas concepções que levam em consideração a relação entre corpo e ambiente. Essa nova concepção representa a abordagem biopsicossocial atualmente em processo de consolidação no Brasil.

O modelo social, por sua vez, considera a deficiência como uma construção social, resultado de barreiras, inclusive atitudinais, que impedem a participação plena e igualitária das pessoas com deficiência na sociedade. As limitações e restrições não são atributos da pessoa, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. A solução é de responsabilidade coletiva e requer políticas que definam as modificações ambientais necessárias à realização de atividades e participação (OPAS/OMS, 2015). De acordo com esse modelo, a deficiência não é uma limitação ou restrição inerente à pessoa, mas sim consequência de barreiras ambientais (Vilela *et al.*, 2023, p. 16).

Conforme os referidos autores, a abordagem biopsicossocial ou interacional foi desenvolvida com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), lançada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2001. Essa perspectiva compreende a deficiência e funcionalidade como um contínuo sendo que quanto maior a funcionalidade, menor a deficiência e vice-versa. De acordo com as autoras, a CIF não configura um instrumento de avaliação da deficiência e sim uma classificação das condições de saúde e embora seja utilizada para a criação de ferramentas de avaliação, ela por si só não tem a finalidade de determinar a deficiência para acesso às políticas públicas. Bernardes *et al.*

(2023) mencionam que a abordagem biopsicossocial, convencionado com base na CIF, busca integrar elementos do modelo médico e social.

Em 2007, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) foi a primeira política assistencial a utilizar a CIF para avaliar as deficiências a fim de conceder o benefício e, em 2013, a Previdência Social Brasileira a adotou para análise da aposentadoria (Santos, 2016). De acordo com Bernardes *et al.* (2024, p. 12), “segundo levantamento realizado pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional de 2020 (Decreto no 10.415/2020), foram identificadas trinta e quatro políticas, benefícios e serviços diretamente impactados pela avaliação da deficiência”. De acordo com os autores, trata-se de políticas afirmativas de caráter assistencial, previdenciário, de isenção fiscal, culturais, de saúde, educação, entre outras. Entre essas 34 políticas encontra-se o profissional de apoio escolar que está previsto na LBI.

Os instrumentos de avaliação da deficiência precisam passar por um processo de validação técnico-científica que é uma fase importante para averiguar se a sua construção e aplicabilidade possibilitam a fidedigna mensuração do que pretende avaliar (Bernardes *et al.*, 2024). O instrumento avaliativo utilizado para o BPC, por exemplo, conforme Bernardes *et al.* (2024, p. 18), “não foi elaborado para atender à diversidade de políticas voltadas à população com deficiência, que apresentam multiplicidade de critérios de acesso, além de objetivos distintos”. Visando a elaboração de um modelo único de avaliação da deficiência para ser utilizado em todo o país, de acordo com Bernardes *et al.* (2024, p. 18),

Em 2007, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial no governo federal com o objetivo de avaliar o modelo de classificação e valoração das deficiências utilizado no Brasil e definir a elaboração e adoção de um modelo único para todo o país (Brasil, 2007a; Di Nubila *et al.*, 2011). A partir das recomendações desse Grupo de Trabalho Interministerial, equipes técnicas compostas por especialistas de diferentes áreas, com e sem deficiência, respaldadas por apoio acadêmico e científico de instituições de ensino superior, iniciaram o desenvolvimento de um modelo único de avaliação. Esse modelo, fundamentado em critérios de funcionalidade e grau de independência, recebeu a denominação de Índice de Funcionalidade Brasileiro – IF-Br (Franzoi *et al.*, 2013).

Necessário observar que são esforços prévios à edição da LBI. Conforme Vilela *et al.* (2023, p. 16), é “necessário o desenvolvimento de instrumentos que materializem suas diretrizes, em consonância com a CDPD e tenham inspiração nos princípios do modelo social”. Nesse sentido, a LBI no Art. 2º, § 2º, direciona ao Poder Executivo a responsabilidade da criação de instrumentos para avaliação da deficiência.

Com a edição da LBI (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2015), o Estado Brasileiro intensificou esforços para mudar a forma como é realizada a avaliação da deficiência no país. A lei, no artigo 2º, estabelece a competência do Poder Executivo para criar instrumentos de avaliação da deficiência com base na CDPD. Entretanto, esses instrumentos já deveriam, dada a vigência legal, estar implementados desde janeiro de 2018. A demora do Poder Executivo em implementar de forma unificada a avaliação biopsicossocial traz ineficiência na prestação de serviços da Administração Pública, pois submete cidadãos e cidadãs, a várias avaliações, com critérios e métodos diferentes, gerando retrabalho técnico, filas e judicializações constantes (Vilela *et al.*, 2023, p. 17).

Para atendimento aos preceitos apontados pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e LBI sobre a avaliação biopsicossocial da deficiência, está em processo de aprimoramento o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M), instrumento já validado. Conforme Di Pietra *et al.* (2021), o IFBr-M como um instrumento base deverá ser aplicado na implantação de um sistema unificado de avaliação da deficiência a ser legitimado pelo governo federal, conforme prevê a LBI (2015). O IFBr-M foi aprovado em 2020,

como um instrumento base para a avaliação da deficiência e deverá ser utilizado para implantação de um sistema unificado a ser adotado pelo Governo Brasileiro, conforme prevê a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).¹ O índice atualiza o sistema vigente de avaliação, saindo do modelo de Classificação Internacional de Doenças (CID) para a Classificação Internacional de Funcionalidades e Incapacidade em Saúde (CIF) e, portanto, adotando critérios biopsicossociais. Desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — aprovada pela ONU (2006) e ratificada pelo Brasil (2008) — discute-se no Brasil novo modelo de avaliação da deficiência, baseado não apenas na visão biomédica (que a entende a deficiência como uma patologia ou impedimento do indivíduo), mas na compreensão de que a deficiência resulta da interação desta lesão com as barreiras sociais que impedem a participação plena da pessoa na sociedade (Di Pietra, 2021, p. 5).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional o que significa que as suas recomendações passam a ter caráter imperativo. Conforme Bernardes *et al.* (2024, p.6), com a aprovação da Convenção e a compreensão biopsicossocial da deficiência “a reformulação dos processos e sistemas de avaliação se tornou imperativa em muitos países, como o Brasil, que incorporaram essas normas em seus ordenamentos jurídicos”. E, ainda,

Essa transformação conceitual demandou uma transição das abordagens tradicionais de avaliação da deficiência, ancoradas no modelo médico, então dominante, que se concentrava apenas em alterações corporais. Em

contrapartida, emergiram novas perspectivas, que levaram em conta a interação entre o corpo e o ambiente, numa abordagem biopsicossocial, que gradualmente foi incorporada ao cenário brasileiro. Torna-se fundamental nessa interação a identificação das barreiras contextuais que geram a experiência de deficiência (Bernardes, 2024, p. 6).

Não sabemos se o IFBr-M contemplará as políticas afirmativas relacionadas a educação inclusiva e se terá impactos na avaliação do PEE relacionada a provisão do profissional de apoio escolar e para as questões educacionais de modo geral, conforme previsto na LBI. No entanto, conforme previsto na lei, a avaliação da deficiência deve ser biopsicossocial e realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e cabe ao Poder Executivo, a responsabilidade na criação de instrumentos que contemplem essa ação. Nesse sentido, espera-se que propostas de avaliação da deficiência voltadas para a comprovação da necessidade do professor de apoio para o PEE sejam apresentadas com o detalhamento dessa ação.

Assim, considerando que o público-alvo da educação especial são as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, para identificarmos quem são os alunos com deficiência, a partir do modelo social de deficiência adotado pelo ordenamento jurídico brasileiro, precisamos avaliá-los. Esse processo de identificação, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), deve envolver, quando necessária, uma avaliação biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, que deverá considerar: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação (art. 2.º, parágrafo 1.º) (Tibyriça; Mendes, 2023, p. 13).

A partir da implantação de um modelo de avaliação biopsicossocial da deficiência a expectativa é que as políticas educacionais sejam redimensionadas na perspectiva de apontar um direcionamento para os processos escolares, provisão do professor de apoio, dentre outros. A compreensão do apoio ao PEE por parte das escolas e famílias tem recaído na provisão do professor de apoio.

Nessa perspectiva, a partir da avaliação biopsicossocial que considera a limitação do indivíduo em interação com o ambiente, a questão que se coloca é promover a identificação das barreiras contextuais no ambiente escolar e indicação dos apoios e recursos necessários. A escola e seus profissionais estão implicados no processo de avaliação, identificação e remoção das barreiras presentes no ambiente escolar sendo necessário ampliar a compreensão do processo avaliativo do PEE. Para tanto, é necessário instrumentalizar a escola e os profissionais nos sistemas de ensino (que avaliam a necessidade da provisão do professor de

apoio) sobre o conhecimento e aplicação do modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência. Conforme Tibyriça e Mendes (2023, p. 20),

Portanto, o Brasil ainda precisa aprimorar sua legislação tanto quanto à avaliação dos alunos com deficiência, quanto aos apoios para alunos com deficiência, incorporando as pesquisas acadêmicas da área da educação a Política Nacional de Educação Especial. Tudo buscando garantir serviços de apoio dos mais diversos, principalmente na sala de aula comum, se se pretende que a inclusão escolar ocorra na prática.

As autoras apontam o aspecto do ambiente como fator importante para a participação, pois “a deficiência não está na pessoa, mas na relação entre a pessoa e o meio no qual ela está inserida, devendo a sociedade eliminar as barreiras a fim de garantir a efetiva participação dessas pessoas” (Tibyriça; Mendes, 2023, p. 13).

Nessa perspectiva, a avaliação biopsicossocial considera a funcionalidade do indivíduo em interação com as barreiras existentes no ambiente, ou seja, quanto mais barreiras, menor a funcionalidade e vice-versa. É necessário promover a identificação dos obstáculos que impedem a participação a fim de indicar com assertividade os apoios e recursos necessários e essa avaliação deve envolver todos que participam da educação do PEE, principalmente os professores regentes. Em relação ao modelo médico e social para a compreensão do apoio ao PEE, Ramos *et al.* (2021, p. 210) argumentam que

torna-se mais fácil perceber o quanto a presença de profissionais de apoio pode estar diretamente ligada à adoção do Modelo Médico. Se o estudante é considerado, a priori, um sujeito inadequado aos padrões e que necessitaria de reabilitação para se aproximar do padrão “normal”, a busca por um agente que tenha como função contribuir para essa normalização encontra respaldo. Por outro lado, o Modelo Social coloca em xeque essa concepção, pois não admite a presunção da incapacidade e orienta o pensamento e a ação no sentido de verificar o que há no ambiente que possa impedir ou prejudicar o desenvolvimento daquele aluno. Cabe à escola partir dessa premissa para oportunizar situações que permitam seu pleno desenvolvimento.

Nem sempre o apoio recai na provisão de um professor de apoio e sim em adequações no ambiente, nas práticas. Dessa forma, faz-se necessário instrumentalizar a escola e os profissionais nos sistemas de ensino (que avaliam a necessidade da provisão do professor de apoio) sobre o conhecimento e aplicação do modelo biopsicossocial de compreensão e avaliação da deficiência para que processos como a verificação da necessidade da provisão do professor, por exemplo, aconteça de forma assertiva.

Como a avaliação deve envolver equipe multiprofissional e interdisciplinar como

médico, psicólogo, fisioterapeuta, pedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, dentre outros, a expectativa é que essas equipes estejam disponíveis e articuladas com o processo educacional para avaliação e identificação de barreiras. Ou, que sejam fomentadas formações, treinamentos, a partir de instrumentos condizentes com a avaliação biopsicossocial, para que os responsáveis pela educação especial nos sistemas de ensino e escolas possam conduzir o processo. E que estejam presentes também equipes multidisciplinar e interdisciplinar sempre que necessário conforme preceitua a LBI. Torna-se fundamental ampliar a compreensão sobre a deficiência de uma concepção baseada no modelo biomédico para o modelo social e biopsicossocial para que processos compreensivos e reflexivos sejam desencadeados na escola na perspectiva de identificação e remoção das barreiras presentes no ambiente escolar (currículo, avaliação, atitudes, nas atividades pedagógicas etc.) com a finalidade da promoção da participação e aprendizagem.

6.2 A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Funcionalidade e o contexto educacional

A questão atual que pauta a compreensão da deficiência é a funcionalidade conforme proposto pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A “funcionalidade é um termo que abrange todas as funções do corpo, atividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que abrange deficiências, limitação de atividades ou restrição na participação” (OMS, 2008, p. 13). A perspectiva é que esse modelo seja utilizado em todas as políticas voltadas para a pessoa com deficiência, inclusive a política educacional. Diniz (2009) menciona que a CIF aprovada em 2001 antecipou o principal desafio político da definição da deficiência proposta pela CDPD de estabelecer critérios para aferir as barreiras e restrição de participação social. A autora discorre que até a publicação da CIF, a linguagem adotada pela OMS era exclusivamente biomédica para a especificação dos impedimentos corporais sendo que a CIF é considerada um marco na validação do modelo social. A OMS (2013, p. 3) aponta a CIF como uma síntese biopsicossocial que integra o modelo médico e social.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) é um modelo para a organização e documentação de informações sobre funcionalidade e incapacidade (OMS 2001). Ela conceitualiza a funcionalidade como uma ‘interação dinâmica entre a condição de saúde de uma pessoa, os fatores ambientais e os fatores pessoais.’ A CIF oferece uma linguagem padronizada e uma base conceitual para a definição e mensuração da incapacidade, e ela fornece classificações e códigos. Ela integra os principais modelos de incapacidade - o modelo médico e o modelo social - como uma “síntese biopsicossocial”. Ela reconhece o papel dos fatores ambientais na criação da incapacidade, além do papel das condições de saúde.

Conforme apontado no documento “Um Manual Prático para uso da CIF” (OMS, 2013, p. 4), “a CIF fornece uma base científica e operacional para a descrição, compreensão e estudo da saúde e dos estados, resultados e determinantes relacionados à saúde”. Segundo a OMS (2013) as condições de saúde como lesões, transtornos, doenças, são catalogadas principalmente pela Classificação Internacional de Doenças (CID) que oferece um modelo etiológico. As dimensões da funcionalidade são descritas pela CIF e relacionadas em variadas possibilidades nos níveis corporais, pessoais e sociais do indivíduo. Funcionalidade e incapacidade são conceituadas pela CIF no contexto da saúde sendo que a funcionalidade de uma pessoa em determinado domínio específico é resultado da interação entre as condições de saúde da pessoa em seu ambiente. Abaixo, os elementos que compõe a organização da CIF.

Como a CIF é organizada?

A CIF organiza as informações em duas partes. A parte 1 lida com a funcionalidade e a incapacidade e a parte 2 cobre fatores contextuais. Cada parte tem dois componentes:

- **Funcionalidade e Incapacidade:**

- Funções e Estruturas do Corpo
- Atividades e Participação

- **Fatores Contextuais:**

- Fatores Ambientais
- Fatores Pessoais (OMS, 2013, p. 4, grifos nossos).

Os componentes da CIF devem ser compreendidos, analisados e colocados em prática na organização educacional voltada para o PEE. Compreender que os fatores pessoais, as limitações na estrutura e funções do corpo, estão em interação com o ambiente que deve ser observado, avaliado, pois se há barreiras é necessário que sejam eliminadas a fim de proporcionar a funcionalidade, participação e realização no espaço escolar. Deve constituir numa ação coletiva onde todos os implicados pela educação do PEE estejam envolvidos. Conforme Farias e Buchalla, 2005 *apud* Oliveira *et al.*, 2021, p. 7),

Atividade e Participação é o componente da CIF mais utilizado no contexto escolar. Segundo critérios da OMS (2003), atividade é descrita como execução de uma tarefa ou ação pelo indivíduo e participação é poder participar como os outros. Este componente ajuda a descrever como o indivíduo é no seu dia a dia, como realiza suas atividades diárias e como participa da sua vida social, considerando todas as funções e estruturas do seu corpo. Todas as ações são consideradas, desde as ações mais simples até as mais complexas, incluindo domínios como: aprendizagem, comunicação, cuidados pessoais, demandas gerais, mobilidade, relações interpessoais, educação, trabalho e vida comunitária. As limitações de atividade são as dificuldades que o indivíduo pode apresentar para executar determinada tarefa, já os problemas que ele pode enfrentar ao se envolver em situações da vida, são consideradas restrições à participação.

Portanto, um desafio que está posto no meio educacional é a superação da compreensão da deficiência pautada no modelo biomédico, que centra o problema no indivíduo, no corpo lesionado e incapacidade. A CIF trás contribuições importantes que precisam ser incorporadas no ambiente escolar inclusivo, no sentido de deslocar o olhar do problema localizado no aluno PEE, para as barreiras que existem no ambiente e que refletem no currículo, nas atividades escolares, na avaliação, nas interações sociais que podem obstruir a participação. De acordo com o documento “Um Manual Prático para uso da CIF”,

A CIF é útil em contextos educacionais porque ela ajuda a superar abordagens passadas usadas na descrição ou rotulação de incapacidade que podem ter levado à segregação ou discriminação na educação. O modelo biopsicossocial subjacente da CFI não nega o impacto das deficiências na funcionalidade, na verdade ele identifica que a funcionalidade é importante para participação em uma dada idade. Através do seu componente de atividades e participação, a CIF aprimora a descrição das condições de saúde e de deficiências com informações focadas no aprendizado e desenvolvimento. A CIF pode ser usada em todos os contextos educacionais para dar suporte à continuidade durante o ingresso na vida escolar, e durante as transições de um nível educacional para o próximo ou para a fase subsequente de trabalho e emprego. O uso da CIF em contextos de sala de aula além de em contextos clínicos relacionados à escola fornece uma linguagem comum para a coordenação dos serviços prestados pelos sistemas educacional, social e de saúde (OMS, 2013, p. 66).

No contexto da avaliação educacional, o conceito de participação definido pela CIF é um ponto inicial para investigar os motivos e performances potenciais entre o aprendizado e o meio social podendo “atuar como uma ponte entre avaliações focadas na saúde, desenvolvimento, currículo e dinâmica social” (OMS, 2013, p. 68). A dificuldade para participação e realização de determinada tarefa entendida como um problema do indivíduo volta-se para a questão da funcionalidade que engloba todas as funções do corpo, atividades e

participação e interação no ambiente escolar. Nesse sentido, a dificuldade da participação pode estar no ensino inadequado, na ausência de acessibilidade, nas atitudes, dentre outros.

A CIF é um modelo para descrever uma situação relacionada com a funcionalidade humana. A CIF conceitualiza a educação no contexto da saúde, não no contexto da competência, mas pode auxiliar a integrar os resultados da avaliação de ambas as perspectivas para fornecer uma imagem abrangente da funcionalidade de uma criança em um ambiente educacional específico. Isso pode dar suporte aos currículos ou padrões nacionais que, de outro modo, geralmente são vinculados a procedimentos de avaliação ou teste que se concentram no conhecimento relacionado à matéria. Um dos principais motivos para a avaliação nos sistemas educacionais é obter informações sobre as realizações ou progressos no aprendizado. Problemas de aprendizado ou de desenvolvimento, ajustados por idade, podem motivar a avaliação para a identificação de uma incapacidade. Nem sempre é claro em que medida as dificuldades de aprendizado podem dever-se a uma condição de saúde, à desvantagem social ou a um ensino inadequado (OMS, 2013, p. 68).

A inclusão, de acordo com Ainscow (2009), além do combate enérgico a exclusão, foca na presença, participação e realização de todas as crianças e jovens na escola. Participar das atividades comuns na escola pode se tornar um fator excludente para o PEE conforme o nível de complexidade, exigência e ausência de acessibilidade. Ou seja, as atividades devem ser pensadas levando em consideração a funcionalidade do indivíduo e precisam ser adequadas para possibilitar a autonomia na realização e participação. De acordo com a CIF, participação é definida como o “envolvimento em situações de vida diária”. No contexto da educação, isso significa estar “ativamente engajado em tarefas, atividades e rotinas típicas” (OMS, 2013, p. 69). Neste sentido, as tarefas, atividades, organização da sala de aula, dentre outros, devem ser acessíveis de modo a permitir que diferentes sujeitos, com níveis diferentes de habilidades, compreensão e funcionalidade tenham a garantia da participação que, conforme a CIF, “pode ser vista como um indicador da inclusão” (OMS, 2013, p. 70).

Para entender totalmente a participação na educação, deve-se atentar para como as tarefas ou rotinas podem ser modificadas para assegurar a participação geral em um dado ambiente. Não basta simplesmente medir o desempenho do aluno na execução de tarefas pré-definidas em um ambiente pré-definido (OMS, 2013, p. 69).

O envolvimento e compreensão dos profissionais da escola com a modalidade da educação especial inclusiva na perspectiva do modelo biopsicossocial pressupõem reflexões sobre a qualidade do ambiente educacional em todos os seus contextos. Um ambiente restritivo a participação e realização contribuem para as dificuldades funcionais do estudante.

Segundo Oliveira *et al.* (2021, p. 6),

Em uma perspectiva social, a incapacidade apresentada pelo indivíduo é compreendida como resultado de um conjunto de condições geralmente criadas pelo ambiente social, não podendo ser considerada, portanto, apenas um atributo do indivíduo, mas em relação às oportunidades ou limitações que o universo social proporciona. Sendo assim, a inclusão é uma ação de responsabilidade social coletiva para que aconteça uma reestrutura ambiental para a plena participação das pessoas com deficiência, em qualquer situação da vida social.

Se a compreensão do educador for pautada pelo viés do modelo médico a dificuldade de participação será vista como um problema localizado no aluno e sua incapacidade e dessa forma, necessitará primordialmente de um professor de apoio, por exemplo, para lidar com a desvantagem do estudante. No entanto, se esse mesmo educador tem acesso à compreensão biopsicossocial para entender o seu aluno, além dos fatores biológicos, da função e estrutura do corpo, da condição de saúde, levará em consideração também os fatores contextuais do ambiente, da sua prática pedagógica, da organização da sala de aula, das atividades que propõe para a turma e se estão acessíveis e adequadas para a participação dos diferentes estudantes que a compõem. Portanto, o educador também está implicado nesse ambiente e tem responsabilidade na ação coletiva de transformação do contexto educacional para a inclusão do PEE e garantia de participação, aprendizagem.

A abordagem proposta pela CIF constitui uma ferramenta para identificar e melhorar os níveis de participação. No contexto educacional, a CIF auxilia na identificação dos apoios necessários ao estudante e as intervenções que colaborem para melhorar os níveis de participação. Conforme apontado pela OMS (2004, p. 216),

O apoio à incapacidade também pode ser intensificado através da utilização da CIF. Como o principal objetivo é identificar as intervenções que possam melhorar os níveis de participação das pessoas com incapacidades, a CIF pode ajudar a identificar onde está o principal “problema” da incapacidade: no ambiente que cria uma barreira, na ausência de um facilitador, na capacidade limitada do próprio indivíduo ou numa combinação de fatores. Este esclarecimento permitirá orientar adequadamente as intervenções e monitorizar e medir os seus efeitos sobre os níveis de participação. Deste modo, podem ser atingidos os objetivos concretos baseados em evidências e ser alcançadas as metas globais de apoio à incapacidade.

Nesse sentido, a expectativa volta-se para o poder público na perspectiva de que sejam criados instrumentos avaliativos, propostas educacionais, dentre outros, pautados no modelo biopsicossocial, que direcionem os sistemas de ensino e escolas para o processo de análise da

necessidade do professor de apoio, identificação dos apoios necessários, avaliação e melhoria do ambiente educacional, identificação e remoção de barreiras, dentre tantas possibilidades. É necessário direcionamento político para essa ação. A CIF constitui um arcabouço importante para as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão do PEE e precisa ser compreendido, debatido, os conceitos precisam ser assimilados e colocados em prática, fazer parte do cotidiano dos profissionais das escolas, sistemas de ensino, para que cada vez mais tenhamos condições de não apenas garantir o acesso à escola, mas primordialmente, a participação, aprendizagem, desenvolvimento.

6.3 Educação inclusiva, avaliação do público da educação especial para provisão do professor de apoio: implicações para o sistema e ensino e escola

O caminho da inclusão escolar que está sendo trilhado requer mudanças no olhar e compreensão sobre a deficiência, enfrentamento e superação de práticas discriminatórias, identificação e eliminação de barreiras que obstruem a participação plena com igualdade de direitos, valorização da diferença humana, dentre tantas outras questões. A garantia do direito a educação vai muito além do acesso à escola comum. A questão não é responsabilizar a escola e seus profissionais e achar que sozinhos darão conta, sem suporte, pois é necessário que as políticas educacionais apresentem diretrizes claras para a operacionalização dos apoios necessários. Nesse sentido, a inclusão pressupõe ações coletivas, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, rede de apoio intersetorial, confluência de conhecimentos e principalmente abertura para o novo, o diferente, e as diversas possibilidades de deixar fazer parte.

Podemos fazer uma analogia do professor de apoio ao sentido atribuído por Omote (2004, p. 5) sobre os serviços da educação especial nas décadas de 1970 e 1980 como uma “grande panaceia para todos os males”. Essa compreensão também pode ser aplicada na atualidade, pois parece reproduzir a concepção da educação especial de décadas atrás em que as classes especiais no modelo de integração era a garantia de acesso à escola comum, mas de forma segregada ou integrada.

Nesse cenário conflitivo em torno da garantia de direitos – que envolve o acesso, permanência, aprendizagem, participação – as diretrizes educacionais inclusivas apresentam lacunas, pois se há reclamações de famílias, judicialização, há falhas nos textos e programas políticos para condução do processo. A avaliação para provisão do professor de apoio seja por parte da escola e do sistema de ensino precisa ser compreendida a partir de parâmetros

coesos, assertivos da real necessidade do recurso e para quem se destina. Essa compreensão precisa ser clarificada nos dispositivos legais para que fomente compreensão por parte da escola, família e até por promotores, juízes, médicos (atores externos a escola que têm influenciado nas decisões educacionais) para que não gerem tantos acirramentos em torno da questão.

Conforme Santos e Lopes (2022, p. 1.357), a LDB 9.394/1996 apresentou normas para a concretização da gestão democrática, indicando “dois instrumentos fundamentais: a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a participação da comunidade escolar no conselho escolar ou equivalente”. Ropoli (2010) menciona que o Projeto Político Pedagógico (PPP) não pode ser um documento para ser arquivado, que não permeia o cotidiano escolar, e sim direcionar os caminhos percorridos pela escola, responder as indagações sobre o tipo de educação e cidadão que se deseja formar, ter um caráter coletivo e não resumir a um mero plano burocrático. O projeto reflete as intenções da escola e oportuniza a tomada de decisões através de um processo reflexivo.

o professor, portanto, ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. Exercer esse papel como um dos mentores do PPP não é uma obrigação formal, mas o resultado de um envolvimento pessoal do professor. Nesse sentido, vem antes a sua disposição de participar, porque contribuir é reconhecer a importância de sua colaboração para que o projeto se execute (Ropoli *et al.*, 2010, p. 12).

A modalidade da educação especial deve estar presente no PPP da escola na perspectiva de apresentar seu público, a oferta do AEE, o Plano de Desenvolvimento Individual, as formas de avaliação, acessibilidade curricular, identificação e remoção de barreiras no ambiente, o reconhecimento e valorização das diferenças, a articulação com a família, o trabalho colaborativo, enfim para nortear a prática inclusiva. No âmbito do planejamento educacional para o PEE, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)¹⁹ é o documento norteador para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do PEE, conforme consta na Resolução nº 4.256/2020 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e deve envolver todos os profissionais implicados no processo de escolarização do estudante, com participação da família.

¹⁹ O Plano de Desenvolvimento Individual, como um modelo de instrumento padrão a ser aplicado nas escolas da rede estadual de MG consta no anexo da Resolução nº 4.256/2020.

A escola, de acordo com as diretrizes dessa Resolução, ao matricular o estudante PEE, tem até um mês para iniciar a elaboração e preenchimento do PDI (Minas Gerais, 2020). Essa ação deve ter como base o conhecimento integral do estudante em termos cognitivos/metacognitivos, interpessoais/afetivos, comunicacionais, motor/psicomotor e conhecimentos acadêmicos. Portanto, a partir de ampla observação e conhecimento do estudante, que envolve tempo, a equipe escolar teria condições de compreender e organizar os recursos necessários, a metodologia e estratégias adequadas, a forma de avaliação, dentre outros.

A família, no contexto da educação especial inclusiva deve ser acolhida e bem orientada sobre os procedimentos e proposta educacional que envolve a escolarização do seu filho. Nessa perspectiva, o gestor e demais profissionais devem ter clareza sobre todas as diretrizes da modalidade da educação especial inclusiva a fim de sensibilizar, conscientizar, esclarecer e informar a família. Os esclarecimentos envolvem informações sobre as formas de planejamento, avaliação, metodologia, questões relacionadas ao laudo médico, atendimento educacional especializado, o que é o PDI (que precisa contar com a participação da família para a sua elaboração), procedimentos sobre a provisão do professor de apoio, acessibilidade, recursos pedagógicos, dentre outros. Ou seja, quando a família é bem acolhida, esclarecida e envolvida nos processos que envolvem a escolarização do filho a perspectiva é que incompreensões sejam dirimidas, reclamações sejam minimizadas. Assim, a equipe gestora e os profissionais tornam-se referência (e não médicos, promotores, juízes etc.) para a condução de todo o processo gerando um ambiente de confiança, respeito e responsabilidade com a educação do PEE.

Em relação à solicitação do professor de apoio é necessário que seja feita de forma reflexiva, comprometida, através de uma avaliação pedagógica coesa, detalhada dos conhecimentos, habilidades e dificuldades observadas e apresentadas pelo estudante. Envolve também a identificação das barreiras contextuais, a observação da funcionalidade do PEE e sua participação e quais estratégias, recursos de acessibilidade e intervenções serão necessários

Portanto, é necessário tempo para conhecer o estudante, levantar informações e tomar decisões. A solicitação do professor de apoio deve ter como parâmetro as diretrizes educacionais do sistema de ensino que trata sobre os critérios, para qual estudante, como avaliar e identificar as barreiras que obstruem a plena participação etc. Ou seja, não pode ser feita de forma mecânica, automática, irreflexiva, imediatista, sob pressão e ameaça da família, com base em indicação contida exclusivamente em laudo médico, dentre outros fatores.

Antes de realizar a solicitação, a equipe escolar deveria avaliar a necessidade real do estudante e do profissional, refletir sobre o contexto escolar, as barreiras existentes e os mecanismos para a sua eliminação, envolver os regentes no processo, avaliar se realmente um profissional de apoio contribuiria para o desenvolvimento e autonomia do estudante ou geraria dependência e se de fato, esse profissional é indicado para o PEE. As questões pontuadas são de fundamental importância no sentido de que a escola e seus profissionais estejam implicados no processo, tomem decisões de forma segura, pautadas no conhecimento que envolve a modalidade da educação especial. Nesse sentido, o professor regente não pode ser mero expectador e sim ator principal que considera o estudante PEE como seu aluno, responsabiliza por ele e se envolve nas decisões educacionais como a solicitação do professor de apoio, dentre outros. Porém, não é dessa forma que a solicitação de professor de apoio tem acontecido na realidade. Sobre o professor de apoio e sua solicitação feita pela escola, Reis (2020, p. 19) aponta que,

O Professor de Apoio passou a ser visto, por muitas pessoas do meio educacional, como a única forma de se concretizar a inclusão, e as famílias acreditam que esse profissional é a garantia de que o estudante com deficiência terá um atendimento adequado na escola regular, muitas vezes, menosprezando outros atendimentos, como a Sala de Recursos. As equipes da SER ficam entre o cumprimento das normas do sistema, realizando as avaliações e deferindo somente os casos de comprovada necessidade e os apelos de famílias, professores e gestores escolares, que alegam ser muito difícil ou absolutamente impossível atender a esses estudantes sem mais um profissional em sala de aula.

Conforme Reis (2020), muitas solicitações de professor de apoio apresentam a prevalência dos aspectos clínicos, há dificuldade de argumentação com as famílias sobre o tipo de atendimento mais adequado e tal situação se agrava quando a família tem em mãos um laudo com indicação do professor de apoio. A autora pontua ainda que a prescrição do professor de apoio no laudo sobressai à avaliação pedagógica, gerando conflito entre família, SRE, escola e profissionais da área da saúde. Portanto, a solicitação do professor de apoio para determinado PEE não pode acontecer dessa forma, principalmente com prevalência dos aspectos clínicos apontados no laudo. O profissional da área da saúde não conhece o contexto escolar e não tem prerrogativa para fazer indicação de um recurso educacional, no caso o professor de apoio, pois tal competência é da escola, ou seja, de observar, conhecer e avaliar pedagogicamente o estudante no contexto escolar. Portanto, essa hegemonia médica que atravessa os processos escolares precisa ser contestada e os profissionais da escola assumir a ação pedagógica que é da sua competência e responsabilidade. E a família precisa ser

esclarecida sobre todas essas questões, para que não restem dúvidas.

Antes de realizar uma solicitação de professor de apoio, a equipe gestora e pedagógica deve refletir e avaliar sobre a qualidade da interação e participação do estudante nas atividades propostas e como a escola e seus profissionais podem operar mudanças no ambiente educativo. Quando a solicitação do AEE professor de apoio é feita de forma imediatista, irreflexiva, sob pressão, a compreensão que fica é que os profissionais não querem se responsabilizar pela educação do PEE, promover mudanças nas práticas, rever atitudes ou não se sentem preparados para essa ação e nesse sentido precisam de um professor especializado para conduzir o processo.

Em tempos de recorrentes reclamações de famílias no Ministério Público e medidas judiciais em torno da educação especial inclusiva e principalmente do professor de apoio é fundamental que tenhamos diretrizes claras das políticas educacionais sobre a modalidade da educação especial e operacionalização dos serviços de apoio à escolarização do PEE. É fundamental também, que a escola e seus profissionais assumam uma postura ativa, segura, proativa nos encaminhamentos, decisões e responsabilidades que lhes competem. Assim, com diretrizes claras das políticas educacionais e a escola assumindo cada vez mais o seu papel na condução da escolarização do PEE, talvez não tenhamos tantas reclamações ao Ministério Público e judicialização.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A figura do professor de apoio tem se despontado com grande intensidade repercutindo em demandas crescentes para a sua provisão. A concessão ou não do serviço de apoio para o PEE tem sido atravessada por incompreensões por parte das escolas e famílias, interferência médica através da prescrição do professor de apoio no laudo, reclamações de famílias no Ministério Público e em última instância a judicialização.

Compreender os processos em curso em torno da educação inclusiva, que envolvem a garantia de direitos como o acesso, aprendizagem, participação, percurso envolvem entender vários elementos desde os processos históricos, a política pública educacional, a legislação e as tendências atuais em torno da temática. Para que a reflexão fosse possível desenvolvemos pesquisa qualitativa, de caráter exploratório a partir de levantamento bibliográfico e análise documental.

Atitudes e práticas como eliminação, abandono, rejeição, caridade, pena, assistencialismo, preconceito, isolamento foram observadas no contexto histórico. A compreensão da deficiência, um conceito que não é estático, acompanhou a evolução da organização social, religiosa, econômica, política de cada época e foi compreendida na categoria de sub-humano, improdutivo (onerando a sociedade, sob o viés capitalista), da visão organicista (modelo médico) até chegar à atualidade cuja premissa é o modelo social, biopsicossocial, em que as barreiras presentes no meio social têm papel fundamental na experiência de ser deficiente.

Várias questões emergiram nos trabalhos levantados e apontam para a necessidade de repensar/redimensionar a política educacional em curso voltada para o serviço de apoio na escola comum. Dentre as questões estão a formação/profissionalidade e atribuições/funções do professor de apoio, o papel da escola/gestão/professores com relação à inclusão, a legislação e suas diretrizes, o trabalho colaborativo entre professor de apoio e regente que é incipiente ou inexistente, a responsabilização do processo educacional do estudante público da educação especial ao professor de apoio ou ao AEE, as condições reais da escola comum que se apresentam contrastantes para a inclusão escolar.

Os dados apresentados na seção sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024) meta 4, através do indicador 4 B, apontaram que a universalização do acesso a escola comum está praticamente garantida, sendo que o percentual de matrículas foi “de 95% alcançado em 2023 representou 1.382.058 matrículas em todo o País” (Brasil, 2024, p. 109). Os dados

apontaram ainda que a garantia do atendimento educacional especializado não está acompanhando o fluxo de matrículas nas escolas comum demonstrando que o AEE não está totalmente garantido, revelando fragilidades e disparidades regionais para a sua oferta. São questões preocupantes, pois a PNEEPEI apontou o AEE como o principal suporte ao PEE na escola comum.

A abordagem sobre os dispositivos legais – Decretos, Leis, Notas Técnicas, Parecer, PNEEPEI, Resolução – relacionados ao serviço de apoio da educação especial, em nível federal, no período entre 2001 e 2015, relacionado ao serviço de apoio da educação especial na educação básica foi apresentada na seção 2.4 desta dissertação. A partir da análise dos dispositivos e corroborados pela compreensão dos autores pesquisados, concluímos que há lacunas e falta de clareza nas normativas legais.

Questões não equacionadas nos textos legais abrem brechas para a operacionalização da política educacional inclusiva e garantia de direitos. O serviço de apoio da educação especial referenciado nas normativas receberam várias nomenclaturas no território nacional, não há clareza na compreensão da função e perfil, não há regulamentação da profissão. As informações contidas nos dispositivos são gerais e não esclarecem para qual PEE se destina o profissional, os parâmetros de avaliação, quem avalia a necessidade para a provisão do serviço, etc. A questão é tão emblemática que o MEC instituiu um Grupo de Trabalho para discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar.

Diante dos resultados apontados na análise das normativas legais em torno do serviço de apoio e as lacunas observadas, o percurso da pesquisa foi direcionado para a compreensão sobre a avaliação da deficiência e as perspectivas atuais em torno da questão. O percurso investigativo realizado apontou diversas fragilidades em torno da operacionalização da política da educação especial inclusiva que ainda constitui um grande desafio. O acesso à escola comum tem sido garantido, mas precisamos de políticas efetivas para a garantia da aprendizagem, permanência, percurso, participação com qualidade.

Diante das inconsistências das diretrizes políticas questões emergem em torno do apoio para o PEE na escola/sala de aula comum. A crescente demanda em torno da provisão do professor de apoio demonstrou a necessidade de políticas públicas efetivas em torno da questão que tem sido permeada pelo modelo biomédico através do laudo, reclamações recorrentes de famílias, incompreensões em torno da garantia do direito, judicialização.

Compreendemos também que é crucial para a escola comum assumir o seu papel diante da modalidade da educação especial inclusiva no sentido de reconhecer, valorizar e acolher as diferenças, envolver os regentes, operar mudanças nas atitudes, práticas

pedagógicas, identificar barreiras no ambiente escolar que obstruem a participação e torná-lo inclusivo. A escola e seus profissionais precisam compreender a política relacionada ao professor de apoio, ocupar o seu lugar pedagógico para que interferências externas pautadas em modelos não educacionais e tradicionalmente hegemônicos não conduzam as decisões a serem feitas.

Em relação à compreensão sobre a necessidade do professor de apoio, a pesquisa conduziu para o entendimento de que é um recurso necessário para determinados estudantes, mas não para todos e as diversas possibilidades de apoios precisam ser clarificados nos dispositivos legais. A escola tem responsabilidade na avaliação e escolarização do PEE e conforme a filosofia inclusiva, não é a pessoa com deficiência que precisa se adequar para acessar e permanecer na escola e sim o contrário. A diferença não pode ser obstáculo e sim estímulo ao desenvolvimento de uma educação que garanta os direitos de aprendizagem para todos e todas, sem preconceito. Nesse sentido a escola e seus profissionais estão implicados no processo inclusivo sendo necessária a identificação e eliminação de barreiras no ambiente escolar, pois nem sempre o suporte ao estudante vai recair na necessidade da provisão do professor de apoio e sim em ajustes e mudanças nas práticas, atitudes, processos escolares.

A partir da pesquisa sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que compreende o indivíduo a partir das funções e estruturas do corpo, atividades e participação, fatores ambientais e pessoais possibilitou a compreensão de que o serviço de apoio pode estar relacionado ao viés do modelo médico que compreende o problema localizado no aluno e sua incapacidade e dessa forma, necessitará primordialmente de um professor de apoio, de um atendimento individualizado. Dessa forma, o regente não precisa se preocupar ou se ocupar com o PEE, mudar e incluir o estudante na sua prática, pois terá um profissional para responsabilizar por ele. A aprendizagem envolve a estrutura cognitiva, afetiva do sujeito em interação com o seu contexto, mediada nas trocas coletivas com os pares, regentes e nesse sentido a atuação do professor de apoio como uma medida individualizada, centrada no sujeito e seu problema precisa ser repensada.

O debate precisa continuar, as reflexões precisam ser aprofundadas. A temática requer mais e mais pesquisas e olhares compreensivos. Que novas problematizações possam surgir a partir do que foi apresentado na presente dissertação a fim de enriquecer cada vez mais a discussão.

8. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 85-85, 2011. Disponível em <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>. Acesso em: 20 maio 2023.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. *In*: FÁVERO, Osmar *et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília-DF: Unesco, 2009. p. 11-24, 2009. Disponível em http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/tornar_educacao_inclusiva.pdf#page=11. Acesso em: 29 jan. 2024.

ALMEIDA, Maria Natividade Maia de. **Nos trilhos do trem baiano**: da instalação a extinção do transporte ferroviário de passageiros e seus impactos no modo de vida no norte de Minas Gerais. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2013. Disponível em https://ri.ufrb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/778/1/Trilhos_Trem_Baiano_Dissertacao_2013.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

ALMEIDA, Vitor. **A capacidade civil das pessoas com deficiência e os perfis da curatela**. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda; RAFANTE, Heulália Charalo; CAIADO, Kátia Regina Moreno. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-26, 2019. DOI 10.5902/1984686X38129. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902108/313158902108.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 3 dez. 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social da pessoa com deficiência: análise conceitual metodológica. **Temas em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>.

Acesso em: 25 nov. 2023.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; CHARLOT, Bernard. Educação e diversidade nas percepções de professores e gestores escolares. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 40-69, jan.-mar. 2022. DOI 10.23925/1809-3876.2022v20i1p40-69. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v20n1/1809-3876-curriculum-20-01-40.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e217423, 2019. DOI 10.1590/S1678-4634201945217423. Disponível em: . <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha NUSSBAUM. **Revista Estudos Institucionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2016. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/76>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. Ilustrações de Martha Barros. São Paulo: Planeta, 2003.

BASSANI, Elizabete. A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 178-195, 2017.

BERNARDES, Liliane Cristina Gonçalves; MARCELINO, Miguel Abud; VILELA, Lailah Vasconcelos de Oliveira. **Avaliação da deficiência para acesso a políticas públicas: contribuições para um instrumento unificado de avaliação da deficiência**. Brasília, DF: Ipea, 2024. (Texto para Discussão, n. 2.979).

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan.-dez. 2021, e24342 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v46/2177-6059-roteiro-46-e24342.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes; FISCHMANN, Roseli. **Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância**. São Paulo: EdUSP, 2001.

BOAVENTURA JUNIOR, Marcio. **“Sobrou o Apoio...”**: desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio. 2019. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7802997. Acesso: 25 ago. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. Disponível em: <http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/1119>. Acesso em: 15 maio 2024.

BORGES, Marcia *et al.* O desenvolvimento do conceito de pessoa com deficiência no Brasil. **Debates**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 154-174, jan.-abr. 2024. DOI 10.22456/1982-5269.136862. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/136862/92173>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Grupo de Trabalho Produção Técnica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, v. 189, p. 6-6, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial,

o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. Sec. 1, 1971. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Brasília, DF, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2013 MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso: 25 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003-2016)**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na

Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010**. Orientações para a Institucionalização na Escola da Oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: SEE, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

BUCCI, Maria Paula Dallari *et al.* **Direitos humanos e políticas públicas**. São Paulo: Polis, 2001. (Cadernos Polis 2).

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul.-dez. 2011. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20comple mentar.pdf. Acesso: 14 maio 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. São Paulo: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: “HISTÓRIA, SOCIEDADE E

EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 7., 2006, Campinas. **Caderno de Resumos** [...]. Campinas, SP: Graf. FE : HISTEDBR, 2006.

https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5782/4203>. Acesso em: 20 jul.. 2024.

COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso jurídico da educação especial**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7639907. Acesso em: 09 set. 2023

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Ideias**, São Paulo, v. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL PROCURADORES-GERAIS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DOS ESTADOS E DA UNIÃO. Comissão Permanente de Educação - COPEDUC. **Enunciado nº 22, de 30 novembro de 2022**. Disponível em: https://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2023/03/Enunciado-no-22-2022-COPEDEC_CNPG.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias?. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 716-731, 2018. DOI 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905/7791>. Acesso em: 28 de jan. de 2024.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. Princípios e fundamentos da educação especial. *In*: FERREIRA, Juliene Madureira; DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. (org.). **Curso básico**: educação especial e atendimento educacional especializado Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29655/4/Cursob%c3%a1sicoEeduca%c3%a7%c3%a3o%20%281%29.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

DI PIETRA, Giovanni *et al.* **Avaliação biopsicossocial da deficiência**: análise comparativa

entre os perfis de beneficiários de políticas públicas. Brasília, DF: ENAP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/7385/1/2021.09.06%20-%20Avalia%20a7%20a3o%20Biopsicossocial%20da%20Defici%20aancia%20-%20Produto%201.pdf>. Acesso 15 ago. 2024.

DINIZ, Débora. Deficiência e políticas sociais: entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Deficiencia-e-politicas-sociais-entrevista-com-Colin-Barnes-2013.pdf>. Acesso: 5 ago. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; v. 324).

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, de. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.

FERRAZZO, Gedeli; MACIEL, Antônio Carlos. Fundamentos da educação especial: contribuições para uma reflexão filosófico-educacional. **Cocar**, Belém, v. 10, n. 20, p. 367-385, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/980/637>. Acesso em: 1º mar. 2024.

FERREIRA, Nayara Beatriz Borges. **A judicialização na educação inclusiva no Estado de Minas Gerais**. 2019, 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade de Uberaba, Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8844669. Acesso: 7 set. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, p. 257-272, 2002. DOI 10.1590/S0101-73302002000300013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2024.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FRACARO, Beatriz; MALISKA, Marcos Augusto. “Nada sobre nós sem nós”: movimentos sociais e a ruptura do paradigma moderno de deficiência. **Quaestio iuris**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 345-376, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/61539>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FREIRE NETO, Adelino de Bastos. **A judicialização das políticas públicas educacionais**

da pessoa com deficiência: análise de conteúdo jurisprudencial do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9192859. Acesso em: 11 set. 2023.

FURTADO, Roberval Angelo; GOMES, Vera Lucia; CASTRO, Rita de Fátima da Silva Rosas de. O monitoramento e avaliação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: contribuições para o debate. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 65, p. 320-336, jan.-mar. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n68/1982-0305-teias-23-68-0320.pdf>. Acesso em: 28 de jul. de 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pta>. Acesso em: 7 mar. 2024

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. DOI 10.1590/2175-6236116974. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCSb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão: uma análise do Plano Nacional de Educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-407, jul.-dez. 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/retratos_da_escola_15_2014.pdf. Acesso em: 28 de jul. de 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGUINI, Marcos Daniel. (org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/da%20educa%c3%a7%c3%a3o%20segregada%20%c3%a0%20educa%c3%a7%c3%a3o%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

GOMES, Jerusa Vieira. Família e socialização. **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 93-105, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34462/37200>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GONÇALVES, Angélica. **O saber e o fazer do professor de apoio especializado: o processo de inclusão do aluno com deficiência**. 2023. 80 f. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: Acesso em: 15 maio 2024.

GUARANY, Alzira Mitz Bernardes. Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/11027/8105>. Acesso em: 19 jul. 2023.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *In*: Ministério da Educação. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2005. p. 7-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, Ano. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação da pessoa com deficiência no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 17, (spe1), p. 41-58, ago. 2011. DOI 10.1590/S1413-65382011000400005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katalysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2024.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, p. e023141-e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958> Acesso em: 20 de jul. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; SENNA, Luiz Antonio Gomes. As políticas públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar. **Aleph**, Niterói, n. 18, de. 2012. DOI 10.22409/revistaleph.v0i18.39004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39004>. Acesso em: 15 maio 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Entre pontos e contrapontos**. 7. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 136-142, jun. 2012. DOI 10.1590/S1413-85572012000100014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set.-dez. 2006.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 jan. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-110, 2010. Disponível em:

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 15 maio 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, 2021. DOI 10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Políticas e Práticas de Educação Especial e Inclusão Escolar**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 39-51.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vBgsXDyDMqnCVS5BQZRhmpD/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução nº 4.256, de 7 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2020. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em 20 fev. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.) *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, 2008.

<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-setembro2004-n-15-2004>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**.

Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. (Série PNE em Movimento). Disponível em:

<http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3753/3483>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-ago. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

NOZU, Washington César Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, 2016. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 23 jan. 2024

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Prefácio. *In*: BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito**: qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo: Annablume, 2003.

OMOTE, Sadao (ed.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. Disponível em:

https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/331. Acesso em: 15 jul. 2024.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, n. 1, p. 4-13, 1999. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>. Acesso em: 15 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A

CULTURA. Educação para Todos: o Compromisso de Dakar. Brasília, DF: Unesco; Consed, 2001. Disponível em:
https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodos_ocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 16 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 15 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 16 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em:
<https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 15 maio 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Como usar a CIF: um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Versão preliminar para discussão. Genebra: OMS, 2013. Disponível em
<https://www.fsp.usp.br/cbcd/wp-content/uploads/2015/11/Manual-Pra%CC%81tico-da-CIF.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PAULA, Tatiane Estácio de *et al.* **A educação das pessoas com deficiência: formação de discursos**. 2021. DOI 10.1590/SciELOPreprints.2841. Disponível em:
<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2841>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, Niterói, v. 17, p. 61-76, jul.-dez. 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/p45NBHK6Stp3MYnp7BsJ3qp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 23 jul. 2024.

PEREIRA, Olívia. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. **Em Aberto**, Brasília, Ano 2, n. 13, fev. 1983. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2611/2349>. Acesso em: 10 jan. 2024

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, p. 589-607, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8qvH6m333VZhyrYCvJQtrF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 22, n. 78, p. 1-25, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando a inclusao escolar de pessoas com - deficiencia mental.pdf](https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclusao_escolar_de_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf). Acesso em: 7 jan. 2004

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal. Educação comum ou especial?: análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 1.286-1.306, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869092015/619869092015.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PRADO, Danielle Nunes Martins do. **Professor de apoio**: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8592848. Acesso em: 25 ago. 2023.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: Mendes, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia Almeida. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 61-78.

RAMOS, Eliane de Souza *et al.* Presença do profissional de apoio e segundo professor nas

escolas comuns: ponderações e questionamentos. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoit, SIEMS, Maria Edith Romano, KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 202-213.

RAMOS, Sheila Lopes. **Direito à educação da pessoa com deficiência: ações judiciais em uma Comarca do Estado de São Paulo (2015-2020)**. 2023. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17656>. Acesso em: 15 set. 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 22, n. 78, p. 3-26, 2014. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898086.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

REIS, Andrea Silva Adão. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9721245. Acesso em: 22 ago. 2023.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de educação especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-e2117585.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim; MARANHE, Elisandra André. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência *In*: CAPELINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim (org.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: Editora da Unesp, 2010. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva).

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora Ens. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set.-dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 15 maio 2024.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEE; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1).

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SANTOS, Laíde Ferraz; LOPES, Claudio Neves. Gestão democrática na escola de educação básica na modalidade de educação especial. **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu, v. 7, n. 12, p. 1.356-1.365, 2022. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/1>. Acesso em: 8 set. 2024.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos *et al.* Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 202–220, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215>. Acesso em: 15 maio 2024.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-29, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a03.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 501-519, 2008. DOI 10.1590/S0103-73312008000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/SDWpCmFGWGn69qtRhdqqGSy/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, p. 12-16, 2003. Disponível em: <https://campanhas.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2015/04/comochamaras pessoas.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei Brasileira de inclusão nº 13.146/2015. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 27-35, 2017. DOI 10.12957/polemica.2017.28294. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/28294>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23869/16842>. Acesso em: 7 mar. 2024.

SILVA, Camila Vieira Genkawa. Plano Nacional de Educação (PNE): origem e concepções. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 7, n. 1, p. 52-60, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/296/305>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, FLAVIA JUNQUEIRA DA. As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea. 2018. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6894516. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, jul.-dez. 2010. DOI 10.5007/2175-795X.2010v28n2p601. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p601/18450>. Acesso em: 28 maio 2023.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/about/contact>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa com deficiência na História do Mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (ed.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: SciELO, Fiocruz, 2007. p. 65-84.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 31 jul. 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores [Audiolivro]. São Paulo: Artmed, 1999.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; MENDES, Enicéia Gonçalves. O apoio de auxiliares na escola para alunos com deficiência após a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Revista da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 9-24, jul.-dez. 2019. Disponível em:

<https://ojs.defensoria.sp.def.br/index.php/RDPSP/article/view/199/71>. Acesso em: 1º ago. 2024.

TOREZAN, Ana Maria; CAIADO, Kátia Regina M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir?: ideias para Debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 03, p. 31-37, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a04.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

WERNECK, Cláudia. Modelo médico x modelo social da deficiência. **Manual da Mídia Legal 3: Comunicadores pela Saúde**. Rio de Janeiro, WVA, 2004. Disponível em: <https://www.escoladegente.org.br/sites/default/files/anexos/mml3.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ZILIOTTO, Denise Macedo; BURCHERT, Amanda. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, jan.-dez. 2020. DOI 10.18593/r.v45i0.21096. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e21096.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.