



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS - FADIR
PROGRAMA DE MESTRADO EM FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS**

CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS

**CONFIGURAÇÕES DOS SERVIÇOS DE APOIO NA CLASSE COMUM NAS REDES
MUNICIPAIS DE ENSINO DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS**

DOURADOS - MS

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS

**CONFIGURAÇÕES DOS SERVIÇOS DE APOIO NA CLASSE COMUM NAS REDES
MUNICIPAIS DE ENSINO DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

DOURADOS - MS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A277c Agrelos, Camila Da Silva Teixeira
CONFIGURAÇÕES DOS SERVIÇOS DE APOIO NA CLASSE COMUM NAS REDES
MUNICIPAIS DE ENSINO DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS [recurso eletrônico] /
Camila Da Silva Teixeira Agrelos. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoiti Nozu.
Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos)-Universidade Federal da Grande
Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Política educacional. 4. Gestão educacional. I.
Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS

**CONFIGURAÇÕES DOS SERVIÇOS DE APOIO NA CLASSE COMUM NAS REDES
MUNICIPAIS DE ENSINO DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos.

Aprovada em 29 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

À Eucler da Silva, que partiu sem aviso, partindo ao meio meu peito e deixando em minha alma uma eterna sombra de saudade. Mulher negra, mulher forte. Mãe solteira, mãe para muitos. Capaz de fazer sentir-se especial mesmo alguém tão comum como eu.

AGRADECIMENTOS

Ai de mim se estivesse só nesta caminhada! Por certo não estive. A jornada do mestrado é intelectual e emocionalmente desafiadora e não há como pedir “figas”¹ para as adversidades da vida, até que o título venha. Por isso, externo, ainda que limitada a palavras, minha gratidão àqueles que caminharam comigo e aos que me possibilitaram caminhar.

A Deus, pela dádiva de ser filha do Benoni e da Olga Cristina e me sentir amada todos os dias, até aqui. Nenhuma outra benção seria necessária, mas a fofura dEle não encontra limites. À vista disto, agradeço por me oportunizar e me sustentar nessa jornada e renovar minhas forças, quando pareciam se esvaír.

Ao meu querido esposo, Leonardo, por me incentivar, reduzir meus fardos, secar minhas lágrimas, compreender e acalantar minha alma como ninguém.

Aos meus amados pais, pelo amor, incentivo e amparo incondicionais; pelos muitos sacrifícios feitos para que eu pudesse ter melhores oportunidades de escolarização; pelo exemplo de comprometimento e sensibilidade na educação pública.

À minha irmã, Karina, que nos momentos mais difíceis de nossas vidas ressignificou os nossos laços e nos amparou, literalmente aliviando as nossas dores. Minha eterna gratidão!

À minha irmã de coração, Nayara, que me inspira como pessoa e como pós-graduanda, por toda motivação, companheirismo e troca de experiências.

À minha tia Eucler (*in memoriam*) e a toda minha família Silva, por, com seus olhos de amor, verem em mim potencial que excede a realidade.

À minha avó Edith e à minha tia Lucilene, cujo suporte e aporte à formação, ainda que tardia, dos meus pais incidiram de modo fundamental nas minhas oportunidades de escolarização. Nossa gratidão, assim como os frutos de tal benevolência, ecoa de geração em geração.

Às minhas amigas Mara e Thays, por me apoiarem e me “empurrarem” para a pós-graduação. Que eu seja apenas a primeira de nós!

Ao hoje Prof. Me. Eduardo Adão Ribeiro, ex-colega de orientação, cuja solicitude e generosidade me acompanham desde o início do mestrado e a quem desejo todo sucesso de que é merecedor.

À colega de turma Fernanda Rodrigues e aos demais colegas do grupo de orientação pelas trocas, parcerias e momentos de descontração.

¹ Expressão popularmente utilizada por crianças para pedir pausa em brincadeira.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD), pelo espaço de troca, discussão e aprofundamento temático proporcionado.

À querida Profa. Dra. Aline Maira da Silva, cuja delicadeza é exemplo para vida e para academia, pelo carinho e pelas generosas e potentes contribuições que acompanharam este trabalho desde a sua concepção, até o fechamento.

À ilustre Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, cujos ensinamentos são referência na caminhada de todo pesquisador da educação especial, por tão gentilmente aceitar nosso convite para participar das bancas de qualificação e de defesa; pelas valiosas e cirúrgicas contribuições, fundamentais para o avanço do trabalho.

E, por fim, àquele que me oportunizou e me guiou nessa jornada. Ao Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, pela generosidade de conhecimento, pelos valiosos ensinamentos, pela amizade, companheirismo e paciência a mim devotados. Muito obrigada!

“Não vejo muita vantagem em tentar dizer às pessoas o que elas deveriam pensar ou o que deveriam fazer. Isto é tanto intelectualmente arrogante, como algo sem sentido. O que estou tentando fazer através de meu trabalho é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e ‘alternativamente’ – conceitos, idéias e abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas”.

Stephen J. Ball em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009)

RESUMO

No Brasil, as políticas educacionais federais têm privilegiado o atendimento educacional especializado (AEE) no espaço da sala de recursos multifuncionais (SRM) como suporte à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Entretanto, este tipo de serviço extraclasse tem se mostrado insuficiente para o atendimento à diversidade de condições específicas desse alunado, bem como aos diferentes contextos educacionais, revelando a necessidade de se prover sistemas de apoio em salas de aula comuns, que, por não serem foco da política nacional de educação especial, têm resultado em diferentes interpretações pelas redes de ensino. Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as configurações da sistemática de serviços de apoio em sala de aula comum na região da Grande Dourados, a partir das (re)interpretações políticas das redes municipais de ensino. Como objetivos específicos, foram definidos: contextualizar as arenas de influências da política de educação especial e o discurso da inclusão escolar; descrever a produção textual brasileira, sul-mato-grossense e dos municípios da região da Grande Dourados para o AEE, a partir da Constituição Federal de 1988, destacando as configurações dos serviços de apoio em sala de aula comum presentes nos documentos político-normativos; descrever, analisar e problematizar os serviços de apoio em sala de aula comum atuados na região da Grande Dourados, a partir do perfil profissional, público-eleito para o serviço e atribuições conferidas; analisar as (re)interpretações da atuação dos profissionais dos serviços de apoio em sala de aula comum na região da Grande Dourados durante o período inicial da pandemia de Covid-19. A perspectiva teórico-metodológica baseou-se na Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e colaboradores, e, para algumas análises, buscou aproximar-se de teorizações dos estudos foucaultianos. Os caminhos investigativos percorreram um viés qualitativo, com uso de pesquisa documental – em documentos político-normativos e em microdados do Censo Escolar – e de levantamento – por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 gestores das redes de ensino municipais da região da Grande Dourados. Os resultados da sistemática de serviço de apoio em sala de aula comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados foram agrupados e analisados por meio de quatro eixos temáticos, a saber: perfil profissional; público-eleito para o serviço; atribuições conferidas aos profissionais, e; atuação dos profissionais do serviço de apoio em sala de aula comum no contexto da pandemia do Novo Coronavírus. A partir destes eixos, foram levantadas algumas questões e problematizações acerca dos serviços de apoio em sala de aula comum atuados pelas redes de ensino municipais da região da Grande Dourados, dentre as quais destacam-se: a) as configurações de suporte encontradas foram: professor especialista, estagiário, monitor, auxiliar do desenvolvimento infantil, auxiliar de ensino e profissional de apoio escolar; b) notou-se que a eleição do público-alvo dos suportes era, em grande medida, guiada pelo modelo médico de deficiência; c) da maioria dos serviços era esperada uma atuação pedagógica, mesmo quando esses profissionais não tinham sequer uma primeira graduação; d) o contexto pandêmico evidenciou desigualdades pré-existentes, especialmente em contextos de municípios de pequeno porte, eminentemente rurais. A pesquisa apontou que a proposta federal de SRM tem se mostrado insuficiente e que ignorar a presença e a frequência dos diversos processos criativos de suportes em sala de aula comum pode dar margem à precarização dos serviços especializados, considerando os fatores contextuais que implicam nas interpretações da sistemática de apoio.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão escolar. Política educacional. Gestão educacional.

ABSTRACT

In Brazil, federal educational policies have favored specialized educational service (SES) at multifunctional resource room (MRR) space to support the school inclusion with special educational needs (SEN) students. However, this type of extra-class service has been shown to be insufficient to meet the diversity of specific conditions of these students, as well as the different educational contexts, revealing the need to provide support systems in regular classrooms, which, because of not being focus of the national special education policy, have resulted in different interpretations by the education networks. Thus, this research had as its general objective to analyze the configurations of the support services system in regular classroom in the region of Grande Dourados, based on the political (re)interpretations of the municipal education networks. As specific objectives, the following were defined: to contextualize the arenas of influences of special education policy and the discourse of school inclusion; to describe the textual production in Brazil, in the state of Mato Grosso do Sul and in the municipalities of Grande Dourados region for the SETA, starting with the Federal Constitution of 1988, highlighting the configurations of support services in the regular classroom contained in the political-normative documents; to describe, analyze and problematize support services in regular classroom in the region of Grande Dourados, based on the professional profile, elected-audience for the service and the attributions conferred; to analyze the (re)interpretations of the performance of support service professionals in regular classroom performed in the region of Grande Dourados during the initial period of the Covid-19 pandemic. The theoretical-methodological perspective was based on the Policy Cycle Approach, proposed by Stephen Ball and collaborators, and, for some analyzes, it sought to approach the theorizations of Foucault's studies. The investigative paths followed a qualitative bias, using documentary research - in political-normative documents and microdata of the School Census - and survey - through semi-structured interviews with 12 managers of municipal education networks in the region of Grande Dourados. The results of the support service system in regular classroom in the municipal education networks of Grande Dourados region were grouped and analyzed through four thematic axes, namely: professional profile; elected-audience for the service; attributions conferred to professionals, and; performance of support service professionals in regular classroom in the New Coronavirus pandemic context. From these axes, some questions and problematizations were raised about the support services in the regular classroom performed by the municipal education networks in the region of Grande Dourados, among which the following stand out: a) the support configurations found were: teacher specialist, trainee, monitor, child development assistant, teaching assistant and school support professional; b) it was noted that the choice of the target audience for the supports was, to a large extent, guided by the medical model of disability; c) most services were expected to have a pedagogical performance, even when these professionals did not even have a first degree; d) the pandemic context showed pre-existing inequalities, especially in contexts of small municipalities, eminently rural. The research pointed out that the federal MRR proposal has been shown to be insufficient and that ignoring the presence and frequency of the diverse creative processes of supports in regular classroom can give rise to the precariousness of specialized services, considering the contextual factors that imply in the interpretations of systematic support.

Keywords: Special education. School inclusion. Educational policy. Educational management.

LISTA DE MAPA, ILUSTRAÇÕES E GRÁFICO

Mapa 1 – Região da Grande Dourados – MS.....	31
Figura 1 – Panfleto de divulgação do curso de normal médio ofertado pela SED/MS.....	79
Figura 2 – Panfleto de divulgação do curso Qualificação Profissional em Educação Especial para o normal médio, ofertado pela SED/MS.....	79
Gráfico 1 – Percentual de alunos PAEE matriculados por instância administrativa.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tese e Dissertações sobre os serviços apoio em sala de aula comum.....	21
Quadro 2 – Caracterização dos participantes das entrevistas, indicados pelas Secretarias e Gerências de ensino municipais.....	34
Quadro 3 – Serviços de educação especial ofertados nas redes de ensino municipais da região da Grande Dourados, na perspectiva dos gestores entrevistados.....	101
Quadro 4 – Perfil e vínculo empregatício dos professores que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, nos municípios da região da Grande Dourados.....	109
Quadro 5 – Perfil e forma e seleção dos estagiários que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, nos municípios da região da Grande Dourados.....	115
Quadro 6 – Perfil e vínculo empregatício dos Monitores e Profissionais de Apoio Escolar que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, nos municípios da região da Grande Dourados.....	117
Quadro 7 – Perfil e vínculo empregatício dos profissionais da educação infantil que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, nos municípios da região da Grande Dourados.....	118
Quadro 8 – Público-eleito para os serviços de apoio em sala de aula comum, na região da Grande Dourados.....	127
Quadro 9 – Atribuições conferidas aos serviços de apoio em sala de aula comum, na região da Grande Dourados.....	150
Quadro 10 – Atuação dos profissionais dos serviços de apoio em sala de aula comum no contexto de pandemia do Novo Coronavírus, na região da Grande Dourados.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos municípios da região da Grande Dourados.....	100
Tabela 2 – Número de matrículas nos municípios da região da Grande Dourados.....	103
Tabela 3 – Razão entre o público geral e o PAEE matriculados nas redes de ensino municipais e estadual.....	105
Tabela 4 – Razão entre o número de profissionais dos serviços de apoio em salas de aula comum e o número de alunos PAEE matriculados nas redes de ensino municipais.	106
Tabela 5 – Quantitativos de profissionais nos serviços de apoio em salas de aula comum...	106

LISTA DE SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AE	Apoio Educacional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEI	Atendentes Educacionais Inclusivos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEP	Comitê de Ensino e Pesquisa
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRM/MS	Conselho Regional de Medicina de Mato Grosso do Sul
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FP	Função Pedagógica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MPE	Ministério Público Estadual
MPF	Ministério Público Federal
MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PME	Plano Municipal de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TJMS	Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul
TPE	Movimento Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 NAS ARENAS DE INFLUÊNCIAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: ENTRE SABERES E INTERESSES.....	37
2.1 O Discurso da Inclusão Escolar.....	39
2.2 Inclusão Escolar e/ou Gerencialismo Educacional: um paradoxo?.....	42
3 PRODUÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM PASSEIO POR TEXTOS, CONTEXTOS E SENTIDOS.....	61
3.1 Atendimento Educacional Especializado nos Dispositivos Nacionais.....	63
3.2 Produção Textual Sul-Mato-Grossense para o Atendimento Educacional Especializado.....	75
3.3 Dispositivos Regulamentadores da Educação Especial na Região da Grande Dourados.....	82
<i>3.3.1 Produção textual do município Quatro.....</i>	<i>83</i>
<i>3.3.2 Produção textual do município Nove.....</i>	<i>89</i>
<i>3.3.3 Produção textual de alguns municípios da região da Grande Dourados para os serviços de apoio em sala de aula comum.....</i>	<i>93</i>
4 (RE)INTERPRETAÇÕES E ATUAÇÕES DOS SUPORTES NA CLASSE COMUM PARA A INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS LOCAIS.....	98
4.1 (Con)Textualização e Atuação da Educação Especial nos Municípios da Região da Grande Dourados.....	99
4.2 Sistemática de Serviços de Apoio em Sala de Aula Comum na Região da Grande Dourados.....	108
<i>4.2.1 Perfil profissional: nomenclatura, escolaridade exigida, vínculo empregatício e seleção.....</i>	<i>108</i>
<i>4.2.2 Público-eleito para os serviços.....</i>	<i>127</i>
<i>4.2.3 Atribuições conferidas.....</i>	<i>149</i>
<i>4.2.4 Atuação dos profissionais dos serviços de apoio em sala de aula comum no contexto da pandemia do novo Coronavírus.....</i>	<i>173</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS.....	208
APÊNDICE A – ROTEIRO A.....	221

APÊNDICE B – ROTEIRO B.....	223
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	225
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	228

1 INTRODUÇÃO

Segundo o Relatório Mundial sobre Deficiência (2011), da Organização das Nações Unidas (ONU), as pessoas com deficiência representam cerca de 15% da população mundial (MAIOR, 2017). No Brasil, em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou que 23,9% da população apresentava alguma deficiência. Em 2018, mudou-se a forma de interpretar os mesmos dados coletados, aplicando-se a linha de corte de Washington ao Censo de 2010, concluindo que a proporção das pessoas com muita dificuldade ou que não conseguiam de modo algum realizar funções e atividades básicas era de 6,7%, parcela da população em situação de maior risco quanto às restrições de participação do que o restante da população com níveis mais leves de diversidade funcional (IBGE, 2018).

Dentre as muitas lutas desse contingente populacional pela garantia de direitos necessários a uma vida digna, o direito à educação tem ocupado a pauta dos movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência. No contexto brasileiro, as proposições políticas nesse sentido têm se dado sobretudo no âmbito da educação especial, voltando-se ao atendimento de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação – considerados como público-alvo da educação especial (PAEE) (BRASIL, 1996).

Muitos são os documentos e dispositivos legais internacionais e nacionais que orientam a política da educação especial no Brasil, sendo que, nas primeiras proposições políticas, prevaleceu o entendimento de que o serviço especializado deveria ser ofertado de forma apartada do ensino regular aos alunos que não se enquadravam nos padrões *normais* de comportamento e aprendizagem (BRASIL, 2008b). Nas últimas décadas, as políticas de educação dos alunos PAEE têm sido orientadas pela perspectiva inclusiva.

Neste ponto, vale a discriminação de algumas terminologias presentes no âmbito político-educacional e que serão bastante utilizadas neste trabalho, mas que, por vezes, geram certa confusão de sentidos, quais sejam: “inclusão”, “educação inclusiva”, “inclusão educacional” e “inclusão escolar”. De acordo com Mendes (2017), “inclusão” é um termo genérico que pode ser adotado em diferentes áreas de conhecimento, para designar o ato de pôr ou estar dentro. Esse termo é frequentemente utilizado na literatura educacional para referenciar as políticas e práticas de escolarização do PAEE. Entretanto, a autora defende que esse não é um uso adequado, considerando que o sentido da palavra “inclusão” é amplo e não se restringe ao contexto educacional. Por sua vez, “educação inclusiva” é compreendida pela ideia de escolarização de toda uma população historicamente excluída do contexto escolar,

incluindo, mas não se restringindo, ao PAEE. A autora ainda infere que “o termo ‘inclusão educacional’, por outro lado, é também muito genérico, visto que o fenômeno educativo acontece em vários contextos, tais como na família, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho” (MENDES, 2017, p. 64). Assim, Mendes (2017) propõe que, ao se referir à política ou à prática de escolarização do PAEE na escola comum, seja utilizada a expressão “inclusão escolar”. Isto porque, “o termo ‘inclusão escolar’ [...] nos remete a questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante a escolarização de estudantes do PAEE” (MENDES, 2017, p. 65). Desta forma, neste trabalho, o emprego de referidas expressões terá como referência a proposta da autora.

A educação especial na perspectiva inclusiva deve passar a olhar para as necessidades e especificidades de cada aluno, buscando eliminar as barreiras sociais que impeçam ou dificultem sua aprendizagem, mediante a oferta de serviços de Atendimento Educacional Especializados (AEE) na rede regular de ensino, distanciando-se do modelo médico de deficiência, focado na adaptação do aluno ao ambiente escolar, por meio de reabilitação e superação da incapacidade (MAIOR, 2017). Todavia, necessário atentar-se que o discurso da educação especial na perspectiva inclusiva é uma produção contemporânea que nasce como discurso de verdade,

[...] a partir de um complexo de influências sociais, políticas e econômicas, [...] uma construção histórica, fruto das disputas entre os diferentes grupos de interesse para o estabelecimento das diretrizes e das prioridades para organização da vida do público-alvo da educação especial nos espaços escolares (NOZU, 2013, p. 16).

As políticas de inclusão escolar ganharam eco no final do século XX, momento de adaptação do capitalismo a era globalizada, denominado neoliberalismo. Na racionalidade neoliberal, não há quem possa estar fora, visto que todo ser humano é entendido como uma empresa, submetido, portanto, à lógica concorrencial uniformizadora. Mais que uma política econômica, é uma política de sociedade (FOUCAULT, 2008). Foucault, ao explicar o papel do governo na ótica neoliberal, destaca que:

[...] o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai

possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade. Vai se tratar portanto, não de um governo econômico, como aquele com que sonhavam os fisiocratas, isto é, o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade (FOUCAULT, 2008, p. 199).

Para Lasta e Hillesheim (2014), as políticas públicas de inclusão escolar são instrumentos de poder que visam o governo² da diferença. Desta forma, inclui-se para conhecer e melhor governar, tornando os sujeitos PAEE em corpos dóceis e úteis à lógica neoliberal. De acordo com Foucault (2010a, p. 132), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Com a forte influência exercida pelos movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência na Constituinte de 1988, a Constituição Federal (CF/1988) estabeleceu como preferencial o AEE na rede regular de ensino (MAIOR, 2017; BRASIL, 1988). Segundo Mendes e Malheiro (2012), a opção pela expressão AEE, possivelmente, teve o intuito de garantir o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso ao ensino regular, visando substituir o termo “educação especial”, historicamente vinculado ao ensino segregado. Contudo, o conceito de AEE na política de educação especial brasileira vem sendo construído e reconstruído ao longo das últimas décadas (MENDES; MALHEIRO, 2012).

No Brasil, a inclusão escolar dos alunos PAEE foi especialmente fomentada no início do governo Lula (2003-2010), com o lançamento do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003). A partir de 2008, com a oficialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), houve substancial aumento no quantitativo de alunos matriculados na rede regular de ensino. O Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação aponta que, em 2017, 91,0% da população brasileira PAEE, de 04 a 17 anos, estava frequentando a escola, sendo que, no contexto específico de Mato Grosso do Sul, esse percentual era um pouco menor, 86,1% (BRASIL, 2018).

² Veiga-Neto (2005, p. 82) explica o uso da palavra “governo”: “[...] aquilo que entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo... É fácil ver que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera, no mínimo, alguma ambiguidade. É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”.

Diante da política de municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, compete aos municípios promover meios para assegurar a inclusão escolar, de modo que, “a chamada perspectiva ‘inclusiva’ vem confrontando as redes municipais de ensino a uma reorganização, propondo novas demandas e redefinindo competências e responsabilidades” (GARCIA, 2010, p. 15).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, embora anterior à política oficial de inclusão escolar, prevê que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Não obstante essa lei preveja um conjunto de serviços que atenda as peculiaridades dos alunos PAEE, nas últimas décadas, as diretrizes políticas têm induzido a um modelo de atendimento “tamanho único”, fora da sala de aula comum, centrado no atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Mendes e Malheiro (2012) problematizam que esse tipo de suporte “tamanho único” é uma simplificação do AEE que “não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 361). Ora, se os alunos com necessidades educacionais especiais demandam suportes diferenciados pelas suas próprias peculiaridades, como um modelo único de atendimento especializado poderia dar conta da diversidade de condições/situações?

A literatura tem indicado pelo investimento em suportes especializados dentro da sala de aula comum, evitando-se com isso a retirada do aluno da classe e estimulando-se o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação geral e da educação especial, em uma troca que favoreça a inclusão do PAEE (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Com o aumento do número de alunos PAEE matriculados na escola comum, a fragilidade do atendimento extraclasse tem sido evidenciada, quer seja pela sua insuficiência e generalidade, quer seja pelas especificidades das demandas de suporte apresentadas pelos alunos dentro das classes comuns.

Ainda que a política de educação especial nacional não privilegie os serviços de apoio em sala de aula comum, somos confrontados não apenas pela sua existência, como pela sua recorrência nos contextos práticos. Isto porque as políticas educacionais não são meramente “implementadas” de forma acrítica pelos agentes da prática; elas passam por processos de interpretação e contextualização, nos quais alguns aspectos da política idealizada são incorporados à prática, enquanto outros são rejeitados (MAINARDES, 2006). Assim, surgem arranjos criativos, sendo que o apoio em sala de aula comum tem sido um desses arranjos nas

políticas de inclusão escolar, configurando-se de diferentes formas, como: professores especialistas, profissionais de apoio, estagiários, monitores/cuidadores etc.

Dessa forma, é importante atentar-se às configurações surgidas desses serviços, a partir dos processos criativos de interpretação política atuados nas redes de ensino. A ausência de regulamentação dos serviços de apoio em sala de aula comum tem cooperado para uma diversidade de configurações desse suporte, quer seja pelos diferentes perfis de profissionais neles atuantes, quer seja pelas funções por eles desempenhadas, ou ainda pelos alunos eleitos para esse tipo de atendimento especializado.

Os serviços de apoio em sala de aula comum podem constituir importantes instrumentos de viabilização da escolarização dos alunos PAEE no ambiente escolar e de garantia de acesso e exercício do direito à educação por esta parcela da população. Todavia, a ausência de regulamentação deixa espaço para interpretações diversificadas da atuação desses serviços e para multiplicidade de perfis de profissionais neles atuantes, que, por sua vez, podem dar margem para precarização do trabalho docente e para o barateamento e a simplificação desse tipo de serviço especializado (FONSECA, 2016; BEZERRA; 2020; MARTINS, 2011; LOPES, 2018).

Considerando a diversidade de suportes interclasses criados nas redes municipais de ensino, não se tem um panorama claro de como este tipo de serviço está sendo ofertado (REIS, 2020; LOPES, 2018; BURCHERT, 2018). Tendo em vista esse cenário, a presente pesquisa concentra-se na discussão política de um conjunto de enunciados e dispositivos que possibilitou o estabelecimento do discurso da inclusão escolar no campo da educação especial e, mais precisamente, das interpretações dadas ao serviço de apoio em sala de aula comum³ nas políticas educacionais municipais. Nesta empreitada, “atenta-se aos processos de reprodução social do discurso oficial, de lutas, de recusas, de resistências, de silenciamento, permitindo que as ‘vozes’ dos sujeitos, no contexto da prática, ecoem seus enunciados e suas enunciações na arena política que constitui a área” (NOZU, 2013, p. 26).

Para fins de revisão do que se tem produzido cientificamente acerca do serviço de apoio em sala de aula comum, realizamos consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), e no Catálogo de Dissertações e Teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com intuito de fazer levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordam a temática.

³ Não serão objetos dessa pesquisa os serviços de tradutor, intérprete e guia-intérprete.

Considerando a diversidade de nomes atribuídos aos profissionais que atuam nos serviços de apoio, realizamos as buscas, estabelecendo como recorte temporal o período entre os anos de 2008 e 2020, tendo em vista a publicação da PNEEPEI, a partir de combinações dos seguintes descritores: apoio pedagógico, educação especial, professor de apoio escolar, professor de apoio, deficiência, monitor de aluno com deficiência, estagiário de apoio, monitor de educação especial, profissional de apoio escolar, profissional de apoio, apoio escolar e monitor de aluno com deficiência.

Uma vez feito o levantamento, selecionamos os trabalhos listados no Quadro 1, sendo que foram identificadas 17 dissertações e uma tese, relacionadas ao tema.

Quadro 1 – Tese e Dissertações sobre os serviços apoio em sala de aula comum

TÍTULO	AUTOR	NATUREZA / INSTITUIÇÃO	ANO
O Profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial	MARTINS	Dissertação UFSC	2011
Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás	FREITAS	Dissertação UFG	2013
Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina	LEAL	Dissertação UFPI	2015
Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor	FONSECA	Dissertação UFSM	2016
O Professor Regente e o Auxiliar Pedagógico Especializado (APE): suas (re) ações na escolarização do estudante com deficiência	FRANCO	Dissertação UEMS	2016
Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina	LAURINDO	Dissertação UNISUL	2016
Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino	PRADO	Dissertação UEL	2016
Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas?	FRAGA	Dissertação FURB	2017
A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva	LIMA	Dissertação UFFS	2017
Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar	PORTALETTE	Dissertação UFSM	2017
O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental	BURCHERT	Dissertação LASALLE	2018
Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola	LIMA	Dissertação UFPB	2018
Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar	LOPES	Dissertação UFSCAR	2018
O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública	PAIVA JÚNIOR	Dissertação UFJF	2018
As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea	SILVA	Dissertação UFU	2018
Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência	PICOLINI	Dissertação UFG	2019
“Sobrou o apoio!” Desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio	BOAVENTURA JÚNIOR	Tese UFMG	2019

Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio	REIS	Dissertação UFJF	2020
---	------	------------------	------

Fonte: elaborado pela autora.

As pesquisas de Freitas (2013), Leal (2015), Franco (2016), Fonseca (2016), Laurindo (2016), Prado (2016), Fraga (2017), Lima (2017), Lima (2018), Paiva Júnior (2018), Picolini (2019), Boaventura Júnior (2019) e Reis (2020), embora tratem dos serviços de apoio em sala de aula comum, tiveram como enfoque a dinâmica de trabalho desses profissionais com os professores regentes, por meio da empiria, bem como as percepções de diversos profissionais do ambiente escolar, acerca do seu papel no processo de inclusão escolar de alunos PAEE.

A análise destes trabalhos nos dão indícios de como tem sido a atuação do serviço de apoio nos contextos pesquisados, bem como, dos problemas identificados nos contextos da prática, advindos da ausência de regulamentação e/ou das diversas concepções que circulam nas redes de ensino acerca deste serviço. Neles, é possível identificar a variedade de personagens que atuam nos serviços de apoio nas salas de aula comuns, quer sejam professores, especialistas e generalistas, quer sejam cuidadores, monitores e/ou estagiários, sendo que as distintas interpretações do serviço ocasionam uma multiplicidade de nomes a eles atribuídos, bem como a indefinição das funções por eles exercidas. As pesquisas revelam que há indefinições quanto aos perfis e aos papéis dos diferentes personagens atuantes no serviço de apoio, sendo comuns relatos de angústia por parte dos profissionais quanto à sua atuação e de precarização do trabalho docente, pelo que a necessidade de regulamentação é recorrentemente apresentada como uma urgência.

Por seu turno, os trabalhos de Martins (2011), Burchert (2018), Lopes (2018), Portalette (2017) e Silva (2018) auxiliaram no desenvolvimento desta dissertação, pois, também, investigaram qual o perfil dos profissionais atuantes no serviço de apoio em classe comum, nos contextos educacionais selecionados pelos pesquisadores, visando identificar sua formação, função desempenhada, forma de contratação etc.

Martins (2011) investigou de que forma a atuação dos profissionais de apoio tem sido organizada para o atendimento aos sujeitos da educação especial nas classes comuns, com objetivos específicos de dimensionar a incidência do profissional de apoio na classe comum na Regional Grande Florianópolis (RGF), identificar as denominações atribuídas ao profissional de apoio, analisar as atribuições previstas e realizadas para/pelo profissional de apoio; e caracterizar as condições de atuação dos profissionais de apoio em exercício. Foram analisados documentos federais e municipais e realizadas entrevistas semiestruturadas com

coordenadores de educação especial de nove redes municipais, que compõem a RGF. A pesquisadora selecionou duas redes constituintes da RGF (Florianópolis e São José) em que foram realizadas entrevistas estruturadas com profissionais de apoio. A pesquisa evidenciou problemáticas existentes no cargo de profissional de apoio com relação a aspectos de ausência de formação, ausência de propostas governamentais que regularizassem o cargo em alguns municípios, baixos salários, sobrecarga de trabalho, pouca valorização e falta de condições para desenvolver seu trabalho. O estudo apontou a perda do aspecto pedagógico na atuação destes profissionais nos dispositivos legais federais e municipais, que se materializava em exigência de perfis distintos de profissionais, quer seja quanto à formação profissional, quer seja quanto à atuação junto ao aluno. O trabalho destes profissionais, em determinados municípios, se destinava à monitoria e ao cuidado; em alguns outros, às ações pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, e; ainda em outros municípios, mesclavam-se ambas as atuações. As formas de contratação, nomenclaturas, bem como as formações exigidas para atuar no cargo de profissional de apoio também se diferenciavam sobremaneira entre os municípios investigados na primeira etapa da pesquisa. Por fim, o trabalho constatou que a ausência de propostas governamentais que regulamentassem o cargo em alguns municípios favorecia a precarização do trabalho no espaço escolar.

A pesquisa de Portalette (2017) teve como objetivo compreender as especificidades da atuação do profissional de apoio para a inclusão de alunos com deficiência, buscando entender quais são as suas designações, sua formação e seu trabalho na escola. Na investigação de campo, foram utilizados a observação participante, o diário de bordo e a entrevista semiestruturada, com os profissionais de apoio de uma escola da rede municipal de Santa Maria/RS. A análise dos achados foi realizada a partir da técnica de categorização, por meio da qual se constatou que as categorias versavam em relação às práticas de ensino, apoio pedagógico e à formação para atuar como profissional de apoio. Concluiu que os professores regentes que atuavam no município de Santa Maria compreendiam que o profissional de apoio realizava práticas de ensino com os alunos PAEE e que esses percebiam o seu papel na participação e aprendizagem dos alunos com deficiência como um apoio pedagógico. O estudo traz reflexões acerca de qual seria o papel deste profissional com os alunos com deficiência, pois, ainda que se fizessem presentes no espaço escolar, não se tinha definido ao certo quem são esses profissionais, qual a sua formação – se são apoios pedagógicos, se são cuidadores – e qual a sua finalidade no processo de inclusão de alunos com deficiência. Apontou para necessidade de regulamentação que esclareça a atribuições desses atores.

Burchert (2018) analisou a atuação dos profissionais de apoio no processo de escolarização de alunos PAEE no ensino público fundamental de cinco municípios da região centro sul do estado do Rio Grande do Sul. Observou que as funções destes profissionais eram diversas nos variados contextos e que havia predominância de estudantes de graduação, como estagiários ou monitores, atuando na função. Por meio de entrevistas com profissionais de apoio, observou que o atendimento era direcionado a um ou dois alunos em sala de aula, abarcando atividades de planejamento, de adaptação e de produção de materiais, e de ensino, caracterizando uma condução pedagógica no apoio realizado, e que havia pouca interação do aluno PAEE com o professor regente e os demais colegas. Destacou o anseio dos profissionais de apoio por capacitação e o trabalho solitário realizado por eles, ante a falta de colaboração de outros profissionais. A pesquisadora ressaltou a necessidade de que outros contextos municipais fossem investigados, a fim de que se tenha visibilidade de como este serviço tem sido ofertado, e que houvesse envolvimento da comunidade escolar, de modo que a criação de cargos não fragmente a atuação nos serviços voltados à inclusão escolar, mas sim que possibilite uma atuação multiprofissional.

O trabalho de Lopes (2018) teve como objetivo descrever e analisar o perfil e a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar em cinco diferentes contextos municipais, três do estado da Bahia e dois do estado de São Paulo. O estudo foi movido pela importância e frequência deste profissional no contexto de escolarização dos alunos PAEE, que tem recebido denominações diversas, tais como “atendente”, “cuidador”, “estagiário”, “auxiliar”, “acompanhante”, sendo que a autora optou por chamá-lo de Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE). O estudo descritivo envolveu entrevistas individuais e grupos focais. Ao todo foram 35 participantes: 30 profissionais de apoio, sendo de cinco a sete por cidade, e cinco representantes da Secretaria de Educação, um de cada cidade. Os resultados foram apontados e discutidos a partir de quatro eixos temáticos, sendo eles: o eixo de condições de trabalho, o de público atendido, o das funções atribuídas e exercidas e o eixo de impactos da atuação dos PAIE. Constatou que a atuação dos PAIE na escola tem acontecido de forma precária, indefinida, não padronizada e com conflitos e equívocos na prática, muito embora seja amplamente reconhecida a necessidade e a importância desse profissional no contexto escolar. Em relação às condições de trabalho, foi possível identificar a precariedade e a desvalorização do profissional, com critérios incipientes no processo seletivo, assim como na formação exigida. Identificou uma forma contratual frágil e temporária, com alta rotatividade dos profissionais e salários baixos para a função exercida. Destacou que, por se tratar de uma prática nova no ambiente escolar, cada município tem se organizado de uma

determinada forma na tentativa de oferecer o ideal, de acordo com os princípios que defendem no contexto da inclusão escolar.

A pesquisa de Silva (2018) teve como objetivo analisar os aspectos de âmbito legal, administrativo e pedagógico relacionados à atuação do professor de apoio na rede pública municipal de ensino da cidade de Uberlândia/MG, no período de 2012 a 2017. Trata-se de pesquisa qualitativa em que foi realizado estudo documental de legislação federal, de algumas secretarias estaduais e municipais de educação, de instruções normativas e de outras orientações que norteavam o trabalho administrativo e pedagógico nos ambientes escolares voltados para o atendimento aos estudantes PAEE. Contou, também, com entrevistas semiestruturadas e questionários, empregando, como instrumento analítico, a análise documental e a do discurso. A pesquisadora utilizou de referencial teórico pós-crítico, especialmente das contribuições de Michel Foucault, para análise dos discursos. Silva (2018) identificou que na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, a captura da diferença está atrelada à concepção de deficiência para razão de controle das desigualdades entre os sujeitos. Ainda, constatou que a falta de dispositivos legais tem dificultado a inclusão dos que já estão na escola e precisam fazer parte do jogo imposto por tais políticas. Por fim, destacou que a condição de uma estrutura legalizada e bem organizada para o atendimento dos professores de apoio não deixa de ser uma forma de dispositivo para controlar os discursos da inclusão no espaço escolar. Todavia, problematizou esses discursos para que fossem ao menos considerados no que toca a dignidade do atendimento ao estudante e a dignidade dos profissionais que realizam esse serviço, já que, nas práticas discursivas, os estudantes com deficiência e os professores de apoio já são sujeitos dessas políticas nos contextos escolares.

Estes trabalhos se aproximam do objeto da presente pesquisa, pois apresentam o perfil e o papel dos profissionais atuantes nos serviços de apoio em sala de aula comum, em determinadas redes de ensino brasileiras. Ainda que retratem realidades de recortes territoriais distintos, suas constatações dialogaram com as análises formuladas neste trabalho, a partir do contexto dos municípios da região da Grande Dourados.

Os trabalhos apresentados evidenciam uma multiplicidade de configurações do serviço de apoio em sala de aula comum, a partir de distintas interpretações dessa modalidade de suporte nas variadas redes de ensino brasileiras. Entretanto, também é possível identificar os problemas vivenciados nas instituições escolares decorrentes da falta de regulamentação desses serviços, como a indefinição quanto às funções desses personagens, barateamento de mão de obra docente e a própria precarização do serviço.

Apesar de a política nacional de Educação Especial não priorizar o apoio em sala de aula comum enquanto serviço de AEE, são nas redes de ensino que a política é feita e refeita; é ali que as reais demandas para processo de inclusão escolar são reveladas. Desta forma, é urgente que se empenhem pesquisas voltadas à investigação de como os serviços de apoio em sala de aula comum têm se configurado, de modo a subsidiar políticas voltadas à regulamentação deste atendimento. Diante desse cenário, questionamos: como os serviços de apoio em sala de aula comum têm sido (re)interpretados nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados?

Além da questão que deu origem ao problema de pesquisa, fomos confrontados por outra indagação, no percurso investigatório. Entre o final do ano de 2019 e início do ano de 2020, o mundo foi tomado por uma pandemia de Covid-19, causada por um Novo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Esse surto viral atingiu de forma dramática os países, de modo que, medidas de isolamento precisaram ser adotadas para conter o contágio, até que se estruturassem os sistemas nacionais de saúde e fossem desenvolvidas vacinas para a doença. Dentre as medidas de segurança, a suspensão das aulas presenciais foi adotada na maciça maioria das escolas brasileiras. Com esse novo cenário de adaptação e readaptação das escolas a uma nova e repentina realidade, questionamos: como tem sido a atuação dos profissionais dos serviços de apoio em sala de aula comum durante a pandemia de Covid-19, nas redes de ensino municipais da região da Grande Dourados?

Objetivos

Levando em conta o contexto apresentado, essa pesquisa teve como objetivo analisar as configurações da sistemática de serviços de apoio em sala de aula comum na região da Grande Dourados, a partir das (re)interpretações políticas das redes municipais de ensino. Para tanto, buscou especificamente: i) contextualizar as arenas de influências da política de educação especial e o discurso da inclusão escolar; ii) descrever a produção textual brasileira, sul-mato-grossense e dos municípios da região da Grande Dourados para o AEE, a partir da Constituição Federal de 1988, destacando as configurações dos serviços de apoio em sala de aula comum presentes nos documentos político-normativos; iii) descrever, analisar e problematizar os serviços de apoio em sala de aula comum atuados na região da Grande Dourados, a partir do perfil profissional, público-eleito para o serviço e atribuições conferidas; iv) analisar as (re)interpretações da atuação dos profissionais dos serviços de

apoio em sala de aula comum na região da Grande Dourados durante o período inicial da pandemia de Covid-19.

Abordagem teórico-metodológica e organização da dissertação

Para análise das políticas educacionais, esse trabalho ancorou-se na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposta por Stephen Ball, Richard Bowe e seus colaboradores, que “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e (sic) efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). De acordo com Mainardes,

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

Na ACP, o foco das análises de políticas públicas deve residir em suas formulações e nas diversas interpretações realizadas pelos agentes políticos. De acordo com essa abordagem, as políticas educacionais não são meramente implementadas – na verdade, os autores rompem com essa palavra, por remeter a uma ação linear, acrítica e automática (AVELAR, 2016). Nessa análise, compreende-se a política como uma peça de teatro em que o atores (agentes políticos), de posse do mesmo roteiro (texto político), fazem interpretações criativas da política proposta, de acordo com seus valores, recursos, históricos etc., propiciadas, principalmente, pelas lacunas e incoerências dos documentos políticos. Os autores partem do pressuposto de que as políticas educacionais não serão “implementadas” da forma como proposta, de modo que, busca-se identificar as criações surgidas nos contextos práticos. Isto porque o agir político é um processo criativo de interpretação e tradução da política (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes, em 2009, Ball assim se posicionou:

Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa

que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A ACP, atualmente, propõe a análise de três contextos: o de influência, o de produção do texto e o da prática política (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Essas dimensões contextuais são interpenetráveis e não ocorrem de forma linear. Isto é, embora para fins acadêmicos se discrimine as dimensões de análise, como se tentará fazer nesta dissertação, os três contextos, muitas vezes, podem ser identificados em todas as dimensões (MAINARDES, 2018). Ao longo deste trabalho, aprofundaremos apenas os contextos influência e produção do texto. Entretanto, de forma resumida, os três contextos propostos pela ACP podem ser assim explicados: a) contexto de influência: é onde as políticas educacionais, geralmente, são iniciadas, debatidas e disputadas pelos diversos grupos de interesse e ideologias; b) contexto de produção de texto: é onde são produzidos os textos políticos, que representam propriamente a política educacional e que podem se configurar de variadas formas: textos legais e políticos, pronunciamentos oficiais, propaganda etc.; c) contexto da prática: é onde a política é atuada, por meio de processos criativos de interpretação e recontextualização, produzindo efeitos e consequências (MAINARDES, 2006).

Ao mesmo tempo em que exige especial atenção ao contexto macropolítico, principalmente na análise do contexto de influência, a ACP emerge no contexto micro, visando identificar as relações de poder e resistência que influenciam os processos de interpretação política.

Na ACP, os agentes políticos não são encarados como meros implementadores, mas sim como leitores críticos dos textos políticos, que expressam resistência e criatividade em suas leituras; reinterpretem e traduzem, de modo que a atuação é modulada por elementos contextuais. Assim, “os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (MAINARDES, 2006, p. 53). Quanto menos prescritivos forem os textos políticos, isto é, quanto mais genéricas, cheias de lacunas e/ou incoerentes forem as

disposições textuais, maior liberdade de interpretação encontrará o leitor (MAINARDES, 2006).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), a interpretação é o processo de compreensão do que os textos políticos querem dizer e o que se espera que seja realizado; é o momento, também, de tomada de decisão entre fazer e não fazer; geralmente, é uma atribuição dos atores em funções de liderança. É, também, uma arena de disputa, permeada de relações de poder, onde interpretações serão contestadas e, embora uma ou outra interpretação predomine, sempre haverá desvios provenientes dos processos de resistência (BOWE et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006). É preciso esclarecer que esse processo criativo de recontextualização encontra limites discursivos, “que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas” (AVELAR, 2016, p. 6).

Como bem anunciam os autores da ACP, “uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico” (MAINARDES, 2006, p. 58). Trata-se, portanto, de um referencial analítico dinâmico, pelo que entendemos ser bastante útil para análise das interpretações políticas em pequenos municípios, onde a interlocução entre gestores das redes ensino, profissionais da escola e comunidade escolar no geral se dá de forma pessoal e direta – como é o caso de muitos municípios na região da Grande Dourados.

Ainda no âmbito da flexibilidade e dinamismo, a ACP deixa espaços a serem preenchidos por referenciais teóricos de mesma base epistemológica, especialmente no tocante a atribuição de conceitos necessários a problematização do objeto de pesquisa (MAINARDES, 2017).

Deste modo, essa pesquisa busca aproximar-se, teoricamente, dos estudos foucaultianos – compreendidos, aqui, como “o conjunto das teorizações elaboradas por Michel Foucault, bem como das produções bibliográficas de estudiosos e pesquisadores inspiradas no pensamento deste intelectual francês” (NOZU, 2017, p. 25).

Ainda que o filósofo francês não tenha abordado especificamente a educação especial, suas contribuições teóricas são potentes para a problematização da temática, especialmente no contexto de luta, poder e resistência que possibilitou o estabelecimento do discurso da inclusão escolar enquanto um regime de verdade atual. De acordo com Skliar (2003), Michel Foucault considera a inclusão como ferramenta de domínio e controle do Estado:

[...] a inclusão acaba sendo assim uma figura substitutiva da exclusão, mesmo quando esta permanece ativa e ativada em uma determinada sociedade. Em outras palavras: a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras *igualmente* mecanismos de controle (SKLIAR, 2003, p. 96).

Sob essa perspectiva, algumas ferramentas analíticas serão utilizadas ao longo desta dissertação, sobretudo para análise dos discursos produzidos nos textos macropolíticos e suas (re)criações pelas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados. Para Foucault (1996, p. 53), “deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade”.

Os ensinamentos do filósofo servem de inspiração para análise da produção dos discursos históricos, que determinam o que pode ou não ser dito e que se consolidam como regimes de verdade no tempo (NOZU, 2013). Desta forma, as ferramentas propostas pelo autor são instrumentos poderosos para análise das coisas ditas e não ditas nos discursos oficiais voltados à educação especial. Segundo Foucault, o discurso é

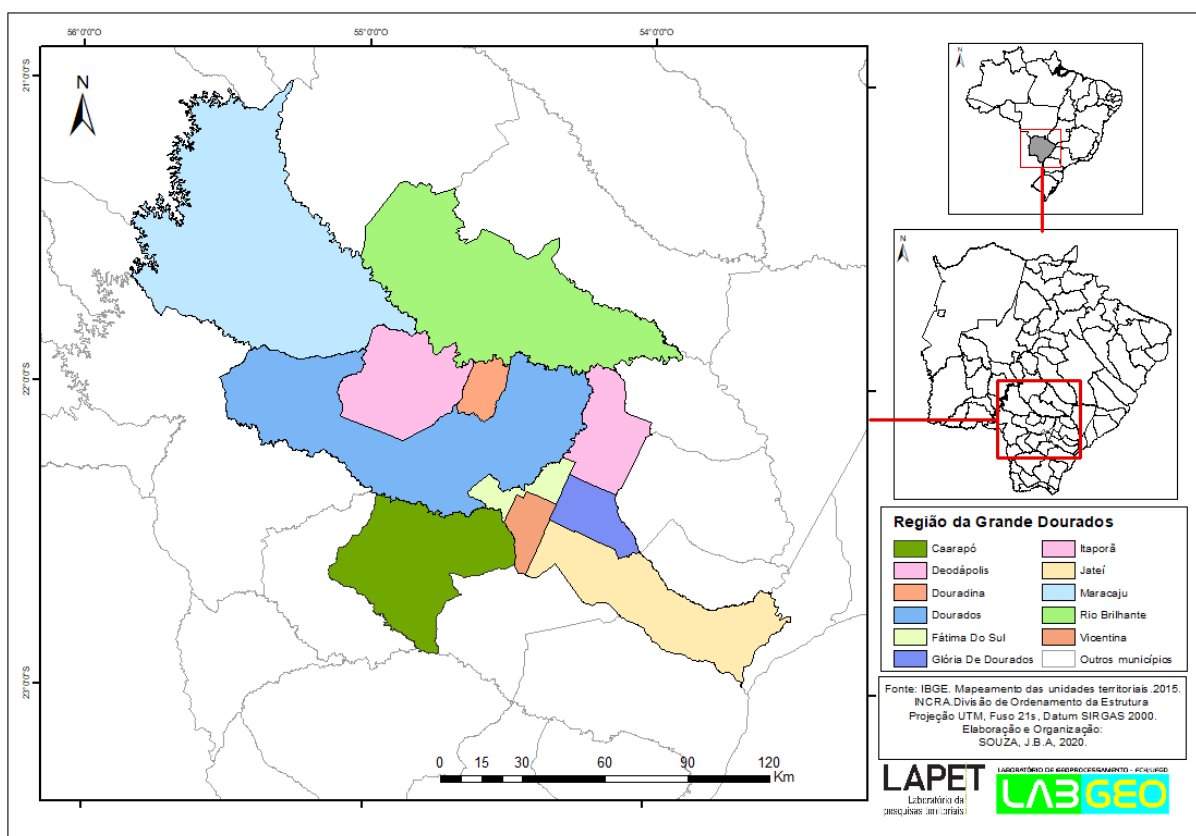
[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2010a, p. 136-137).

Desta forma, a análise dos discursos deve atentar-se às relações de poder que o produzem. Vale destacar que, para Foucault (1979, p. 8), o poder não é algo negativo, que apenas visa reprimir; o poder é criativo, “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. Importa-nos, assim, observar como as tramas de poder em contextos locais (e sua força criativa!) têm produzido a figura e a atuação dos serviços de apoio em sala de aula comum.

A articulação entre referenciais metodológico e teórico pode ser percebida não apenas pela adequação da perspectiva epistemológica dos autores, mas também pelo recorrente uso que Stephen Ball e seus colaboradores fazem das ferramentas teóricas foucaultianas em seus estudos, especialmente para análise das relações de poder que envolvem a atuação política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; BALL, 2001; 2005).

Quanto ao recorte geográfico, essa pesquisa concentrou-se na região administrativa de Mato Grosso do Sul (MS) denominada Grande Dourados, localizada no sul do estado, na faixa de fronteira com o Paraguai. Segundo Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul, da Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico de MS (2015), a região da Grande Dourados, apresentada no Mapa 1, compreende os seguintes municípios: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Maracaju, Rio Brillhante e Vicentina.

Mapa 1 - Região da Grande Dourados – MS



Fonte: Souza (2020 *apud* RIBEIRO, 2020).

Quanto aos caminhos investigativos, esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa com uso de pesquisa documental e de levantamento. Segundo Severino (2007), a pesquisa documental tem como fonte documentos cujos conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tipo de tratamento analítico, ou seja, são fontes primárias, podendo ser impressos ou não impressos. Inicialmente, como coleta de dados, foi realizado levantamento dos normativos nacionais, estaduais e municipais que regulamentam a educação especial, bem como das bibliografias que abordam a temática. Os documentos nacionais selecionados são as

legislações federais e as diretrizes político-administrativas que orientam a política de educação especial nacional. Os dispositivos normativos estaduais levantados são os emitidos pelo Conselho Estadual de Educação e Secretaria Estadual de Educação de MS, que regulamentam os serviços da educação especial na rede estadual de ensino. Por sua vez, os documentos municipais são os produzidos por alguns municípios da região da Grande Dourados, que dispõem, ainda que tangencialmente, sobre a educação especial em suas redes de ensino e/ou sobre os profissionais que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, tais como: resoluções específicas para regulamentação da educação especial municipal, planos municipais de educação, organização curricular dos municípios e planos de cargos, carreiras e remunerações municipais. Estes documentos foram encontrados por meio de busca livre realizada na *web*, bem como, durante as entrevistas, ao indagarmos os participantes quanto a sua existência. Foram também utilizados dados do Censo Escolar de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), extraídos com o auxílio do *software IBM SPSS statistics 24*, referentes à educação especial, tais como, números de matrículas, de escolas e de recursos disponíveis.

A pesquisa também se constituiu como de levantamento (FOWLER JR., 2001), por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com representantes das redes municipais de ensino da região estudada. De acordo com Manzini (2004, p. 04):

Geralmente a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos.

As entrevistas tiveram como propósito levantar informações que não são apresentadas nos textos políticos, quer seja pela existência de lacunas nos documentos, quer seja pela própria inexistência de dispositivo regulamentador, ou mesmo identificar as incoerências, quando presentes, entre o texto e a prática. Quanto ao tipo de entrevista, Manzini (2004) explica que a entrevista semiestruturada conta com um roteiro básico com as perguntas principais, podendo ser complementado com novas indagações que surgem no momento da entrevista, permitindo que as informações sejam dadas de forma mais livre. Desta forma, foram elaborados dois roteiros para direcionamento das entrevistas: Roteiro A (primeiro), com 13 questões, e Roteiro B (pandemia), com seis questões. O Roteiro A (vide APÊNDICE A) foi elaborado visando o levantamento de informações acerca dos serviços de AEE

ofertados pelas redes municipais, perfil profissional e atribuições exercidas pelos personagens que atuavam nos serviços de apoio em sala de aula comum, bem como, quanto à existência ou não de regulamentação específica para estes serviços, no âmbito municipal. Por seu turno, os questionamentos contidos no Roteiro B (vide APÊNDICE B) enfocaram a sistemática de trabalho das redes de ensino durante a pandemia de Covid-19, mais especificamente quanto à atuação dos profissionais contratados para apoiar os alunos dentro das salas de aulas comuns.

Por envolver seres humanos na coleta de informações, essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade de Federal da Grande Dourados, por meio da Plataforma Brasil, obtendo a Certificação de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 25876519.6.0000.5160 e a aprovação por meio de Parecer Consubstanciado (vide ANEXO A). Somente após a aprovação do CEP, deu-se início aos trabalhos da pesquisa de levantamento.

As entrevistas foram realizadas com 12⁴ representantes indicados pelos gestores das secretarias e gerências de ensino municipais. Importante destacar que todos os participantes foram advertidos quanto aos aspectos éticos e as garantias de anonimato, informados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide APÊNDICE C), antes das entrevistas, os quais foram preenchidos e assinados pelos entrevistados.

Para não comprometer o anonimato dos participantes, as redes municipais serão aqui denominadas numericamente por extenso, aleatoriamente, como municípios: Um, Dois, Três, Quatro, Cinco, Seis, Sete, Oito, Nove, Dez e Onze. Para facilitar a leitura e indicação dos entrevistados, estes serão identificados a partir da indicação dos municípios: Um = G1; Dois = G2; Três = G3; Quatro = G4; Cinco = G5; Seis = G6; Sete = G7; Oito = G8; Nove = G9; Dez = G10 e; em Onze, como são duas entrevistadas = G11A e G11B.

O Quadro 2 traz algumas informações quanto ao perfil dos participantes das entrevistas, de modo a situar, ainda que minimamente, a posição de onde falam os entrevistados. Vale frisar, que a escolha dos participantes para representá-las e falar em seu nome ficou a critério das Secretarias/Gerências de Educação dos municípios.

⁴ No município Onze contamos com a colaboração de duas gestoras.

Quadro 2⁵ – Caracterização dos participantes das entrevistas, indicados pelas Secretarias e Gerências de ensino municipais

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	FUNÇÃO	TEMPO NA FUNÇÃO	ATUOU COMO PROFESSOR
G1	Psicóloga e especialista em educação especial	Chefe da Seção da Educação Especial e Psicóloga Escolar	Mais de 4 anos	Não
G2	Professora da educação infantil (não especificou formação) e especialista em educação especial	Diretora escolar	4 anos	Sim
G3	Professora (não especificou formação)	Secretária de Educação Adjunta	3 anos	Sim
G4	Professora da educação infantil (não especificou formação)	Coordenadora do Núcleo de Educação Especial	3 anos	Sim
G5	Professora da educação infantil (não especificou formação) e especialista em educação especial	Coordenadora Pedagógica da educação básica	1 ano	Sim
G6	Professora de história	Secretária de Educação	4 anos	Sim
G7	Professora (não especificou formação) e especialista em educação especial	Técnica da Secretaria de Educação	8 anos	Sim
G8	Não informou	Assistente Administrativo da Secretaria de Educação	9 anos	Não
G9	Psicóloga	Coordenadora da Educação Especial e Psicóloga do município	4 anos	Não
G10	Pedagoga e especialista em educação infantil	Secretária Municipal de Educação	4 anos	Sim
G11A	Psicopedagoga	Psicopedagoga	6 meses	Não mencionou
G11B	Não mencionou	Coordenadora dos Programas Educacionais	3 anos	Não mencionou

Fonte: elaborado pela autora.

Foram realizadas duas rodadas de entrevistas, pois, quando a pandemia do Novo Coronavírus impactou as redes de ensino sul-mato-grossenses, as entrevistas com vista à coleta de dados referentes ao perfil profissional e atribuições exercidas pelos personagens que atuavam nos serviços de apoio em sala de aula comum estavam em vias de finalização. Considerando a pertinência de compreender a atuação desses personagens no contexto

⁵ Não dispomos de algumas informações específicas sobre os entrevistados quanto à formação e à experiência em sala de aula, tendo em vista que foram convidados a se apresentarem de forma livre, sem questionamentos pontuais de ordem pessoal.

adverso pandêmico, optamos por realizar nova rodada. Os dados da primeira rodada de entrevistas realizadas com os representantes das redes de ensino dos municípios Dois, Três, Cinco, Seis, Sete, Oito, Nove, Dez e Onze foram coletados presencialmente, com o auxílio de um gravador. As entrevistas com as representantes dos municípios Um e Quatro foram realizadas via gravação de áudios no aplicativo de celular *Whatsapp*, por medida de segurança. A segunda rodada de entrevistas foi realizada integralmente por gravação de áudios no *Whatsapp*, considerando que, a essa altura, já não era seguro qualquer encontro presencial, em decorrência do risco de contaminação por Covid-19.

Após coleta de dados, considerando a ACP, foi possível elaborar o contexto de influência principalmente por meio do diálogo com a literatura da área. O contexto da produção de texto foi construído primordialmente pelo estudo documental, sem perder de vista as contribuições da literatura, para as análises. Por sua vez, a análise dos processos de interpretação política dos municípios teve como principal fonte os dados coletados nas entrevistas, em diálogo com os documentos produzidos pelos municípios estudados. Entretanto, para problematização dos elementos analisados, realizamos diálogo com a literatura.

Os dados referentes à sistemática de serviço de apoio em sala de aula comum foram agrupados e analisados por meio de quatro eixos temáticos, a saber: 1) perfil profissional; 2) público-eleito para o serviço; 3) atribuições conferidas, e; 4) atuação dos profissionais do serviço de apoio em sala de aula comum no contexto da pandemia do Novo Coronavírus. A partir destes eixos, foram levantadas algumas questões e problematizações acerca dos serviços de apoio em sala de aula comum atuados pelas redes de ensino municipais da região da Grande Dourados.

Assim, após coleta, análise e sistematização dos dados, a presente dissertação foi organizada em três capítulos, além da introdução, que, para efeitos metodológicos, é considerada como o primeiro capítulo. No Capítulo 2, intitulado “Nas arenas de influências da política de educação especial brasileira: entre saberes e interesses”, será discutido como o discurso da inclusão escolar circula como regime de verdade nas diretrizes internacionais e nacionais, atentando-se aos interesses dos organismos multilaterais nas políticas educacionais dos estados-nação, bem como aos embates protagonizados pelos grupos de pressão atuantes na arena de influência da política de inclusão escolar brasileira.

No Capítulo 3, denominado “Produção político-normativa do atendimento educacional especializado: um passeio por textos, contextos e sentidos”, serão apresentados os resultados da pesquisa documental e discutidos os dispositivos, nacionais, estaduais e municipais, que

regulamentam os serviços de AEE, atentando-se às ideologias e aos discursos preponderantes nas produções textuais. Com este objetivo, serão destacados os diferentes conceitos e sentidos atribuídos a esses serviços pelos documentos políticos, atentando-se, também, as configurações dos serviços de apoio em sala de aula comum, presentes em tais textos.

No Capítulo 4, cujo título é “(Re)interpretações e atuações dos suportes na classe comum para a inclusão escolar em contextos locais”, após contextualização da região e da educação especial nos municípios investigados, serão apresentadas e problematizadas as interpretações dos serviços de apoio em sala de aula comum atuados nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados, a partir dos eixos temáticos, atentando-se aos elementos contextuais que influenciam os processos criativos identificados.

Ao final, serão apresentadas considerações sem quaisquer pretensões conclusivas, mas, que, de modo contrário, buscam evidenciar os processos políticos criativos, abrir questionamentos, ampliar as possibilidades de atuação e aflorar novas jornadas investigativas.

2 NAS ARENAS DE INFLUÊNCIAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: ENTRE SABERES E INTERESSES

Na língua portuguesa, o vocábulo “política” é polissêmico, podendo ser utilizado tanto no sentido de política pública, enquanto ação governamental, quanto para referir-se ao sistema político, ou ainda, para designar a dimensão das articulações políticas. Na língua inglesa, entretanto, esses sentidos de política são representados por palavras distintas, quais sejam: *policy*, *polity* e *politics*. A palavra *policy* é usada para designar as políticas públicas, propriamente ditas. *Polity* é o termo que designa o sistema político em sua dimensão institucional. *Politics*, por sua vez, é utilizada para referir-se ao “processo político, freqüentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição” (FREY, 2000, p. 216-217).

Assim, no contexto de influência proposto na ACP, atenção especial é dada à dimensão *politics*, visto que, é nesse contexto que “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). “Normalmente”, pois, essa abordagem rompe com os modelos analíticos lineares e os contextos políticos são compreendidos como interpenetráveis e não sequenciais. É nesse contexto que os grupos de interesses disputam e negociam para influenciar as proposições políticas e a definição de sentidos cruciais para a construção da política oficial. Neste processo, algumas vozes são sobrepujadas, enquanto outras são ignoradas; alguns conceitos ganham legitimidade, outros são frustrados, instituindo-se, desta forma, as bases para a construção de um discurso político. “O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social” (MAINARDES, 2006, p. 51).

É nessa arena que diferentes grupos de pressão, como partidos políticos, setores econômicos, movimentos sociais organizados, instituições financeiras nacionais e internacionais etc., “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Isto porque, esse contexto “está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009), Ball indicou que é, também, no contexto de influência que são elaboradas as estratégias com vistas à reformulação da política educacional posta:

O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Desta forma, para entender os fatores que influenciaram a instituição de uma determinada política educacional, é necessário pensar a construção desse problema a ser resolvido, a ponto de ser percebido pelas instâncias políticas como objeto de ações e intervenções estatais. Nesse processo, atentar-se-á: às diferentes versões do problema e da própria política; à construção do discurso político no tempo; à identificação dos grupos que têm influenciado ou tentado influenciar na determinação da política; às influências nacionais/locais, mas, também, às influências globais/internacionais. É preciso explicar que influência não implica em determinismo político. Isto porque, na ACP, enfocam-se justamente os processos criativos de contextualização e reinterpretação política, que ocorrem tanto no nível micro, quanto no macro (MAINARDES; MARCONDES, 2009; MAINARDES, 2006).

No presente capítulo, tem-se o propósito de analisar a conjuntura histórica e social que favoreceu a construção e circulação do discurso da inclusão escolar na política brasileira. Neste caminho, Ball considera que:

Nós temos de pensar sobre as epistemes que sustentam e tornam possíveis certas afirmações sobre a verdade da política. Os fundamentos para que declarações sejam consideradas verdadeiras ou falsas. E, no momento, pode-se argumentar – [...] com base no trabalho de Foucault... – que entramos agora em uma espécie de quarta episteme. Ele falou sobre três períodos epistêmicos em *As Palavras e as Coisas*, culminando no período moderno. No entanto, talvez [...], estejamos agora dentro de uma episteme neoliberal. E, dentro disso, há certas premissas sobre a verdade; as declarações que contam como verdades são, no fundo e apenas, aquelas que se referem ao funcionamento do mercado – que têm a ver com concorrência, escolha, investimento e responsabilidade, produtividade e eficiência (MAINARDES, 2015, p. 163).

Nessa empreitada, optamos por dividir o capítulo em dois momentos. No primeiro, tentaremos demonstrar como o discurso da inclusão escolar opera enquanto tecnologia da biopolítica, para inclusão de todos no raio de atuação do Estado neoliberal. Num próximo passo, nos atentaremos à influência dos organismos multilaterais internacionais nas agendas

políticas dos países para a educação, bem como, resgataremos os processos de disputas e embates políticos atuados na arena educacional brasileira, no âmbito da escolarização de alunos com necessidades educacionais específicas.

2.1 O Discurso da Inclusão Escolar

“Deficiência”, “necessidades educacionais especiais”, “pessoa com deficiência”, dentre outras terminologias são produções discursivas dos séculos XX e XXI (ARANHA, 2005). Embora representem parcela expressiva da população mundial, bem como da população brasileira, as pessoas com deficiência, ao longo da história, foram degredadas à invisibilidade, à segregação e até mesmo à morte, por não se enquadrarem nos padrões estético-corporais de normalidade, sendo que, a sua representação enquanto sujeitos de direitos e garantias é, relativamente, recente e conquistada por meio de muita luta (ARANHA, 2005; NOZU, 2015).

As diferentes formas que a sociedade percebeu e percebe a deficiência influenciaram a forma em que a educação foi disponibilizada – quando disponibilizada – a esse público no Brasil. Até o início da segunda metade do século XX, aqueles que tinham deficiência somente poderiam ser inseridos nas classes regulares se demonstrassem aptidão para aprender como os demais, transferindo a esse alunado a reponsabilidade pela sua própria aprendizagem. Desta forma, “a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388).

Principalmente a partir da década de 1980, o discurso da educação inclusiva passou a circular nas arenas de influência das políticas educacionais, fomentando proposições voltadas à escolarização de grupos historicamente excluídos do contexto escolar, dentre eles, crianças e jovens com deficiência.

Inclusão e exclusão são práticas históricas de governo. São estratégias utilizadas para conduzir o agir dos governados e minimizar os riscos sociais (LOCKMANN, 2020). De acordo com Lopes (2009), a palavra exclusão tem sido utilizada para referir-se a toda forma de marginalização social, como se todo meio de exclusão estivesse ligado a uma ação estatal. Para a autora, há lógicas distintas atuantes nos processos de exclusão e de marginalização, sendo que, os excluídos são aqueles em condições de invisibilidade, que escapam dos sistemas e serviços do Estado e à dinâmica de produtividade; enquanto que os marginalizados são os que se encontram em situação de vulnerabilidade social e privação de direitos, mas não

necessariamente fora do raio de ação estatal. Entretanto, num contexto neoliberal, a ninguém é permitido estar fora do jogo econômico, de modo que as políticas de inclusão mais estão relacionadas à incorporação dos ditos excluídos nas engrenagens do mercado, do que propriamente a superação das condições de precariedade e desigualdade da população.

É possível apontar pelo menos duas grandes regras que operam nesse jogo neoliberal. A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que “todos”, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado. Por sua vez, Estado e mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc. A segunda regra é a de que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar (LOPES, 2009, p. 109-110).

Nessa lógica, a inclusão opera como um dispositivo biopolítico para o controle da massa populacional, considerando que, não estar na escola ou no mercado de trabalho ou do alcance das políticas de assistência social é visto como uma situação de perigo, pois foge do raio de ação e governança do Estado (LOCKMANN, 2020). Para o controle de uma determinada população, é preciso que esta seja esquadrihada, gerando números, proporções e estatísticas que possibilitem o gerenciamento de riscos e solução de problemas (NOZU, 2013). Extraídos estes dados, “as políticas públicas funcionam como condições de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 141).

Neste novo sentido em que a palavra exclusão está associada aos efeitos de uma globalização neoliberal e que o discurso de educação inclusiva passa a circular como uma reação a tais efeitos, as questões ligadas à identidade, diferença e diversidade são colocadas em discussão, assim como a elaboração de estratégias para a gestão dos sujeitos “anormais” incluídos entra nas pautas políticas dos países (LASTA; HILLESHEIM, 2014).

Lopes (2016) compreende certa redundância na expressão educação inclusiva, visto que educar, por si só, já é incluir alguém em determinada cultura e criar o senso de pertencimento. A autora enfatiza que são os processos de educação que têm ocorrido de forma segregada e excludente. “Portanto, são essas práticas que devem ser analisadas e reinventadas para que a educação possa viver a condição de inclusão” (LOPES, 2016, p. 112).

A perspectiva da inclusão, tal como a da integração, dissemina a ideia de plena participação das pessoas com deficiência nas atividades da vida comum, entretanto, diferem-se quanto ao procedimento utilizado para ao alcance deste fim. Na perspectiva integracionista, o enfoque está no ajustamento do sujeito aos padrões de normalidade, enquanto que, na perspectiva inclusiva, a sociedade é convocada a adotar medidas que tornem o meio acessível para as pessoas com deficiência, isto é, que as barreiras criadas socialmente sejam removidas (NOZU, 2015; ARANHA, 2005).

A inclusão [...] estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2006, p. 395).

A perspectiva da inclusão surge a partir de uma confluência de discursos sociais (de direitos humanos, direitos da pessoa com deficiência, direito à diversidade etc.) com discursos econômicos neoliberais de estado-mínimo e otimização de recursos (NOZU, 2013). No tocante ao discurso de inclusão escolar de alunos com deficiência, essa alternativa é disseminada como socialmente digna, assim como, mais barata, considerando os custos dispendidos pelos estados para manutenção dos serviços especializados segregados. A inclusão escolar passa a ser o melhor meio de modificar os indivíduos de modo que atendam às expectativas do Estado neoliberal. O discurso de acesso ao currículo e aos conhecimentos científicos como fatores fundamentais para o controle social, diminuição das imprevisibilidades e normalização dos sujeitos, ganha *status* de verdade na conjuntura social (LASTA; HILLESHEIM, 2014).

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas (MENDES, 2006, p. 395).

O discurso da inclusão circula no espectro macropolítico internacional, disseminado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e por outros organismos multilaterais, e, como toda influência política, é recontextualizado nas políticas de educação nacionais. No Brasil,

atualmente, as ações políticas de inclusão escolar têm se concentrado no âmbito da educação especial.

A perspectiva inclusiva convoca as escolas a removerem as barreiras que impedem a aprendizagem de todos, não apenas por uma mudança filosófica no tocante à assimilação das diferenças, mas, principalmente, por meio da oferta de serviços especializados para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem de alunos que apresentem necessidades específicas, sem que isso represente, nesse processo, a exclusão do ensino comum. Destarte, circula o discurso de inclusão escolar, com vistas a afastar as práticas segregadoras de ensino desse público, bem como, apregoar uma filosofia de escolarização de fato, de modo que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham garantido o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

Entretanto, não há que se olhar ingenuamente para inclusão escolar apenas como uma política que busca incluir sujeitos de forma benevolente, nem como o puro fruto de movimentos sociais, com vistas à garantia do direito à educação. Necessário compreender que a inclusão é, também, uma tecnologia da biopolítica para governar a massa populacional, com vistas a garantir que todos estejam e permaneçam na lógica do consumo e contribuam, ainda que minimamente, para o jogo econômico (LOCKMANN, 2020).

2.2 Inclusão Escolar e/ou Gerencialismo Educacional: um paradoxo?

Segundo Ball (1998 *apud* MAINARDES, 2006), para analisar o contexto de influência de uma determinada política educacional, é necessário atentar-se aos processos de disseminação de influências internacionais, que podem ocorrer tanto pelo “fluxo de ideias”, como pela indução por financiamento dos organismos multilaterais. O fluxo de ideias se dá pela circulação internacional de discursos educacionais, ou mesmo pelo empréstimo de políticas instituídas em outros países, ou, ainda, pela disseminação de soluções para educação no mercado intelectual e político globalizado, por meio de periódicos, livros, conferências etc. Já a influência de organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), dentre outros, ocorre principalmente pela imposição ou recomendação de soluções educacionais, condicionantes à concessão de financiamento aos estados-nação.

Ainda que a globalização promova a circulação de discursos no nível macro, a influência de tais discursos nas políticas nacionais ocorre sempre de maneira contextualizada,

a partir dos processos internos de interpretação, não havendo, portanto, uma transposição automática da agenda educacional global, em que pese a tendência atual de formulação de políticas voltadas à lógica do mercado global (MAINARDES, 2006; PAVEZI, 2018). Assim, nesta seção, nos atentaremos às produções discursivas globais e locais e a sua influência no contexto político educacional brasileiro, destacando, para tanto, os processos de interpretação e disputa de ideologias na arena de influência.

Os horrores expectados e experimentados pelo mundo na Segunda Guerra Mundial despertaram a consciência de que a pessoa humana necessita e é digna de direitos mínimos para viver e exercer a cidadania, de forma igualitária. Impulsionada por este pensamento, em 1948, a ONU publicou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), que constitui um marco quanto aos direitos de toda pessoa humana, para garantia de uma vida digna. A DUDH não somente dispõe que toda pessoa tem direito à educação – denominada em seu texto como instrução –, como infere que a sua oferta será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais (ONU, 1948).

Ainda que o direito humano à educação remonte à DUDH, é na década de 1990 que a discussão acerca de uma “educação para todos” passa a ser disseminada e a compor os discursos e agendas internacionais, mobilizada por um conjunto de eventos e recomendações da Unesco, tendo como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, que resultou na *Declaração de Jomtien*, seguida por outras declarações, tais como a de Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2015) (NOZU, ICASATTI; BRUNO, 2017).

No Brasil, desde a década de 1930, movimentos sociais reivindicavam mudanças no sistema educacional, defendendo a universalização da educação pública e gratuita (DARIUS; DARIUS, 2018). De outro lado, com a abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, na década de 1990, iniciou-se um processo de ajuste da economia brasileira às exigências da política econômica global, que compreenderá a educação como um meio de sustentação da competitividade, através da qualificação profissional dos trabalhadores (DAMBROS; MUSSIO, 2014).

É neste contexto que são publicadas as declarações internacionais voltadas à educação para todos. Em meio à conjuntura neoliberal, o discurso de educação para todos é apresentado por entidades multilaterais como solução para problemas sociais ligados a exclusão e a marginalidade, relacionando a educação como meio de desenvolvimento de capital humano (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017). De acordo com Laplane (2007, p. 9), “a educação apresenta-se, assim, como uma condição básica para o desenvolvimento humano que incide

na qualidade de força de trabalho, variável estritamente associada ao nível de educação formal da população”. A Teoria do Capital Humano pressupõe que as competências do sujeito constituem seu próprio capital.

Nessa perspectiva, a formação escolar torna-se programação estratégica das atividades do indivíduo no incremento de seu capital humano, uma vez que a capacitação, pelas regras do jogo formativo da sociedade do conhecimento e, segundo o seu empenho e desempenho nesse jogo, lhe possibilitará a renda futura (RESENDE, 2018, p. 89).

Resende (2018) explica que, atualmente, vivemos em uma nova organização do espaço social, denominada sociedade do conhecimento, onde o capital e o trabalho não se constituem mais a base do recurso econômico, mas sim o conhecimento, constituindo sujeitos em condição de permanente aprendizado. Desta forma, quanto maior a escolaridade, maior o capital, de modo que a educação é vista como um investimento que viabiliza a participação desse indivíduo no jogo econômico e de mercado, elemento necessário à sustentação do capitalismo (HATTGE; LOPES, 2015).

A inclusão escolar, quando pensada no contexto da biopolítica, é compreendida como forma econômica de poder. Vista como um dispositivo⁶ de segurança, suscita estratégias para disseminação deste ideal. Mídia, organizações governamentais e não-governamentais, políticas públicas, textos políticos, iniciativa privada, todos esses agentes propagam esse discurso como algo natural, sempre existente e que uma vez perdido, precisa ser resgatado; uma verdade tão absoluta, que opera como um imperativo contemporâneo (LOCKMANN, 2019). “Todos de alguma maneira encontram-se implicados com a inclusão escolar e dobram-se às suas verdades deixando-se subjetivar por elas” (LOCKMANN, 2019, p. 173).

De acordo com Rech (2013), no intuito de arregimentar a todos no propósito de inclusão, fazendo com que este discurso circule como verdade, são utilizadas estratégias de sedução governamental, quer seja pela propaganda, quer seja pelo incremento financeiro,

⁶ Segundo Foucault (1992, pg. 137-138), dispositivo pode ser entendido como “em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretção desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”.

gerando "na população, um sentimento de pertencimento, de cumplicidades e de mobilização, sentimentos úteis quando se almeja governar a conduta através de uma racionalidade neoliberal" (RECH, 2013, p. 30).

A *Declaração de Jomtien* (1990), ao trazer uma série de dados estatísticos referentes à inacessibilidade da educação no mundo, convoca os países participantes a adotarem medidas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Rech (2013) compreende a estatística aplicada às políticas de inclusão escolar como um instrumento de sedução governamental, que tem por objetivo tanto a prevenção do caos social, quanto à propagação de realidades desejáveis à população. A estatística constrói uma realidade almejada, para a qual é necessário o envolvimento da comunidade neste ideal, mas que ao mesmo tempo diz respeito a uma realidade distante de ser alcançada. Assim, a inclusão passa a ser vista como um dispositivo de segurança e as estratégias de sedução contribuem para um regime de verdade em que a inclusão opere como um imperativo, de modo que, “é preciso que cada um se dobre a essas verdades, acredite nelas ou ao menos as aceitem como promessa de mudança de vida” (LOPES, 2016, p. 78).

Nesta conjuntura, a educação é encarada como um mecanismo para viabilizar a inclusão dos países numa nova ordem econômica globalizada, em que o direito à educação deixa de estar associado somente à construção de uma sociedade democrática, mas passa a estar ligado às estratégias concorrenciais dos países (UNESCO, 1990). Souza destaca que,

[...] o significado estratégico da política educacional, do ponto de vista capitalista, em sua essência não mudou, pois ainda cumpre a importante função conciliadora em tempos de crise de capital e de necessidade de recomposição das taxas de acumulação, particularmente em decorrência das contribuições conceituais, diagnósticos e investimentos promovidos pelos organismos multilaterais e pelas conferências mundiais sobre educação (SOUZA, 2015, p. 95).

Ao convocar os países a adotarem medidas de universalização da educação básica, especial enfoque é dado à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de grupos historicamente alijados da escolarização, dentre eles, as pessoas com deficiência, de modo que, “os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação” (UNESCO, 1990, Art. 3º). A *Declaração de Jomtien* incentiva os estados-nação a realizarem reformas administrativas que possibilitem melhor alocação e gerenciamento dos recursos, destacando o papel de instituições internacionais financiadoras para captação dos investimentos necessários. O documento também incentiva a constituição de parcerias

público-privadas para a promoção da universalização da educação básica (UNESCO, 1990). De acordo com Garcia (2010, p. 13), “a ideia de universalização da educação básica ganhou força, tanto por expressar uma demanda da sociedade como por ser um quesito importante para a manutenção de contratos entre agências financiadoras internacionais e estados nacionais”.

Em junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que deu origem ao documento conhecido como *Declaração de Salamanca*. No tocante à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, esse documento merece destaque, pois, dissemina o entendimento de que o acesso destes alunos às escolas regulares constitui método eficaz de combate às práticas discriminatórias, convocando as escolas a adotarem estratégias que promovam uma educação mais inclusiva (UNESCO, 1994).

[...] a Declaração de Salamanca – que pode ser considerada como a certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva – convoca as escolas a adotarem estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 27).

Laplane (2007) chama a atenção para o discurso que proclama a educação como a grande panaceia universal, reproduzido na *Declaração de Salamanca*, ao atribuir às escolas integradoras o poder e a responsabilidade pelo combate às atitudes discriminatórias e pela constituição de uma sociedade integradora. De outra parte, essa declaração aponta para economia que a educação inclusiva gera aos sistemas educacionais. No que concerne ao PAEE, os discursos internacionais voltados à escolarização deste alunado estão intimamente ligados ao ideal neoliberal de torná-los em corpos úteis ao sistema capitalista (UNESCO, 1994). Assim, atendendo a lógica neoliberal de Estado-Mínimo, a inclusão “possibilita a redução de custos ao unificar os espaços dos normais e dos anormais, a naturalização (e a negação!) das diferenças, e, sempre que possível, a transformação de sujeitos deficientes em sujeitos eficientes ao sistema de produção” (NOZU, 2013, p. 56).

Segundo Souza (2015), principalmente nas últimas décadas, as políticas públicas brasileiras para a educação têm se desenhado a partir da influência de diagnósticos educacionais e diretrizes políticas estabelecidas por organismos multilaterais, voltando-se para incrementação da educação básica, priorizando a formação para o trabalho à constituição de sujeitos críticos. Dessa maneira, “aquilo que, de início, parece ser a redenção de grupos

excluídos historicamente do acesso ao conhecimento, à instrução e à cultura humana, nas relações sociais vigentes acaba por concretizar-se em formação das massas para o trabalho simples” (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 163). De acordo com Souza, “esses organismos multilaterais, como Banco Mundial, FMI e outros, não apenas formulam condições para empréstimos, como também atuam paralelamente ao Estado como implementadores de reformas educacionais” (SOUZA, 2015, p. 96).

Ball (1998 *apud* MAINARDES, 2006) alerta que as intenções do BM merecem especial atenção, considerando que há uma relação simbiótica com a disseminação de políticas educacionais voltadas às linhas de mercado. Como relata Garcia (2010, p. 13), “o Banco Mundial (1995) assegurou a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde”, seguindo a lógica de controle do risco social. Além do interesse na qualificação de mão de obra, considerando a expansão do setor de serviços privado, o interesse dessa instituição em investir na educação dos países reside no fato de que a pobreza aumenta a tensão social entre as classes e gera pressão por benefícios econômicos e sociais. Desta forma, “a educação é tratada pelo Banco Mundial como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social” (SOUZA, 2015, p. 97).

Por influência dos organismos multilaterais, a década de 1990, no Brasil, foi marcada por uma política de reformas no sistema público de ensino, voltadas à descentralização da gestão educacional, bem como, orientadas pela ideia de gerencialismo empresarial.

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o *Amigos da Escola*. E a centralização dos sistemas de avaliação como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. É nesse contexto que são implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995 (MOTA JUNIOR; MAUÈS, 2014, p. 1140).

Mais do que atender às reivindicações de universalização e democratização da educação, as reformas tiveram como principal propósito adequar a educação brasileira a uma nova conjuntura econômica. Neste contexto, Ball (2005) problematiza o discurso gerencial

que tem conduzido as reformas educacionais em todo mundo, onde o fracasso e o sucesso escolar são medidos por meio de gráficos, índices e planilhas.

[...] o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (BALL, 2005, p. 544).

A década de 1990 foi marcada por uma série de reformas de caráter gerencialista empresarial, na administração pública. “Expressões como *autonomia, adaptabilidade, criatividade, competências, flexibilidade, liderança e talento*, sempre combinados com o desejo de inovação, estão presentes não apenas na atmosfera empresarial, mas também em todo o campo educacional” (RECH, 2013, p. 36, grifos da autora). Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995-2002), a estreita relação com as ideias difundidas pelo BM, de gerencialismo administrativo, ficaram ainda mais evidentes. Mota Junior e Mauès (2014) narram que o alinhamento entre o Ministério da Educação (MEC) e aquela instituição era tamanho, que muitos dos técnicos que lá trabalhavam em cargos diretivos já haviam atuado como diretores ou consultores nas agências dirigidas pelo Grupo Banco Mundial.

Num cenário de exclusões sociais, culturais e econômicas, a inclusão emerge como discurso de verdade, numa égide salvacionista daqueles que se encontram, de alguma forma, excluídos (NOZU; BRUNO, 2015). Segundo Lopes (2009), o termo inclusão tem sido utilizado como o oposto de exclusão, mas suas práticas têm se dado mais no sentido de colocar no “radar” das políticas estatais os ditos excluídos, do que propriamente um combate às práticas excludentes.

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) descrevem que, com diferentes matizes, tanto nos governos de FHC, quanto nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), as políticas sociais, dentre elas as de inclusão escolar, são tomadas como fatores de combate à miséria. Isto porque, a capacidade de consumir é elemento necessário para sustentação do capitalismo. Na ordem neoliberal, Estado e mercado não são antagonistas. Pelo contrário, o Estado está a serviço do mercado, dando-lhe condições de sustentação, garantindo a inclusão e permanência de todos no jogo. De acordo com Foucault:

[...] a economia se desenvolve como um jogo entre parceiros, que a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que

sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à sociedade e à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo (FOUCAULT, 2008, p. 277-278).

Ainda que se compreenda que todos devam ser incluídos, na racionalidade neoliberal, a igualdade não se constitui uma meta. “Estar incluído nesses jogos significa ocupar espaços de participação muito distintos, mantendo e reforçando as desigualdades” (LOCKMANN, 2020, p. 70). Citando Foucault, a autora infere que é necessário “haver pessoas que trabalhem e outras que não trabalhem, que os salários sejam altos e baixos, que os preços subam e caiam, para que, assim, a regulação atue. São as desigualdades que permitem que a concorrência seja produzida e ela é o motor central da racionalidade neoliberal” (LOCKMANN, 2020, p. 70).

Assim, a chamada inclusão tem se caracterizado por políticas assistencialistas, com vistas a manter todos na lógica de consumo neoliberal. Primeiro o sujeito “*deve ser educado em direção a entrar no jogo*; segundo, permanecer no *jogo (permanecer incluído)*; terceiro, *desejar permanecer no jogo*” (LOPES, 2009, p. 110, grifos da autora).

Para que haja controle acerca da parcela populacional que necessita de assistência, é preciso que esses indivíduos sejam catalogados, mantendo-se registros nos sistemas governamentais de levantamento das condições de vida (LOPES, 2009). Nesse sentido, a municipalização política propicia capilaridade à ação estatal. “Cada município é entendido como um parceiro no levantamento, acompanhamento e controle dos riscos sociais já anunciados, bem como na busca de outros parceiros em instituições não governamentais, para que o projeto de assistência se efetive” (LOPES, 2009, p. 119).

Na gestão FHC, há o impulsionamento explícito da iniciativa privada na consecução das políticas públicas, guardando ao Estado um papel de gerenciador das ações sociais. De outro lado, nos governos de Lula e Dilma, o Estado, enquanto promotor de políticas sociais, ganha maior centralidade. Influenciado pela instauração da política neoliberal e fomentado por agências multilaterais internacionais, o Estado Brasileiro passou a impulsionar políticas educacionais inclusivas, entretanto, em que pese o discurso pró-estado das gestões petistas, em ambos os governos, as “instituições especializadas de educação especial privado-assistenciais têm seu lugar garantido nas proposições das políticas educacionais” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 5).

A inclusão escolar está na ordem do dia permeando as políticas de educação nacionais e internacionais e compelindo todos os atores educacionais a atuarem de acordo com esse roteiro não bem definido e que permite diversas interpretações e representações (BUENO,

2008). Bueno (2008) destaca mudanças significativas realizadas na tradução da *Declaração de Salamanca* para a língua portuguesa, originalmente escrita em espanhol. Numa crítica ao discurso hegemônico da inclusão escolar, com suas “heresias”, o autor evidencia alguns fatos que podem revelar certa distorção de sentido da Declaração, no intuito de transparecer a inclusão escolar como algo novo e inovador e de estabelecer a educação especial como instrumento privilegiado dessa proposta. Em 1994, o documento foi traduzido pela então Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE, ligada à época administrativamente ao Ministério da Justiça (MJ). Todavia, houve mudanças substanciais entre a primeira tradução do documento e a existente na versão eletrônica no site do MJ em 2007, sendo que, tais mudanças permanecem na versão disponível atualmente no site do MEC (DECLARAÇÃO..., 2020, *on-line*).

O primeiro ponto indicado por Bueno (2008) é a mudança da expressão “escolas regulares que possuam orientação integradora”, para “escolas regulares que possuam orientação inclusiva” (UNESCO, 1994; DECLARAÇÃO..., 2020, *on-line*). O autor esclarece que não se trata de mero equívoco de tradução, mas sim do intuito de apresentar um paradigma inovador, numa intenção de romper com o paradigma anterior, ignorando o fato de que há décadas vinha ocorrendo a inserção de determinados tipos de alunos com deficiência no ensino regular, ainda que lenta e precariamente. Garcia (2009) explica a importância dos conceitos e das palavras nos discursos políticos na intenção de transparecer mudanças ou novas perspectivas e induzir a novas práticas:

A análise documental tem sido uma forma facilitadora de acesso aos discursos políticos, os quais são veículos de sentidos e significados que contribuem na formação de concepções e na disseminação e incorporação de práticas. Nesse caso, os conceitos são elementos privilegiados, uma vez que são os núcleos da proposição de novos significados para antigas palavras (ORLANDI, 1999), derivando daí novas formas de compreender a repetição de rituais no interior da escola. A percepção de uma proposição de mudança social contida nos discursos políticos (FAIRCLOUGH, 2001) pode ser fundamental para compreender com que significação um conceito está sendo utilizado no conjunto de um discurso. Da mesma forma, a possibilidade de perceber que o sentido pode ser outro, a partir das condições de produção de um discurso (GARCIA, 2009, p. 124).

Outro ponto destacado por Bueno (2008) é quanto ao conceito de “alunos com necessidades educativas especiais” e a inserção da “educação especial” como responsável pelas políticas de integração. De acordo com o autor, ao defender a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais, a Declaração não se restringiu ao PAEE, tendo como

enfoque um público muito mais amplo de crianças que têm sido privadas da escolarização, ao longo da história. Contudo, na tradução disponível *on-line*, houve mudanças consideráveis no sentido ao substituir “apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais”, por “apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais” (UNESCO, 1994; DECLARAÇÃO..., 2020, *on-line*). Nota-se que, com essa alteração, fortalecer a educação especial, que tem público-alvo específico e mais restrito, em tese satisfaria o problema de exclusão escolar no Brasil, camuflando a existência de diversos outros grupos de alunos com necessidades educacionais específicas que permanecem invisíveis às políticas educacionais.

Essa deterioração do texto original pela substituição em ‘tradução livre’, do conceito *integração* pelo de *inclusão* e da inserção da educação especial não pode ser encarada simplesmente como ‘falha técnica’ na medida em que já havia uma tradução disponível efetuada por órgão oficial e muito fiel à versão original.

Assim, foram ocorrendo modificações significativas em nosso país, no sentido de restringir as políticas de inclusão (e não mais de integração) ao âmbito da educação especial (BUENO, 2008, p. 52, grifos do autor).

Diante desse quadro, repara-se que a recontextualização das diretrizes internacionais não se restringe ao processo de interpretação do documento político pela extração de sentidos e significados, mas, também pela própria inserção de termos e terminologias que distorcem ou direcionam o texto aos sentidos que se quer dar, conduzindo os atores da política à interpretação que atenda aos interesses e ideologias ora dominantes na esfera governamental.

O discurso da educação inclusiva encontrou eco nos movimentos sociais nacionais em prol do direito à inclusão escolar dos alunos com deficiência. Entretanto, no Brasil, esses movimentos se reconfiguram ao menos em duas vertentes mais expressivas, que disputaram (e disputam) para influenciar as políticas de educação especial e legitimar conceitos, especialmente no tocante a alocação de recursos públicos e local de escolarização (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). De um lado os que advogavam pela inclusão de todos os alunos com deficiência na escola regular e pela extinção de classes e escolas especiais, denominados de inclusionistas totais ou radicais; de outro, os que defendem a ampliação da rede de ensino para atendimento desse público, com a escolarização dos alunos com deficiência na escola comum, mas com a manutenção de um contínuo de serviços mais amplo e diversificado, com a possibilidade de atendimento em instituições especializadas, para os casos mais comprometidos, denominados inclusionistas moderados (MENDES, 2006).

Nesses embates, percebe-se a influência das históricas instituições de educação especializadas privado-assistenciais na determinação das políticas educacionais voltadas à escolarização do PAEE, que “apesar de apresentarem-se como instituições de educação especial, muitas têm o maior foco no atendimento da reabilitação” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 6).

As políticas de educação especial, emanadas do governo federal, tomam corpo nesse movimento, em que diferentes atores sociais (instituições especializadas, técnicos do Ministério da Educação, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, Ministério Público Federal, pesquisadores do campo da educação especial, comentaristas da imprensa, entre outros) entram em cena, de modo que ora a pressão das organizações especializadas é mais audível, ora o movimento em favor da participação plena das pessoas com deficiência nas instituições não especializadas é fortalecido (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 5).

Apesar de a *Declaração de Salamanca* recomendar a inclusão de todos os alunos na escola regular, nos primeiros anos seguintes não houve mudanças consideráveis neste sentido nas políticas de educação brasileiras. É somente nos anos 2000 que passam ocorrer proposituras políticas mais efetivas, voltadas à consecução de um sistema educacional inclusivo, visando à escolarização de todos os alunos na escola comum, alçando a educação especial ao *status* de educação complementar e não substitutiva.

Mendes (2006) infere que o início da década de 2000 foi marcado por tentativas do MEC de implantar políticas de inclusão radical, sem diálogo com a comunidade interessada no assunto. A autora destaca que a radicalização e os embates sobre o local de escolarização do PAEE têm deslocado “o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar” (MENDES, 2006, p. 400).

Logo no início do primeiro mandato, o governo de Lula lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, por meio da formação de gestores e educadores. Nesse programa, percebe-se que, a esses cursistas, é atribuído o papel de multiplicadores do discurso da educação inclusiva, competindo-lhes a transformação dos sistemas de ensino. Busca-se a conformação e a responsabilização desses atores ao discurso da inclusão, numa ótica gerencialista, responsabilizando-os pela mudança na cultura escolar e comprometendo-os com o cumprimento das metas assumidas (BRASIL, 2005; GARCIA; MICHELS, 2011). Ademais,

Mendes (2006) problematiza a tentativa de padronizar a política de inclusão escolar, considerando as diversas realidades contextuais existentes, num país de dimensões continentais como o Brasil, como se houvesse uma receita pronta quanto à melhor forma de educar os alunos PAEE.

Em 2004, o Ministério Público Federal lançou o documento *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Esse documento teve como objetivo promover o discurso da inclusão e reafirmar o direito à escolarização das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008b) e teve apoio explícito do MEC, da Caixa Econômica Federal, da Federação Brasileira das Associações de Sindicatos de Downs e da Rede Globo de Televisão (MPF, 2004). Para Mendes (2006, p. 400), o apoio do MEC a essa iniciativa “reforça os pressupostos da inclusão total, desconsiderando assim a posição de grande parte dos pesquisadores, prestadores de serviços, das famílias e dos próprios indivíduos com necessidades educacionais especiais”. Silva (2018) destaca o papel de propagador do discurso da inclusão desempenhado por uma das maiores e mais influentes redes de televisão brasileiras, que, “por meio de sua ação de poder de controle das ações e do discurso, conseguiu, entre população (sic), uma absorção desse discurso” (SILVA, 2018, p. 65).

No ano de 2006, foi fundado o Movimento Todos Pela Educação (TPE), que, em seu sítio eletrônico, se autodenomina como uma organização da sociedade civil, não governamental, sem fins lucrativos e financiada por recursos privados, criada com o objetivo de promover a universalização da educação básica (TODOS PELA..., 2020, *on-line*). De acordo com Hattge e Lopes (2015), o TPE guarda profunda relação com os movimentos de reforma dos anos 1990; promove o discurso da educação inclusiva e a adequação dos indicadores educacionais brasileiros aos parâmetros exigidos internacionalmente, seguindo a lógica da Teoria do Capital Humano e da educação como ferramenta de controle do risco social. A inclusão de todos na escola permite maior controle ao Estado e é vista como meio para a “constituição de sujeitos empreendedores e empresários de si mesmos” (HATTGE; LOPES, 2015, p. 578). A escola é, deste modo, o espaço privilegiado de modulação de condutas. É ali que são desenvolvidas as habilidades e formatados os sujeitos como aprendentes qualificados ao mercado de trabalho. O movimento também fomenta a realização de avaliações de larga escala para aferição da qualidade da aprendizagem, a partir de índices pré-estabelecidos e generalizados, seguindo a lógica neoliberal de performatividade.

Ainda em 2006, em Nova Iorque, a ONU realizou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada pelo Brasil em 30 de março de 2007, bem como seu protocolo facultativo, sendo que o texto foi integrado como emenda à CF/88, em julho de

2008. Essa Convenção teve como objetivo promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação das pessoas que têm alguma deficiência. No Artigo 24, ao reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação, o documento dispõe que os “Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (ONU, 2006).

Nas duas últimas décadas, a disputa política de diferentes alas ideológicas da educação especial ficou mais evidente no campo de influência da política educacional. Em 2007, influenciado pela Convenção de 2006, o Governo Federal regulamentou, por meio do Decreto n. 6.253, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). No ano seguinte, esse decreto foi alterado pelo Decreto n. 6.571/2008, que instituiu no âmbito do Fundeb o duplo financiamento para a educação de alunos matriculados em escolas comuns e que recebessem o AEE em escolas públicas ou em instituições especializadas. Esta política foi duramente criticada pelos inclusionistas radicais, pois, de acordo com essa linha, a alocação de recursos do Fundeb em instituições privadas enfraquece o processo de inclusão escolar do PAEE na escola pública (SOUZA, 2015).

Em 2008, o Governo Federal lançou a PNEEPEI, que induz à escolarização de alunos PAEE no ensino regular, com a oferta de suportes especializados em caráter complementar e suplementar (BRASIL, 2008b). Nozu e Bruno (2016) destacaram que a PNEEPEI e seus documentos orientadores consideram, de forma sutil, a formação de professores como um dos eixos para a promoção da educação inclusiva, prevendo a atuação de professores especializados e capacitados nas escolas regulares. Segundo os autores, os professores são encarados como peças-chave para educação inclusiva, sendo imprescindível, portanto, a sua reconversão e conformação aos ditames dessa perspectiva inclusiva. Para Lockmann:

[...] a inclusão se constitui como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe a cada um de nós, produzindo efeitos em nossas formas de ser e agir no presente. A inclusão torna-se, assim, um princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos aos outros (LOCKMANN, 2016, p. 19).

Desta forma, para a subjetivação desses profissionais ao discurso da inclusão, faz-se necessária a oferta de cursos para aperfeiçoamento e especialização dos professores, que, uma vez alinhados ao discurso vigente, exercem o governo de si e dos outros. A inclusão enquanto regime de verdade é produto e produtora de uma racionalidade que governa a conduta dos

outros, mas que também produz subjetividades que governam a si mesmas, tendo a inclusão como princípio ético que orienta a própria vivência (LOCKMANN, 2019).

Frente a este entendimento, o governo de si articula-se à condução da conduta do professor por ele próprio que, quando subjetivado pelo discurso inclusivo, passa a ter uma nova conduta, que, por sua vez, acaba por dirigir a conduta dos outros (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) com determinadas intencionalidades (NOZU; BRUNO, 2016, p. 189).

Contudo, Nozu e Bruno (2016) problematizam que as Diretrizes Nacionais para Graduação em Pedagogia, de 2006, extinguiram diversas habilitações, dentre as quais o ensino de pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual, deixando uma lacuna na formação inicial destes profissionais, para atuação junto ao PAEE, sendo que, atualmente, poucas instituições públicas de nível superior têm ofertado cursos de licenciatura voltados à educação especial. Em consulta no portal do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), foram identificados cinco cursos de licenciatura em educação especial em funcionamento em universidades públicas: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (MEC, 2021, *on-line*). Nestas circunstâncias, a formação de tais professores tem ocorrido por meio de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* ofertados preponderantemente pela iniciativa privada, geralmente à distância, o que alimenta os interesses do mercado, mas não garante a qualidade da formação realizada (NOZU; BRUNO, 2016; VAZ, 2013).

As alternativas propostas para a formação, seja ela inicial ou continuada, estão ancoradas na ideia do pouco tempo gasto na sua realização e na privatização desse serviço, com vistas a atingir o máximo de professores da forma mais viável economicamente, seguindo a lógica do projeto social hegemônico (VAZ, 2013, p. 131).

Desse modo, a formação de profissionais para atuação no processo de inclusão escolar do PAEE tem se dado, basicamente, a partir de “interpretações de interpretações” da política, realizadas por empresas privadas que atuam no mercado educacional, e que, muitas vezes, também atuam “como tradutores no processo de acomodar a política à prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 83). Considerando que o processo de interpretação se dá de forma contextualizada, a interpretação política ofertada aos professores em formação parte dos valores de mercado que regem o setor privado.

A mentalidade dos agentes que atuam no ambiente escolar “é formada a partir da subjetivação de determinadas práticas discursivas que sustentam a legitimidade, necessidade e urgência da inclusão escolar” (NOZU; BRUNO, 2016, p. 188). Entretanto, Laplane (2007) ressalta que esse discurso acaba por ser contrastado pela realidade da educação brasileira, caracterizada por salas superlotadas e pela baixa qualidade ensino, expondo a fragilidade de uma política de inclusão que tão somente insira os alunos no contexto escolar e não incida em melhoria da educação brasileira como um todo. Este cenário reforça a narrativa de que o Estado não dá conta, abrindo flanco para as parcerias público-privadas.

Outro ponto que vale destaque e que tem gerado embates na política de educação especial, é que as diretrizes emitidas pelo MEC nos anos seguintes privilegiaram as SRM como *locus* do AEE (BRASIL, 2009; 2011), o que vem sendo objeto de crítica da comunidade acadêmica, ao longo dos últimos anos, tanto por se tratar de um serviço extraclasse, quanto pelo caráter generalista do atendimento ofertado (MENDES; MALHEIRO, 2012).

A tensão entre os grupos de pressão nacionais aumentou em 2010, na Conferência Nacional de Educação (Conae), com fortes embates durante e após o evento, gerando manifestações de entidades representativas e notas de repúdio. No ano seguinte, o Decreto n. 6.571/2008 foi revogado pelo Decreto n. 7.611/2011, entretanto, neste documento também prevalece a ideia de inclusão escolar com a manutenção de suportes mais restritivos, como classes e escolas especiais, e repasse de recursos do Fundeb às instituições privadas. Com a divulgação da versão preliminar do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011/2020, o palco dos embates tomou proporções midiáticas. Nesse documento, havia previsão de expansão dos serviços de AEE apenas na rede regular de ensino, o que gerou forte resistência das escolas especiais privadas, lideradas pela Federação Nacional das Apaes, sob o apelo de que os inclusionistas radicais queriam acabar com as Apaes, considerando a indicação de corte no financiamento (SOUZA, 2015).

Como explica Mainardes (2006), a política proposta nem sempre é bem recebida e, por vezes, enfrenta processos de resistência por grupos representativos que disputam para exercer influência nas arenas públicas de ação. Diante da mobilização das instituições especializadas, o MEC recuou na propositura inicial, sendo que, no PNE, aprovado somente três anos mais tarde e para o decênio 2014/2024, a Meta 4 prevê o atendimento em escolas e classes especiais como parte da garantia de um sistema educacional inclusivo, o que foi considerado um retrocesso para os denominados inclusionistas radicais, liderados pelo movimento Inclusão Já! (SOUZA, 2015). Essa vertente argumenta

[...] que o texto se contrapõe ao paradigma do direito e impõe às pessoas com deficiência o modelo de saúde e não o modelo social. Defendem, também, que tal mudança abre uma brecha para que as escolas públicas deixem de oferecer acompanhamento diferencial para os alunos com deficiência, legitima a exclusão dos alunos com deficiência do sistema comum de ensino, permite a triagem de alunos para o ingresso na escola e traz de volta a segregação em escolas e salas especiais (SOUZA, 2015, p. 101).

Em que pese a pertinência de tais argumentos, Mendes (2019) contrapõe que o radicalismo na propositura de políticas de inclusão escolar pode ser ineficiente do ponto de vista do acesso à educação dos alunos PAEE. A autora infere que os dados do censo escolar de 2013 apontavam que a maciça maioria das matrículas de alunos PAEE (77%) referia-se à escola comum. Entretanto, cerca de 60% destes alunos não estavam recebendo qualquer tipo de AEE. De um total de 843.342 alunos PAEE matriculados em 2013, apenas um quarto deste contingente estava matriculado em classes e escolas especializadas. Entretanto, Mendes afirma que o PAEE é de aproximadamente dois milhões de pessoas, de modo que há mais um milhão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais específicas sem qualquer tipo de escolarização. Desta feita, sustenta que a prioridade do debate deveria ser a expansão do acesso à escola e ao AEE e não a extinção dos poucos serviços já disponibilizados. Isto é, embora a preferência pela educação formal dos alunos PAEE deva ser na escola regular, na atualidade, diante da quantidade de alunos sem acesso à escola e de alunos matriculados que não recebem qualquer serviço especializado, não seria viável que a política de educação especial extinguisse os serviços já existentes, pelo que a autora defende a expansão do serviço e a transformação das instituições especializadas em escolas de fato.

Assim, do ponto de vista pragmático, não é recomendável tomar medidas que não tenham necessariamente impacto na ampliação de matrículas, tais como as de eliminar provisões do tipo das instituições especializadas e classes especiais, considerando-se que o país precisa duplicar o atual número de matrículas para tentar universalizar o acesso do PAEE à escola. Seria, portanto, mais razoável direcionar a política para trazer para a escola quem está fora dela, ao invés de promover medidas que favorecem disputas por uma mesma clientela que, bem ou mal, já se encontra na escola, seja ela comum ou especial (MENDES, 2019, p. 13).

De acordo com Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), os embates em torno do local de escolarização têm como pano de fundo o repasse de recursos públicos para as instituições privado-assistenciais. Percebe-se que, mesmo com a circulação do discurso da inclusão

escolar dos alunos PAEE na rede regular de ensino, a esfera de influência das instituições especializadas privadas ainda é muito forte na política de educação especial, especialmente em decorrência de seu papel histórico no atendimento às pessoas com deficiência, bem como pelo caráter filantrópico que tais entidades representam, gozando de simpatia de grande parte da sociedade brasileira. Isto ficou evidente durante os debates eleitorais na eleição para Presidente da República, em 2014. Embora nos governos petistas a proposição política oficial fosse de fortalecimento das instituições públicas, enquanto sistema educacional inclusivo, ao ser interpelada pelo então candidato Aécio Neves, quanto aos atrasos nos repasses para as Apaes, a candidata, e então presidente, Dilma Roussef afirmou que nenhum outro governo repassou tanto recurso financeiro para essa instituição, quanto o dela (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) narram a tentativa de alteração da PNEEPEI e os processos de resistência ocorridos, no ano de 2018. Após o *impeachment* de Dilma Roussef, em 2016, o governo de Michel Temer propôs atualização da Política de 2008. Nesta propositura, as críticas acadêmicas à centralidade do AEE em SRM foram utilizadas como argumentos para modificação da política de inclusão escolar vigente, o que provocou forte reação de movimentos como o Inclusão Já!, que denunciaram a dissimulação do uso de terminologias e de estudos realizados por pesquisadores críticos à Política, mas defensores da inclusão escolar, em uma proposta que reforça a manutenção da educação em espaços segregados, como classes e escolas especiais. A pretensão de alteração da política de educação especial também sofreu forte reação da comunidade acadêmica, sendo que, o processo de resistência resultou no recuo da proposta política. Ao menos até 2018.

Vê-se, portanto, que, no Brasil, a educação especial vem se constituindo como objeto de disputas políticas (*politics*) e, que, mesmo diante de políticas (*politys*) educacionais voltadas a inclusão do PAEE no ensino regular, as escolas especializadas privadas nunca deixaram de receber recursos do Estado. Ademais, a tendência atual de terceirização do serviço público favorece a manutenção das escolas especiais privadas, em detrimento de eventual investimento em instituições públicas de suporte mais restritivos, quando adotada tal perspectiva política.

Essa tendência encontra respaldo nos discursos veiculados pelos organismos multilaterais de financiamento para promover a constituição de sistemas educacionais inclusivos. É o que se extrai do conceito de “sistema educacional” empreendido pelo BM, nas estratégias elaboradas por esse órgão para a educação em 2020:

O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Segundo Michels e Garcia (2014), o discurso de transformação do sistema educacional em “sistema educacional inclusivo”, promovido pelo BM, mais tem a ver com assunção da educação pelas práticas de mercado do que com a democratização do acesso à escolarização. Nesse documento, intitulado de *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial resumo executivo* (BANCO MUNDIAL, 2011), fica também explícita a tendência de gerencialismo da educação por meio do estabelecimento de metas de governança, de produção de resultados e de responsabilização dos agentes educacionais, à razão de que tais ferramentas promovem equidade na educação:

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objectivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários actores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5-6).

Essas diretrizes dão ênfase à performatividade dos professores e tem influenciado as políticas de educação pública brasileiras. Nessa lógica, a atuação das escolas e dos professores é medida por meio de metas e resultados pré-definidos, não pela instituição e nem pelos profissionais da escola, mas de forma exógena. “Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos – em contraste com ‘a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada’ (LAMBEK, 2000) como características determinantes da prática profissional”

(BALL, 2005, p. 542). Há uma perversão do sentido de ensinar e uma subjetivação do eu, numa filosofia de performatividade e de autotransformação a essa nova lógica concorrencial.

Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria. [...] Com tudo isso, os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho (BALL, 2005, p. 543).

As escolas e os professores são encarados e devem encarar a si mesmos como empresas, destacando-se aqueles capazes de se adaptar e de liderar; capazes de governar a si mesmos e aos outros. “A subjetividade ‘autônoma’ desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial” (BALL, 2005, p. 544). A própria confecção de planos nacionais, estaduais e municipais de educação denota a influência de tais ideologias na formulação das políticas educacionais.

Diante do ideário neoliberal que tem influenciado as políticas de educação brasileiras, cria-se um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que convocam às modificações no social, as diretrizes internacionais disseminam a ideia de menor intervenção do Estado, com maior participação do setor privado, e de diminuição dos custos. Desta forma, indagamos se é possível ofertar educação gratuita e de qualidade para todas as pessoas, quando se presa pela diminuição dos recursos investidos.

No contexto de concorrência e cobrança por produção, implantado pelas reformas educacionais, questionamos o processo de inclusão e valorização do aluno com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino brasileiras. Hettge e Lopes (2015, p. 579) apontam a constituição de um segundo paradoxo, já “que a inclusão precisa estar ‘junto à’ performatividade, pois sem a inclusão a performatividade não se efetiva, mas paralelamente a isso ela coloca em risco as metas estabelecidas pela performatividade na área da educação”. Considerando os baixos índices educacionais do país – fabricados por instrumentos de medida de performatividade, elaborados por quem tem interesse em provar a ineficiência estatal e fomentar parcerias público-privadas – e a pressão exercida sobre as escolas para melhoria do desempenho, redundante da pressão a que o Estado é submetido (ou se submete) pelos organismos multilaterais internacionais e movimentos sociais brasileiros para melhoria dos resultados, como são acolhidos os estudantes que, pela sua condição específica de aprendizagem, não podem ser aferidos pelos índices pré-formatados?

3 PRODUÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM PASSEIO POR TEXTOS, CONTEXTOS E SENTIDOS

Os textos políticos representam a política oficial. Podem ser produzidos em diferentes formas: leis, notas técnicas, instruções normativas, deliberações, textos de políticas, pronunciamentos oficiais, cartilhas educativas, vídeos, panfletos etc. Podem ser incoerentes, contraditórios, não totalmente claros ou mesmo omissos (MAINARDES, 2006; 2018). Eles são frutos de negociações, de coalisões, de debates, de disputas e de acordos, desde o processo de formação da agenda política até os embates nas instâncias de produção escrita do texto. Desta forma, “o texto é o produto que resulta de compromissos que sobreviveram aos embates em diferentes campos de influência” (PAVEZI, 2018, p. 50).

Enquanto o contexto de influência é permeado pela disputa de interesses particulares (individuais ou de grupos específicos), a produção do texto, geralmente, adota uma linguagem mais geral, buscando alcançar um público mais amplo. Representa, portanto, o resultado da mediação de uma gama de interesses em disputa. Assim, é no contexto da produção de texto que podem ser identificadas as vozes prevaletentes, visto que, “nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Os textos políticos podem possibilitar maior ou menor participação dos atores da prática na formulação da política, a depender da forma em que foram escritos (ou pronunciados). Ball e Bowe usam a classificação proposta por Roland Barthes quanto ao grau de envolvimento que os textos possibilitam aos agentes, classificando-os em *readerly* (prescritivos) e *writerly* (redigíveis). Os textos prescritivos limitam o envolvimento na formulação política, não deixando espaços para interpretação ativa dos atores. Já os textos redigíveis são aqueles que possibilitam a produção de sentidos e recontextualização das políticas pelos seus destinatários, quer seja pelas lacunas deixadas, intencionais ou não, quer seja pelas disposições incoerentes ou contraditórias, que exigem do leitor uma interpretação ativa, num processo de depuração e adequação do texto à realidade por ele compreendida. Destacam que um mesmo texto político pode conter as duas características, com partes mais restritivas e outras partes mais abertas. Ou ainda, textos prescritivos secundários podem ser produzidos a fim de limitar os sentidos dos textos primários redigíveis, quando as interpretações produzem sentidos não pretendidos com a política original (MAINARDES, 2006; 2018).

Nesta seara, Ball atenta para duas dimensões da política: política como texto e política como discurso. A política enquanto texto possibilita uma pluralidade de interpretações, dada à variedade de atores aos quais esses textos são destinados. Entretanto, a política enquanto discurso estabelece limites a essas possibilidades de interpretação, criando regimes de verdade, uma vez que, “a credibilidade de alguns agentes sociais permite que seu discurso seja tomado como verdade consensualmente, entre os demais agentes daquele campo” (PAVEZI, 2018, p. 51). Isso não quer dizer que há uma unicidade discursal. Pelo contrário, retrata que, numa pluralidade de discursos, apenas algumas vozes serão legitimadas, revestidas de autoridade, apregoando-se como possibilidade única de pensamento (MAINARDES, 2006).

Desta forma, neste capítulo, tem-se como objetivo analisar o conjunto de dispositivos políticos e normativos que regulamentam os serviços de AEE, a partir da CF/88, partindo da análise do contexto macro ao micro. Neste movimento, buscar-se-á “[...] identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Na primeira seção, serão analisados os dispositivos normativos nacionais que regulamentam o AEE, particularmente destacando os serviços de apoio em sala de aula comum previstos nesses documentos. Em um segundo momento, serão analisados os serviços de AEE nos textos políticos de Mato Grosso do Sul, buscando-se identificar a sistemática de apoio na classe comum prevista para a rede estadual de ensino. Pode-se questionar os motivos pelos quais foram analisados os documentos que regulamentam o AEE na rede estadual de ensino, vez que não há hierarquia entre a rede estadual e as redes municipais de ensino. De fato, na esfera formal, não há. Entretanto, a política atuada pela rede estadual de ensino de MS exerce significativa influência nas políticas educacionais de alguns municípios da região da Grande Dourados, possivelmente por serem municípios pequenos, por disporem de profissionais atuantes em ambas as redes e/ou por ser recente (ou ainda estar em andamento) o processo de municipalização da educação infantil e ensino fundamental. Assim, considerando os processos de empréstimo de política no contexto local, entendemos ser conveniente analisar os documentos estaduais. Por fim, analisaremos regulamentações dos serviços de AEE formuladas por alguns municípios da região da Grande Dourados.

3.1 Atendimento Educacional Especializado nos Dispositivos Nacionais

Influenciada pelos movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência, a CF/88, ao apregoar os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, I), previu em seu Art. 208, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁷, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Esta é a primeira vez que o termo AEE é utilizado na legislação oficial e, desde então, tem sofrido diversas interpretações, constituindo, ainda, um conceito em construção. Inicialmente, o termo foi concebido como antônimo de educação especial, “possivelmente com o intuito de demarcar a preferência pela escolarização nas escolas comuns e não nas escolas e classes especiais, como era costume na época” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 351). De acordo com Mendes (2019, p. 8), “a expressão ‘atendimento educacional especializado’, por sua vez, foi o recurso do legislador para dizer que apenas a colocação em classe comum não bastaria e que este alunado iria requerer suporte adicional para responder as suas necessidades diferenciadas”.

O uso do termo preferencialmente também deu origem a fortes embates e diversas interpretações na política brasileira de educação especial. De um lado, os que compreendem que preferencialmente não significa exclusivamente, dando margem para a escolarização em classes e/ou escolas especiais. Do outro, os que defendem a ideia de que o preferencialmente refere-se ao local de prestação do AEE, não da educação escolar (NOZU, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei n. 8.069/1990, não apenas assegurou o AEE preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54, inciso III), como estabeleceu, no Art. 55, que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990), favorecendo, portanto, a interpretação de que a escolarização em escolas regulares constitui via única de escolarização de todas as crianças e adolescentes (incluindo os “portadores de deficiência”), enquanto que a oferta do AEE poderia ocorrer preferencialmente em instituições regulares e, subsidiariamente, em instituições especializadas.

Ainda na esteira da disposição constitucional, a LDB/96, ao tratar da educação especial, estabelece a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado, preferencialmente nas escolas regulares, para atendimento dos “educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). “Na LDB, os termos ‘educação especial’,

⁷ Atualmente, o uso da terminologia “portadores de deficiência” não é considerado adequado. Entretanto, os documentos precisam ser lidos de acordo com o tempo em que foram produzidos (MAINARDES, 2006).

‘atendimento educacional especializado’ e ‘serviços de apoio especializado’ aparecem como sinônimos” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 353). Este documento também não especificava quem seriam os alunos com necessidades especiais, o que por muito tempo permitiu diversas interpretações como, por exemplo, a inclusão neste grupo de alunos com transtornos de aprendizagem. Contudo, em 2013, foi alterada pela Lei n. 12.796, em que a expressão “portadores de necessidades especiais” foi substituída pelo atual PAEE (BRASIL, 1996).

Interessante notar que o Art. 58, §2º da LDB/96 prevê o AEE em classes e escolas especiais, quando, pelas condições específicas do aluno, não for possível a sua “integração” na sala de aula comum. Em que pese a construção da inclusão como discurso de verdade, em 1996, isto é, pós Declaração de Salamanca, o discurso da integração ainda circulava junto aos documentos educacionais nacionais. “Por conseguinte, a LDBEN de 1996 dá abertura para que a escolarização seja ofertada pelas instituições especializadas, assumindo que a escola comum não está preparada ou apta para receber e atender a toda diversidade de alunos” (SOUZA, 2015, p. 4).

Em 2001, a Resolução n. 02, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art. 2º, estabeleceu que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001a). Nesta resolução, não há mais o advérbio preferencialmente e, em que pese à amplitude do substantivo “sistemas de ensino”, o documento demarca que o atendimento em classes e escolas especiais somente deveria ocorrer extraordinariamente (BRASIL, 2001a; NOZU, 2013).

Neste texto, o sentido de educação especial é reforçado como uma modalidade de educação escolar, definida 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” (BRASIL, 2001a, p. 1, grifo nosso). De acordo com o Parecer n. 17/2001, a palavra “apoiar” é empregada nesses textos no sentido de “**prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem**, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos” (BRASIL, 2001b, p. 12, grifo nosso). Dessa forma, a educação especial é compreendida como “todo tipo de atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, independente do local, se em classe comum, classe de recurso, classe ou escola especial” (MENDES;

MALHEIRO, 2012, p. 354); enquanto que o sentido de AEE parece estar associado ao conjunto de serviços disponibilizados por essa modalidade educacional (BRASIL, 2001a, Art. 1º, parágrafo único).

A Resolução CNE/CEB n. 02/2001, em seu Art. 8º, estabelece que as escolas devem prever e prover, na organização de suas classes, serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns e nas salas de recursos. Dentre os serviços de apoio pedagógico especializado, o inciso IV⁸ prevê a atuação colaborativa de um professor especializado em educação especial na classe comum (BRASIL, 2001a). O mesmo documento, no parágrafo 2º, do Art. 18, traz a definição de professor especializado em educação especial:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a, p. 5).

A resolução menciona, dentre outros profissionais, um professor especializado atuante em sala de aula comum, responsável por práticas destinadas participação e aprendizagem de alunos PAEE, em atuação colaborativa com o professor regente. Desta forma, compete a este professor especialista em educação especial a identificação das necessidades educacionais, a liderança e apoio na implementação das estratégias de flexibilização e adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos que devem ser trabalhados de forma articulada com o professor da classe comum (BRASIL, 2001a). Segundo Mendes e Malheiro (2012), o trabalho colaborativo entre professor regente e professor especialista emergiu como uma estratégia que visa levar os recursos necessários ao AEE do aluno com necessidades educacionais especiais para a classe comum, de modo a evitar-se a sua retirada do contexto de sala de aula, subvertendo a lógica dos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais.

⁸ Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

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

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

[...]

(BRASIL, 2001a, grifo nosso).

Tais diretrizes ficam mais evidentes quando analisadas em conjunto com o Parecer 17/2001, que esclarece o entendimento de serviço de apoio pedagógico especializado nas classes comuns:

É importante salientar o que se entende por serviço de apoio pedagógico especializado: são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos: a) nas classes comuns, **mediante atuação de professor da educação especial**, de 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; (BRASIL, 2001b, p. 19, grifo nosso).

O mesmo parecer, ao tratar da organização do atendimento nas classes comuns da rede regular de ensino, assim dispõe:

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

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

[...]

d) serviços de apoio pedagógico especializado, realizado:

▪ na classe comum, **mediante atuação de professor da educação especial**, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; (BRASIL, 2001b, p. 22, grifo nosso).

Necessário destacar que a Resolução n. 02/2001 foi emitida no último ano do governo FHC, sendo que no ano de 2002 deu-se início ao governo Lula, marcado por uma perspectiva mais radical de inclusão escolar, na qual a educação especial era compreendida como complementar ou suplementar e a existência de suportes especializados dentro das salas de aula comum era vista como um viés integracionista. Assim, embora vigente, visto que a resolução não foi revogada pelo CNE, a previsão de um professor especializado atuando dentro da sala de aula comum foi esquecida ou intencionalmente ignorada nos documentos políticos posteriores, em que pese o surgimento de outras configurações de serviço de apoio em sala de aula comum, abordados de forma vaga. Isto porque, de acordo com Bowe et. al. (1992 *apud* MAINARDES, 2006), interpretações políticas são processos de disputa, relações de poder, que têm como pano de fundo os interesses mais diversos, de modo que, nesses processos, alguns textos são rejeitados ou intencionalmente ignorados.

Em 2003, o governo Lula lançou o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, caracterizado pela realização de uma série de seminários nacionais, com o objetivo de formar “gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (BRASIL, 2005, p. 10). Para tanto, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, estabeleceu como estratégia o treinamento de gestores em um sistema de multiplicação, bem como o fornecimento de recursos mobiliários para abertura de SRM, no intuito de, segundo consta, “reorientar o trabalho da educação especial de forma que sirva aos propósitos da educação inclusiva” (BRASIL, 2005, p. 23).

Em 2008, o Governo Federal lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), que delimita como PAEE e, por consequência, como público-alvo do AEE, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b). De acordo com esta política, “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008b). Graff e Medeiros (2016) problematizam que, ao ser responsável por identificar e atuar sobre esses alunos, a instituição escolar é entendida como instrumento de diminuição dos riscos sociais, vez que, ao mesmo tempo em que exerce práticas escolares sobre esse sujeito, possibilita a identificação e inclusão desse aluno nas estatísticas, bem como, a intervenção de uma série de políticas públicas setoriais sobre ele. Vale notar que, a Política de 2008 restringe o sentido de AEE às atividades desenvolvidas fora da sala de aula comum:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. **As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.** Esse atendimento **complementa** e/ou **suplementa** a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16, grifo nosso).

Embora a CF/88 estabeleça a educação como direito de todos e dever do Estado, o AEE é a única garantia constitucional de mobilização de serviços para educação das pessoas com deficiência, de modo que, a exclusão do atendimento em sala de aula comum do seu

conjunto de serviços pode representar um enfraquecimento legal, na garantia do direito à educação desse alunado em classe regular (BRASIL, 1988; 2008b).

Segundo Mendes (2017), a PNEEPEI propõe a escolarização do PAEE em tempo integral, na sala de aula comum, com oferta de AEE complementar ou suplementar no contraturno, em SRM ou Centros de Atendimento Educacional Especializados, enfocando, desta forma, os serviços especializados extraclasse. De outro lado, não há “uma sistematização acerca dos apoios pedagógicos especializados a serem disponibilizados ao PAEE em classe comum, o que vem sendo apontado como uma das fragilidades e lacunas da PNEE-PEI” (BEZERRA, 2020, p. 187). Assim, as funções de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, atribuídas pela Resolução n. 02/2001 ao professor especializado, que atua no apoio ao PAEE em sala de aula comum e em SRM, na PNEEPEI, parecem ter sido concentradas apenas no profissional que atua no AEE, ou seja, nos serviços especializados ofertados fora de sala de aula regular (BRASIL, 2001a; 2008b).

A PNEEPEI estabelece que, para organização da educação especial, os sistemas de ensino devem disponibilizar:

[...] as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de **monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção**, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008b, grifo nosso).

O professor especializado constante na Resolução n. 02/2001, atuante no serviço de apoio em sala de aula comum não é mencionado pela Política de 2008, todavia, esta apresenta um personagem ali denominado de monitor ou cuidador, responsável pelo apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção (BRASIL, 2008b). Tal realidade tem dado margem para que haja uma simplificação do serviço de apoio pedagógico especializado em sala comum, possibilitando às redes de ensino recorrer a profissionais de apoio ou estagiários sem qualquer especialização na área, e para que haja configurações diversas deste serviço, vez que outras redes, ou as mesmas a depender do aluno, trabalham com professores especialistas (BEZERRA, 2020). Isto porque não há maiores informações acerca desse monitor ou cuidador, sua qualificação e atuação, sendo que a ausência de manifestação oficial do MEC acerca dos serviços previstos na Resolução n. 02/2001 permite que as redes de ensino interpretem de diferentes maneiras, não estando claro se esse personagem apresentado pela PNEEPEI tem o propósito de substituir o serviço colaborativo de apoio em sala de aula

realizado por professor especialista em educação especial ou de agregar mais uma alternativa de suporte especializado na classe comum.

Em 2009, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade educação especial (Resolução CNE/CEB n. 04/2009). Essas diretrizes expressamente priorizam que o AEE seja ofertado nas SRM, no turno inverso da escolarização, no sentido de complementar ou suplementar a educação do aluno PAEE; salienta que este atendimento não é substitutivo ao ensino na sala de aula comum e garante o duplo cômputo dos alunos matriculados na classe comum concomitante ao AEE, para fins de financiamento (BRASIL, 2009, p. 2). Neste sentido, Mendes e Malheiro (2012) criticam que, ao priorizar as SRM, a Política prevê uma espécie de “serviço tamanho único” para todo PAEE, apartado da sala de aula comum, constituindo uma “simplificação dos serviços de apoio”, que não encontra embasamento na literatura especializada.

De acordo com as diretrizes, a “elaboração e execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE” em conjunto com os demais professores, familiares e serviços setoriais (BRASIL, 2009, p. 2). Ao apregoar o professor da SRM como responsável pelo AEE, a política reforça a possibilidade de interpretação de que o AEE se resume ao atendimento em SRM. A Resolução CNE/CEB n. 04/2009 ainda exige que os professores que atuam no AEE tenham “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Neste ponto, vale trazer à reflexão o ensinamento de Veiga-Neto (2011) de que a população é entendida como um corpo de várias cabeças, sobre o qual novos conhecimentos devem ser aplicados, sendo que esses conhecimentos se entrelaçam e trabalham em conjunto, de modo que os expertos destes novos conhecimentos auxiliam os Gestores do Estado na condução dessa massa populacional. No âmbito da escola inclusiva, a expertise acerca das questões ligadas à inclusão é conferida pela Resolução CNE/CEB n. 04/2009 ao professor do AEE, a quem compete:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias

com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Diante das funções atribuídas a este profissional, Graff e Medeiros (2016) o comparam ao panoptismo, apresentado por Foucault (1987) em *Vigiar e Punir*, onde “um único olhar vigilante seria capaz de controlar a todos e manter a seguridade; na escola inclusiva, um único educador especial – professor de AEE – seria suficiente para manter sob vigilância e controle todo um grupo de professores e escolares” (GRAFF; MEDEIROS, 2016, p. 201). Nesta dinâmica, qualquer diferença que destoe da massa considerada homogênea da escola é encaminhada ao especialista da educação especial, que realiza uma espécie de triagem e analisa a possibilidade de enquadrá-lo em uma das categorias estabelecidas pela política de inclusão escolar como sendo PAEE, a partir de um processo de *diferencialismo* (SKLIAR, 2006).

Uma vez identificados os destoantes no corpo escolar, cabe ao professor do AEE a “criação/invenção de recursos e técnicas que fabriquem sujeitos inclusivos, tornando-os, tanto quanto possível, parecidos com aqueles considerados normais”, [aptos a participar e permanecer na instituição escolar,] “projetando-os para a vida em sociedade, sendo úteis para ela” (GRAFF; MEDEIROS, 2016, p. 201). Esse sujeito é entendido como estando em constante estado de corrigibilidade, pois não se enquadra na norma. Necessita, portanto, de uma série de serviços especializados, de currículo adaptado, de pedagogias específicas etc., pois, se desvia da normalidade (LASTA; HILLESHEIM, 2014).

A Resolução CNE/CEB n. 04/2009 também estabelece que os projetos pedagógicos das escolas devem prever em sua organização a oferta de profissionais de educação “que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (Art. 10, inciso VI). O parágrafo único dispõe que esses profissionais “atuam com os alunos público alvo da educação especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários” (BRASIL, 2009, p. 3). Fonseca (2016) problematiza que essas outras atividades, por não serem especificadas, dão margem para diferentes interpretações.

A Nota Técnica SEESP/GAB n. 19/2010, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, dispõe que o Profissional de Apoio é um dos serviços da Educação

especial que deve ser provido pelos sistemas de ensino, cujas funções compreendem a “promoção da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2010, p. 01). O documento é ainda mais categórico ao estabelecer que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010, p. 02). Interessante, também, destacar que a Nota Técnica SEESP/GAB n. 19/2010 estabelece que o financiamento dos serviços de apoio deve integrar os custos gerais das instituições de ensino, cabendo-lhes o provimento dos profissionais de apoio (BRASIL, 2010).

Percebe-se que a existência de um professor especializado atuando na sala de aula comum tem sido ignorada pela política nacional de educação especial. A sistemática de suportes na classe regular, como um todo, não tem sido objeto de atenção da política, havendo apenas definições vagas quanto à existência de um cuidador ou monitor, sem maiores descrições acerca de seu perfil e atuação. Distantes da previsão de professor especialista dentro da classe regular, responsável por, em conjunto com o professor regente, flexibilizar e adaptar o currículo e realizar procedimentos didáticos pedagógicos, a partir da política de 2003, as funções dos suportes em sala de aula comum passam a ser resumidas à atuação junto ao corpo do aluno com necessidades educacionais especiais e o atendimento especializado, aos serviços extraclasse (MARTINS, 2011). Martins (2011) salienta que, embora em algumas redes de ensino esta seja a única estratégia voltada à escolarização do PAEE em sala de aula comum, a atuação dos serviços de apoio não tem se constituído foco das proposições políticas.

A autora problematiza que a ênfase para que o AEE seja priorizado em SRM pela Política de 2008 e seus documentos orientadores enfraquece o trabalho da educação especial na classe comum, visto que há uma substituição do serviço pedagógico especializado por um formato de monitoria (MARTINS, 2011). A tendência de reduzir o AEE ao serviço prestado em SRM fica ainda mais evidente no Decreto n. 7.611/2011, que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011a). Prevê a “oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral” (Art. 1º, V) e que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes” PAEE, sendo que, esses serviços serão denominados “AEE”, permitindo uma compreensão inicial de que esse termo diz respeito a toda uma gama de serviços ofertados na instituição escolar, no

âmbito da educação especial. Entretanto, a redação do inciso I, do §1º, do Art. 2º, resume a complementariedade desses serviços ao tempo e espaço do atendimento em SRM.

Em 2012, a Lei n. 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ficou conhecida principalmente por prever expressamente o direito do aluno com TEA a um acompanhante especializado nas salas de ensino regular, quando necessário.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

[...]

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. (BRASIL, 2012).

A denominação “acompanhante especializado” não deixa claro em que consistiria a classificação como “especializado”. Entretanto, a lei foi regulamentada pelo Decreto n. 8.368/2014, que, embora não adentre acerca da qualificação profissional deste acompanhante, prevê, no §2º, do Art. 3º, que este deve ser disponibilizado “caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (BRASIL, 2014a).

Diante das funções atribuídas ao professor do AEE (BRASIL, 2009) e das não expressamente atribuídas aos “monitores ou cuidadores” (BRASIL, 2008b), “profissionais de educação” (BRASIL, 2009), “profissional de apoio” (BRASIL, 2010) e “acompanhante especializado” (BRASIL, 2012), questionamos se nesses documentos políticos pretende-se a exclusão do serviço colaborativo de apoio pedagógico especializado em sala de aula comum (BRASIL, 2001a), de forma que as funções do professor especializado seriam absorvidas pelo professor de AEE, ou se apenas omitiu-se a sua coexistência? Isto porque, esses documentos silenciam quanto à existência de um professor especialista em educação especial atuando no suporte junto ao aluno PAEE em sala de aula comum, ao passo que, algumas das atribuições do professor de AEE são bastante semelhantes às competências do professor especializado, previstas na Resolução n. 02/2001. Valendo retomar que, no documento de 2001, são previstas atuações de professores especializados tanto em classe comum quanto em salas de recursos.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas a serem atingidas no período de 2014 a 2024. Na meta 4, estabeleceu o acesso do PAEE à educação básica e o AEE preferencialmente na rede regular de ensino

como objetivos, “com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014b, meta 4). Vale notar que, neste documento, os serviços indicados como garantidores de um sistema educacional inclusivo são todos ofertados fora da sala de aula comum, o que, de acordo com Mendes e Malheiro (2012), vai na contramão da perspectiva indicada pela literatura especializada, que favorece o enriquecimento de suportes na sala de aula, principalmente por meio do trabalho colaborativo.

Importante destacar a permanência dos serviços especializados conveniados nas proposições políticas até 2024, visto que, apesar do tensionamento protagonizado entre a agenda política inclusionista total e as instituições especializadas privadas, estas saíram fortalecidas nos embates, assegurando sua participação no Plano Nacional de Educação.

Dentre as estratégias elaboradas para o alcance da meta 4, está o apoio à implantação de SRM e à ampliação das equipes de profissionais da educação. Neste rol, encontram-se “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”, sem qualquer menção a um professor especializado atuante no apoio em sala de aula comum (BRASIL, 2014b, 4.13).

Em 2015, o Governo Federal sancionou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei n. 13.146/2015), “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”. Em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, atribui ao Poder Público o dever de ofertar Profissionais de Apoio Escolar: “Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XVII - **oferta de profissionais de apoio escolar;**” (BRASIL, 2015, grifo nosso).

A mesma LBI traz, também, em seu Art. 3^o, o conceito de “profissional de apoio escolar”, constituído a partir do rol de suas atribuições e não de seu perfil formativo. Suas atribuições se limitam às “atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência”, sendo “excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”, como é o caso da profissão de professor (BRASIL, 2015).

⁹ Art. 3^o Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

[...] 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).

Atualmente, essa nomenclatura é a utilizada pelo Censo Escolar mais recente (2019) como designação geral dos agentes que atuam no apoio aos alunos PAEE em sala de aula comum. Isto porque, dentro da variável “TP_TIPO_DOCENTE”, “Profissional de Apoio Escolar” é a única denominação disponível para enquadramento desses agentes, independente da formação exigida pela unidade escolar e do modo como atuam o serviço (BRASIL, 2019).

Dois pontos valem destaque, acerca da trajetória dos serviços de apoio em sala de aula comum na política federal, de 2001 a 2015. O primeiro ponto refere-se à simplificação dos serviços previstos para sala de aula comum. Isto porque o serviço especializado, voltado ao trabalho colaborativo em sala de aula comum, perdeu-se nas orientações textuais posteriores a 2001. De outro lado, os textos políticos trouxeram disposições vagas de serviços de apoio que mais se assemelham a cuidadores, a quem não compete qualquer atribuição inerente à educação formal dos alunos por eles atendidos. O segundo ponto diz respeito à redução do público-alvo do serviço: enquanto a Resolução n. 2/2001 refere-se a alunos com necessidades educacionais especiais, compreendendo, portanto, todo o PAEE, a LBI refere-se especificamente ao aluno com deficiência¹⁰.

Os serviços de apoio em sala de aula comum que receberam, ainda que minimamente, atenção dos textos políticos de educação especial nas duas últimas décadas passaram de agentes que atuam, dentre outras funções, junto à aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais para personagens que atuam junto ao corpo do aluno com deficiência, nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Não se quer com isso ignorar a demanda por tais suportes, mas sim enfatizar que a preocupação política com a manutenção física do alunado PAEE na classe comum tem sido privilegiada em detrimento das necessidades educacionais apresentadas nesse locus. “Tal prática reforça o aspecto de tutela a que é submetido o PAEE na escola que se pretende inclusiva, em vez de possibilitar a emergência de um trabalho pedagógico colaborativo para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos em particular” (BEZERRA, 2020, p. 188).

Diante deste cenário, as ambíguas, divergentes e lacunares disposições textuais têm possibilitado uma variedade de interpretações pelos atores da prática acerca desses serviços. Embora parte da literatura advogue pela coexistência de dois personagens distintos no serviço de apoio em sala de aula (um professor especializado e uma espécie de monitor/cuidador), com perfis e atribuições distintos e demarcados (OLIVEIRA; GOMES, 2020; BEZERRA, 2020), a nosso ver, os documentos nacionais não oferecem tal clareza, possibilitando uma

¹⁰ Convém destacar que o Decreto n. 8.368/2014, no Art. 1º, considera a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, para efeitos legais.

variedade de interpretações pelos atores da prática acerca desse serviço. Isto porque, ainda que apresentem novas nomenclaturas e novas funções para o profissional que atua no serviço de apoio em sala de aula comum, os textos políticos mais recentes não revogaram, expressamente refutaram ou, ainda, confirmaram as disposições anteriores. Esta falta de clareza permite uma série de configurações dos serviços de apoio nas salas de aula comuns brasileiras, quer seja no sentido de substituição de professores especialistas por profissionais sem uma primeira graduação, quer seja na indistinção de funções entre eles, ocasionando barateamento de mão de obra e precarização do trabalho docente.

3.2 Produção Textual Sul-Mato-Grossense para o Atendimento Educacional Especializado

Com extensão territorial de 357.145,4 km² e 79 municípios, MS é um estado brasileiro localizado na região Centro-Oeste do país, com fronteiras internacionais com Paraguai e Bolívia, cuja maior fonte econômica é a agropecuária. Foi criado em 1977, mas implantado somente em 1979, a partir do desmembramento do então Estado de Mato Grosso (IBGE, 2010).

Na esteira das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2001 (Resolução CNE/CEB n. 02/2001 e Parecer CNE/CEB n. 17/2001), o Conselho Estadual de Educação de MS (CEE/MS) emitiu a Deliberação CEE/MS n. 7828, em 30 de maio de 2005, que “dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino” e permanece vigente até o momento (GUIMARÃES; CESCO, 2017). Segundo Guimarães e Cesco (2017, p. 8), a construção deste documento contou com intensa participação da sociedade civil:

O processo de elaboração dessa norma, durante os anos de 2002, 2003 e 2004, foi conduzido por Comissão própria do CEE MS e envolveu os segmentos da sociedade civil organizada: Fórum Permanente de Educação; representações de movimentos de pais e de pessoas com deficiência; escolas comuns e especiais, organizações governamentais e não governamentais, universidades, sindicatos de trabalhadores e patronal da área da educação. Foram realizadas Audiências Públicas e diversas reuniões com a participação desses segmentos e, ainda, do Ministério Público Estadual e Assembleia Legislativa.

Esta deliberação ampara-se no discurso da inclusão escolar, trazendo diretrizes para a construção de uma política de escolarização de alunos PAEE no sistema de ensino estadual. Desta forma, a regra é o ensino destes alunos na escola regular, “cabendo às escolas providenciar as devidas condições para uma educação de qualidade, privilegiando a organização curricular, os recursos educativos e os humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas” (CEE/MS, 2005, Art. 4º, I). Todavia, os serviços de classes especiais (extraordinariamente) e escolas especiais foram mantidos, para aqueles casos em que seja comprovada a necessidade. Assim, constata-se que a política de educação especial de MS, embora inclusionista, não adotou uma perspectiva de inclusionismo total.

O Art. 8º, da Deliberação CEE/MS n. 7828/2005, prevê serviços de apoio pedagógico especializado nas classes da escola comum, dentre eles, a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial junto ao professor regente e, ainda, a disponibilização de outros apoios e serviços necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (inciso VI). Este documento também prevê o atendimento em salas de recurso, todavia, a ênfase é de que este atendimento tem caráter transitório e deve ser ofertado no turno oposto ao do ensino na classe comum. Dispõe, ainda, que os alunos com necessidades educacionais especiais “poderão” ser ali atendidos, de modo que o atendimento nesse serviço não é compulsório (CEE/MS, 2005, Art. 9º).

À guisa da Resolução CNE/CEB n. 04/2009, o CEE/MS expediu a Deliberação CEE/MS n. 9367, de 27 de setembro de 2010, que “dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”. Esta deliberação apresenta conceitos e diretrizes acerca do AEE na rede de ensino estadual e traz consigo algumas incoerências. Apresenta os serviços que compõem o AEE ofertado tanto em sala de aula como extraclasse, entretanto, o Art. 4º dispõe que o AEE (no geral) será ofertado no turno inverso ao da escolarização, remetendo à confusão de que o AEE se resume ao espaço das SRM. Tal incoerência fica evidente especialmente porque o Art. 5º, ao elencar os serviços de AEE que as escolas deverão prever, indica alguns profissionais que atuam junto aos alunos em sala de aula, dentre eles, “VII – profissionais que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;”, de modo que, o AEE ali é entendido como um conjunto de serviços intra e extraclasse (CEE/MS, 2010).

O Art. 8º, da Deliberação CEE/MS n. 9367/2010, dispõe que, “§ 3º Os profissionais de apoio deverão ter sua atuação condicionada à capacitação específica”, sem dispor como se dará esta capacitação e qual a formação exigida desse profissional. Interessante notar que,

embora não conste na deliberação, o MS vem trabalhando ao longo dos últimos anos principalmente com professores de apoio em ambiente escolar, para auxiliar nas atividades de alimentação, higiene e locomoção (BEZERRA, 2020). A Resolução/SED n. 3.196, de 30 de janeiro de 2017, da Secretaria de Estado de Educação de MS (SED/MS) que “dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências”, prevê expressamente no Art. 44 que “será disponibilizado atendimento educacional especializado de professor de apoio em ambiente escolar para estudantes que necessitem de apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção” (MATO GROSSO DO SUL, 2017b). De acordo com o Edital n. 4, do processo seletivo de 2017, a formação exigida para o professor de apoio é graduação em curso de licenciatura e especialização *lato sensu* em educação especial (MATO GROSSO DO SUL, 2017a).

Vê-se, nesse contexto, que professores especialistas em educação especial têm sido contratados para atuar em desvio de função, já que a condição motivadora principal para atuação de um professor apoiando o estudante dentro da sala de aula comum é o atendimento às necessidades de ordem física do aluno e não às suas necessidades pedagógicas. Da leitura do Art. 44, tem-se que as atividades de alimentação, higiene e locomoção sequer são periféricas a atuação desse professor, mas, pelo contrário, constitui a função principal a ser desempenhada. Vale ressaltar que a LBI/2015 atribui tais funções ao profissional de apoio escolar, ressaltando que não compete a este agente atribuições inerentes às profissões regulamentadas (BRASIL, 2015). Parece-nos, portanto, que há precarização do trabalho docente, visto ser-lhe exigido formação docente e especializada para realizar funções não inerentes à sua formação.

A mesma disposição quanto à disponibilização de professor de apoio foi mantida na Organização Curricular do estado, instituída pela Resolução/SED n. 3.544, de 4 de janeiro de 2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019b). Curiosamente, ao final do ano de 2019, esta resolução foi revogada pela Resolução/SED n. 3.659, de 27 de dezembro de 2019, na qual não mais consta a figura do professor de apoio e apenas dispôs no Art. 48 que, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, as escolas devem disponibilizar serviços de apoio especializado por meio “III - do apoio aos estudantes que necessitam de auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, por profissional capacitado;”, sem qualquer especificação acerca de quem seriam esses profissionais capacitados (MATO GROSSO DO SUL, 2019a).

Ocorre que essas alterações normativas são sintomáticas do processo de substituição de professores especialistas por profissionais com formação em ensino médio no MS e que ficou mais evidente no ano de 2019. Esse processo foi narrado por Bezerra (2020), especificamente após as mudanças e protestos ocorridos em Campo Grande, capital do estado. Em 2019, professores (graduados e especialistas em educação especial) que atuavam como apoio pedagógico especializado na rede de ensino municipal de Campo Grande, mediante contrato temporário, tiveram seus contratos rescindidos no meio do ano letivo e foram substituídos por Atendentes Educacionais Inclusivos (AEI), cuja formação exigida é o ensino médio, com carga horária de 40 horas (o dobro da jornada dos professores de apoio) e o salário muito menor do que o de professor. Tal situação provocou uma série de protestos de familiares e de profissionais da educação especial e causou grande repercussão na mídia sul-mato-grossense, culminando na propositura de Ação Civil Pública pela Defensoria Pública Estadual. Posteriormente, houve uma republicação do edital do processo seletivo em que a exigência para a função passou a ser o ensino médio completo com formação específica o curso de magistério ou normal médio¹¹. De acordo com Bezerra (2020), muitos professores que ficaram desempregados se submeteram ao processo seletivo para AEI, o que configura um processo de precarização do trabalho docente. Em dado momento, o fato de muitos candidatos do processo seletivo para AEI terem formação em nível superior e especialização em educação especial foi argumentado como algo positivo pela Secretaria de Ensino Municipal em nota à imprensa, sendo que o intuito de barateamento de mão de obra fica evidente, vez que o edital do processo seletivo confere maior pontuação aos candidatos que possuem graduação e especialização (BEZERRA, 2020).

Neste mesmo sentido, em 20 de agosto de 2019, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) divulgou no site governamental a abertura de turmas do Curso de Normal Médio, com habilitação em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com início das aulas em 28 de agosto, conforme a Figura 1. De acordo com a notícia, “o objetivo do curso é habilitar profissionais para o exercício da docência na educação infantil e nos 05 primeiros anos do ensino fundamental” (INSCRIÇÕES PARA..., 2019, *on-line*).

¹¹ Ensino médio na modalidade normal é um curso de natureza profissionalizante, com conteúdo curricular específico, consoante a Resolução CEB nº 2/1999, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal”.

Figura 1 – Panfleto de divulgação do Curso de Normal Médio ofertado pela SED/MS



Fonte: Website oficial da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2019). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/inscricoes-para-curso-normal-medio-encerram-nesta-quarta-feira/>.

No mês seguinte, a SED/MS divulgou a abertura de inscrições para o “Curso de Qualificação em Educação Especial para Normal Médio”, na modalidade à distância, exclusivamente para professores com formação em normal médio, sendo que a divulgação é enfática ao constar que “não serão aceitas inscrições de cursistas que possuem habilitação em nível superior” (INSCRIÇÕES, DO..., 2019, *on-line*), como demonstra Figura 2.

Figura 2 – Panfleto de divulgação do curso Qualificação Profissional em Educação Especial para o Normal Médio, ofertado pela SED/MS



Fonte: Website oficial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (2019). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/inscricoes-do-curso-de-qualificacao-em-educacao-especial-para-normal-medio-encerram-dia-04-de-outubro/>.

Ainda em 2019, o CEE/MS expediu a Deliberação CEE/MS n. 11.883, de 5 de dezembro de 2019, que “dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”.

O Art. 21 dispõe que a proposta pedagógica das escolas comuns deverá prever “XI – o apoio aos alunos que necessitam de auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, por profissional capacitado”.

Ao tratar dos Recursos Humanos, a deliberação estabelece que, no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, as escolas deverão contar com professor especialista em educação especial, que atuará na docência e no assessoramento pedagógico. As atividades de docência devem ocorrer, em regra, na SRM, classe especial, escola especial, Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), ambiente hospitalar e ambiente domiciliar. Por sua vez, o assessoramento pedagógico diz respeito ao apoio aos profissionais que exercem a docência e/ou outras atividades de natureza complementar ou suplementar (CEE/MS, 2019, Art. 74). Para tanto, “deverá ter sua formação mínima em curso de graduação, licenciatura, com pós-graduação em educação especial de caráter generalista ou em uma de suas áreas e ou cursos de licenciatura em educação especial” (CEE/MS, 2019, Art. 73).

Esta deliberação, aparentemente, atribui ao apoio pedagógico especializado sentido semelhante ao anteriormente conferido ao AEE pela Deliberação CEE/MS n. 9367/2010:

Art. 27. O apoio pedagógico especializado é entendido como um conjunto de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, de forma a promover a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 28. A oferta de serviços de apoio pedagógico especializado poderá se dar em classes comuns, salas de recursos, Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), ambiente hospitalar e ambiente domiciliar, dentre outros, definidos de acordo com a necessidade educacional do aluno e com anuência do setor competente da respectiva mantenedora (CEE/MS, 2019).

Ao tratar dos profissionais que podem atuar no apoio pedagógico especializado, o Art. 76 prevê: professor de Libras, professor mediador de Libras, professor de Língua Portuguesa para surdos, guia intérprete, instrutor mediador, tradutor e intérprete de Libras, professor do AEE para cegos, audiodescritor, transcritor e revisor de Braille. Embora o Art. 76 não mencione o profissional de apoio, a seção que trata do apoio pedagógico especializado destinou subseção específica para tratar desse personagem. A exigência para atuar no apoio pedagógico especializado, prescrita pelo *caput* do Art. 75, é de curso de graduação, licenciatura e pós-graduação na área de educação especial, generalista ou específica. Entretanto, o §1º flexibiliza a exigência de formação especializada, ao dispor que, “admite-se

na ausência desta, a formação em nível médio, na forma da legislação vigente” (CEE/MS, 2019, Art. 75).

Os Arts. 77 a 83 da Deliberação CEE/MS n. 11.883/2019 disciplinam a atuação dos profissionais de apoio, cuja natureza das atribuições do serviço é ali dividida em duas e são apresentados dois personagens distintos:

Art. 78. O serviço de profissional de apoio tem atribuições de natureza:

I – pedagógica: metodologias diferenciadas, adequação de recursos e ou outras estratégias que oportunizem o acesso ao currículo; II – técnica: alimentação, higiene e locomoção, dentre outras atividades da mesma natureza.

§ 1º O profissional de apoio, nas atribuições de natureza pedagógica, atuará de forma colaborativa com o professor regente de classe comum;

§ 2º O profissional de apoio, nas atribuições de natureza técnica, poderá atuar com alunos matriculados em classe especial e ou em outros serviços, quando indicado por processo de avaliação pedagógica.

Art. 79. O serviço de profissional de apoio será exercido por:

I – professor com a devida formação, conforme legislação vigente, e formação continuada para exercício de função de natureza pedagógica; II – profissional com formação em nível médio, com capacitação para o exercício da função de natureza técnica (CEE/MS, 2019).

O parágrafo único do Art. 80 dispõe que “na atuação de que trata o *caput* [natureza pedagógica], na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quando for o caso, poderão ser incluídas as atividades de alimentação, higiene e locomoção” (CEE/MS, 2019).

Ainda que a norma preveja atuação pedagógica e atuação técnica, quanto à primeira, dispõe apenas que será exercida por professor com devida formação. Diferentemente do que ocorre nos Arts. 73 e 75, não há especificação quanto a essa formação, sendo que, a profissão de professor não exige necessariamente formação em nível superior, tampouco especialização. Tal fato, associado à flexibilização do §1º do Art. 75 (que aborda o apoio pedagógico como um todo), deixa aberta a possibilidade de que os serviços especializados, tanto de natureza pedagógica quanto técnica, sejam atuados por atores sem qualquer formação em nível superior, tampouco especializados em educação especial, caminhando, assim, para uma simplificação do serviço intitulado de especializado, assim como verificado nos dispositivos normativos da política nacional de educação especial.

A recente investida da SED/MS em formação de profissionais na modalidade normal médio e a subsequente oferta de capacitação em educação especial exclusivamente para cursistas com esse perfil, associada à alteração normativa que autoriza a contratação de

profissionais com ensino médio, na ausência de professores especialistas em educação especial, dão indícios de um processo de barateamento do serviço especializado, sinalizando uma mudança de perspectiva da política de educação especial estadual que, tipicamente, ofertava professores especialistas nos serviços de apoio (BEZERRA, 2020). Nas palavras de Bezerra (2020, p. 206):

São os tempos de perpetuação de políticas neoliberais, em contextos globais e locais, que promovem a desqualificação da educação escolar pública e de seus profissionais de nível superior, à medida que o ensino se torna uma mercadoria barata e ainda mais aviltada quando seu foco são os estudantes PAEE.

Neste cenário, o retrocesso se desvela de variadas formas, quer seja pela perda do aspecto pedagógico nas proposições políticas para sala de aula comum, quer seja pelo processo de desvalorização do trabalho docente. Retoma-se o paradoxo das políticas educacionais, visto que, ao sequestrar a agenda dos movimentos sociais pela inclusão escolar, as ideologias de mercado deixam seu lastro de enfraquecimento de tudo que é público e do barateamento de mão de obra, implantando perspectivas gerencialistas de menor custo, que não favorecem a melhoria da qualidade da educação ofertada à população.

3.3 Dispositivos Regulamentadores da Educação Especial na Região da Grande Dourados

Visando o fomento do desenvolvimento regional e planejamento de ações macroeconômicas estaduais, foram criadas nove Regiões de Planejamento em MS, quais sejam: Campo Grande, Grande Dourados, Bolsão, Cone Sul, Pantanal, Leste, Norte, Sudoeste e Sul-Fronteira. Esta divisão possibilita aos agentes públicos identificar fragilidades e oportunidades para o crescimento econômico e diminuição das desigualdades sociais no estado. A Região da Grande Dourados, recorte geográfico deste estudo, é formada por 11 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Como demonstrado até aqui, os documentos político-normativos nacionais que regulamentam o AEE por vezes são vagos, incoerentes, contraditórios e/ou desconexos, de modo que, alguns dos municípios da região da Grande Dourados optaram por editar normativos específicos para disciplinar os serviços ofertados no bojo da educação especial, como é o caso dos municípios Quatro e Nove. Nos demais municípios, foram identificados

alguns documentos que apenas tocam a educação especial. Desta forma, em um primeiro momento, analisaremos os documentos do município Quatro. Na sequência, analisaremos a resolução do município Nove. E, no terceiro e último momento, discutiremos as produções textuais encontradas nos demais municípios que tangenciam os serviços de apoio em sala de aula comum.

3.3.1 Produção textual do município Quatro

O município Quatro regulamenta os serviços ofertados pela educação especial pelo menos desde 2012, disciplinando em documentos apartados os serviços especializados realizados em SRM e os atuados em salas de aula comum. Atualmente, estão vigentes dois normativos expedidos pela Secretaria Municipal de Educação: a Resolução/SEMED n. 15, de 20 de março de 2014, e a Resolução/SEMED n. 6, de 16 de janeiro de 2018.

A Resolução/SEMED n. 15/2014 é a segunda versão de regulamentação destinada a estabelecer critérios para a seleção e definir as atribuições do profissional atuante no AEE da SRM e, conforme consta, sua elaboração considerou as disposições do Decreto Federal n. 7.611/2011. De acordo com o Art. 2º, para atuar nesta função, o profissional deverá “ter Licenciatura Plena, preferencialmente, em Pedagogia” ou ter pós-graduação em AEE e/ou educação especial. Ainda, deverá ter experiência comprovada em docência, de no mínimo dois anos, e “ter domínio de informática” (QUATRO, 2014, Art. 2º). Anteriormente, a matéria era disciplinada pela Resolução SEMED n. 27, de 10 de maio de 2012, sendo que esta norma ainda exigia que o profissional fosse professor efetivo da rede de ensino, preferencialmente com jornada de 40 horas semanais. Assim, professores com vínculos precários somente poderiam ser contratados na ausência de profissionais efetivos (QUATRO, 2012b). As normativas ainda preveem que o professor selecionado, antes de iniciar suas atividades, deve ser submetido a um período de estágio em SRM indicada pela equipe técnica de educação especial, atualmente por um período de 10 dias, sendo que, anteriormente, era de 15 dias (QUATRO, 2014; 2012b).

Percebe-se que a especialização em educação especial (ou em alguma das áreas correlatas) não constitui um dos requisitos para atuar como professor da SRM, bastando apenas que este seja um pedagogo. Entretanto, como discutido anteriormente, as Diretrizes Nacionais para Graduação em Pedagogia extinguíram habilitações voltadas para o ensino de alunos PAEE, o que nos permite questionar a capacidade técnica de um professor não especialista para atuar nesse serviço especializado, que atende alunos com questões

específicas de aprendizagem. Assim, ao admitir tal possibilidade, o documento retira a característica de especializado do serviço ofertado ao PAEE, podendo-se questionar até mesmo qual seria o propósito da educação especial enquanto modalidade de ensino, diante dessa perspectiva.

Quanto às atribuições, cabe ao profissional designado para atuar no AEE “elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do Estudante”; “programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola”; “produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis [...]”; “estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, [...] bem como as parcerias com as áreas intersetoriais”; orientar professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante com vistas a ampliar suas habilidades; desenvolver atividades próprias do AEE, “de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes [...]” (QUATRO, 2014, Art. 8º). Vê-se, pelas atribuições conferidas ao professor da SRM, que se espera dele atuações que exigem conhecimentos técnicos da educação especial, principalmente no tocante a recursos pedagógicos e de acessibilidade. Desta forma, parece-nos serem hipossuficientes os requisitos previstos no documento do município Quatro, para a contratação desse profissional.

A Resolução/SEMED n. 6/2018, por sua vez, dispõe sobre a regulamentação dos serviços de apoio educacional da educação especial, ofertados na sala de aula comum, e estabelece critérios para contratação nas unidades de ensino da rede municipal. Esta é a quarta versão de documento destinado a disciplinar os serviços de apoio ofertados em salas de aula comum, sendo que, as anteriores se revogaram sucessivamente. De acordo com o texto, em sua elaboração foram considerados os seguintes dispositivos políticos nacionais: Art. 205 e seguintes da CF/88; Art. 58 e seguintes da LDB/96; PNEEPEI; Nota Técnica SEESP/GAB n. 19/2010; Lei n. 13.146/2015, e; Lei n. 10.436/2002 e Decreto n. 5.626/2005 (que dispõem sobre LIBRAS). Considerou-se, também, “o princípio da dignidade da pessoa humana, bem como a necessidade de se promover a inclusão social e a cidadania do aluno da Rede Municipal de Ensino de Quatro que possua alguma necessidade educativa especial” (QUATRO, 2018b).

O objetivo da resolução é regulamentar e organizar o conjunto de serviços ali denominados de Apoio Educacional (AE) da educação especial, ofertados em sala de aula regular, em domicílio ou em ambiente hospitalar, por Professor Mediador, professor itinerante, tradutor intérprete de LIBRAS, intérprete mediador de LIBRAS, guia-intérprete e

estagiários. Vale destacar que, desde 2012, a rede de ensino do município Quatro já previa a atuação de estagiários acadêmicos no serviço de apoio, a quem competia, dentre outras atividades, auxiliar nas atividades de alimentação, higiene e transporte, funções estas atualmente comuns a todos os atuantes no AE. A Resolução/SEMED n. 26, de 10 de maio de 2012, ainda previa a existência um “Professor Consultor” para atuar “na função de consultor e colaborador junto a Coordenação Pedagógica e; articulador e mediador nas atividades pedagógicas junto aos Profissionais de Apoio/Estagiários e Professores regentes”, nas escolas em que houvesse mais de cinco alunos com deficiência que recebessem o acompanhamento de Profissional de Apoio/estagiário. Cumpre esclarecer que, “Profissional de Apoio” era o termo geral utilizado para denominar o conjunto de serviços hoje denominado de AE (QUATRO, 2012a; 2013; 2015; 2018).

O público-alvo dos serviços do AE são os alunos com deficiência que apresentam dificuldades significativas no processo de interação, de comunicação e de autonomia para a execução das atividades pedagógicas, sendo que o Art. 3º elenca uma série de deficiências, especificando em alguns casos o grau de comprometimento a ser considerado. Convém anotar que o público-alvo desses serviços na Resolução/SEMED n. 6/2018 é muito semelhante ao previsto na Resolução/SEMED n. 026/2012, primeiro documento a disciplinar a matéria. Entretanto, na Resolução/SEMED n. 56, de 19 de abril de 2013, o alunado eleito foi expandido, incluindo os alunos com transtornos funcionais específicos acentuados, como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade e transtorno de conduta. Em 2015, a Resolução/SEMED n. 26 novamente excluiu os alunos com transtornos funcionais do rol de atendimentos. Além do público-alvo, o documento vigente ainda estabelece critérios para a contratação e as funções atribuídas aos profissionais atuantes no AE (QUATRO, 2018b).

A partir da análise da Resolução/SEMED n. 6/2018, identificamos que o município oferta o serviço de apoio em classe comum por meio de dois personagens: o Professor Mediador em Sala de Aula e o Estagiário. A contratação do Professor Mediador se dá por meio de cadastro de reserva sem fins classificatórios, para uma jornada de 25 horas semanais. De acordo com o Edital n. 01/2018/SEMED, do “Cadastro de Reserva para a Contratação Temporária de Profissionais de Apoio Educacional/AE para Atuar nos Serviços da Educação Especial”, “7.1 A seleção dos profissionais será: [...] c) realizada por meio de análise curricular e entrevista com a Gestão da Unidade Escolar, após a publicação da lista dos cadastrados” (QUATRO, 2018a).

Da leitura do Art. 17, da Resolução/SEMED n. 6/2018, extrai-se que para atuar como Professor Mediador, o profissional deverá:

I – ter formação de nível superior preferencialmente em Pedagogia; II – ter Pós-Graduação lato sensu com carga horária mínima de 360 horas em Educação Especial, em Autismo ou em Atendimento Educacional Especializado; III – comprovar experiência na educação nos últimos 05 (cinco) anos (QUATRO, 2018b, Art. 17).

Entretanto, o Art. 19 é categórico ao estabelecer que para trabalhar nos anos finais do ensino fundamental, o profissional precisa ser “exclusivamente, formado em curso superior de licenciatura em humanas ou exatas” (QUATRO, 2018b).

Quanto ao Estagiário, o §2º, do Art. 1º da Resolução/SEMED n. 6/2018, prescreve que para atuar no acompanhamento dos alunos PAEE devem estar cursando “preferencialmente o 3º semestre de cursos superiores de licenciaturas na área da Educação” (QUATRO, 2018b). O Art. 21 ainda esclarece que, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o Estagiário deverá estar cursando preferencialmente o curso de Pedagogia, enquanto que, para atuar nos anos finais pode ser qualquer licenciatura de “uma das áreas específicas da educação” (QUATRO, 2018b).

A Resolução/SEMED n. 6/2018 estabelece no Art. 3º quem é o público-alvo do serviço do AE (que constitui um grupo maior de profissionais):

Art. 3º O Apoio Educacional da Educação Especial atenderá o seguinte público-alvo da Educação Especial: I – aluno com deficiência física que apresente alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física; II – aluno com deficiência múltipla, caracterizada pela associação de duas ou mais deficiências; III – aluno com deficiência auditiva ou surdez; IV – aluno com deficiência intelectual, caracterizada por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais; V – aluno com deficiência visual, perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, variando com o nível ou acuidade visual: cegueira, baixa visão, surdocegueira, e que necessitem de auxílio nas atividades de locomoção, higiene e alimentação; VI – aluno com Transtornos do Espectro Autista (TEA) caracterizado por um quadro de alterações no desenvolvimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras – Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância ou outras psicoses; VII – aluno que apresenta dificuldade de acompanhamento das atividades curriculares por condições e limitações específicas de saúde, impossibilitado de locomoção e mobilização parcial ou total, temporária ou permanente (QUATRO, 2018b).

Da análise deste dispositivo, nota-se que, com exceção dos constantes nos incisos V e VII, o público-alvo do serviço do AE é constituído a partir da eleição de sujeitos com

deficiência e não de suas necessidades educacionais específicas, sendo presumido que, por sua condição física, sensorial ou intelectual de deficiência, necessitarão de serviço de apoio. De outro lado, alunos com outras deficiências eventualmente não constantes neste rol e que tenham necessidade deste tipo de suporte podem não ser contemplados.

O documento, ainda, elege, dentro do público elencado no Art. 3º, quais alunos receberão apoio de quais profissionais. O inciso I, do Art. 6º, estabelece como beneficiário do serviço de Professor Mediador o aluno com TEA, a partir da fase de alfabetização, contanto que tenha laudo médico e aval do Núcleo de Educação Especial do município. Desta forma, os Estagiários têm como público-alvo os demais alunos elencados no Art. 3º, desde que já não estejam sendo atendidos por outros profissionais AE, nos termos do Art. 15, que determina que “será disponibilizado somente 01 (um) Apoio Educacional da Educação Especial por turma, quando comprovada a necessidade” (QUATRO, 2018b).

A Resolução/SEMED n. 6/2018 estabelece, no Art. 9º, que, para solicitar um Professor Mediador ou Estagiário, a direção da unidade escolar, dentre outros documentos, deverá apresentar “situação detalhada da saúde do aluno instruída com laudo médico” e “parecer conjunto do Conselho Didático Pedagógico da Unidade de Ensino e do profissional que atua na Sala de Recursos Multifuncionais” (QUATRO, 2018b). A resolução faz também menção ao Núcleo de Educação Especial do município, a quem compete a avaliação quanto à necessidade do serviço de apoio, assim como a orientação e supervisão do serviço de AE desenvolvido nas unidades escolares (QUATRO, 2018b). Desta forma, o documento oscila entre disposições que vinculam a deficiência ao serviço especializado e disposições que, ainda que discretamente, preveem algum tipo de avaliação da necessidade educacional específica.

Aparentemente, Professor Mediador e Estagiário têm as mesmas funções, sendo que esta constatação pode se extraída da análise do *caput* do Art. 8º, que prescreve atribuições gerais a todos os profissionais que compreendem o grupo mais amplo denominado AE.

Art. 8º. Os profissionais mencionados nos incisos I a V do art. 6º da presente Resolução desempenharão suas funções de forma conjunta com os professores dos diversos componentes curriculares do ensino regular em que o aluno público-alvo se encontra matriculado, atuando como mediadores nas atividades escolares, na execução de atividades lúdicas, recreativas, de alimentação, higiene, locomoção e adaptações de materiais, atendendo, quando necessário, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência (QUATRO, 2018b).

O parágrafo único do mesmo dispositivo dispõe que cabe ao Estagiário as mesmas atribuições dos demais AE, com a ressalva de que “sempre com a supervisão e orientação do

professor do ensino regular, com a participação da coordenação pedagógica e do profissional da sala de recursos multifuncionais da Unidade de Ensino” (QUATRO, 2018b). Entretanto, como já demonstrado, o professor da SRM não necessariamente tem conhecimento técnico em educação especial, nos termos da resolução. Ademais, diferente do documento de 2012, a resolução de 2018 não prevê um professor consultor especializado para dar suporte aos estagiários que atuam no serviço de apoio.

O Art. 5º prevê a atribuição de contribuir na produção e adaptação de material, de acordo com a necessidade do aluno, em conformidade com o conteúdo programado pelos professores regentes e de áreas. O Art. 13, § 1º, ainda prevê, expressamente, que o Professor Mediador e o Estagiário devem permanecer com o aluno durante todo o período que estiver na unidade escolar, não havendo qualquer previsão quanto à destinação de tempo para planejamento e realização daquelas atividades (QUATRO, 2018b).

Assim, uma vez que professor especialista e o estagiário que não tem uma primeira graduação exercem a mesma função, há uma equiparação de atuação a despeito da ausência de isonomia formativa. É possível perceber que o documento distingue os personagens tão somente pela característica diagnóstica dos alunos atendidos e não pelas suas necessidades educacionais específicas apresentadas. Assim, alunos com as mesmas necessidades educacionais específicas podem ser atendidos por profissionais com conhecimento técnicos discrepantes, tão somente por terem diagnósticos distintos, não havendo equidade no atendimento prestado aos educandos PAEE, de modo que, a demanda por conhecimento técnico específico pode não estar sendo contemplada pelo atendimento prestado por Estagiários. Além deste fato, há um processo de barateamento de mão de obra, tendo em vista serem exigidas dos Estagiários atividades como produção e adaptação de material, exigindo, deste modo, conhecimento técnico de quem sequer concluiu a graduação.

A resolução é taxativa, no Art. 11, ao dispor que o Professor Mediador e o Estagiário não podem ser responsabilizados pelo ensino do aluno, nem elaborar instrumentos avaliativos (Art. 11). Ainda dispõe que, quando o aluno atendido não comparece, estes atores devem permanecer em sala de aula, auxiliando o professor regente ou adaptando material (Art. 12). Parece-nos que o documento centra a responsabilidade da aprendizagem do aluno atendido no professor regente, cabendo aos profissionais do serviço de apoio serem seus colaboradores (QUATRO, 2018b).

O documento ainda dispõe que é dever das unidades de ensino orientar os pais dos alunos PAEE quanto aos serviços disponíveis, “a fim de garantir ao aluno uma educação inclusiva de qualidade” (QUATRO, 2018b). Este último ponto nos intriga e nos provoca os

seguintes questionamentos: seriam os serviços disponíveis capazes de “garantir” uma educação inclusiva de qualidade? Ainda, seria possível a educação ser de fato inclusiva sem ter qualidade? Mendes (2017) chama a atenção para o fato de que a escola brasileira tem um dos piores desempenhos do planeta, de modo que, “torna-se difícil falar de ‘inclusão escolar’ considerando-se exclusivamente a possibilidade dada a muitos estudantes de conquistar uma carteira na classe comum em uma escola que não consegue ensinar a maioria dos seus estudantes” (MENDES, 2017, p. 76).

3.3.2 Produção textual do município Nove

O município Nove normatizou os serviços da educação especial em todas as etapas e modalidades da educação básica, por meio da Resolução SEME n. 2, de 26 de outubro de 2017, da Secretaria Municipal de Educação de Nove. O documento referencia, expressamente, a consideração dos seguintes documentos nacionais para sua elaboração: Decreto Federal n. 7.611/2011, Lei Federal n. 13.146/2015 e Resolução CNE/CEB n. 04/2009; assim como as Deliberações CEE/MS n. 9.367/2010 e n. 7.828/2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS). Tais apontamentos dão indícios de que não apenas os textos políticos nacionais influenciaram a construção da política escrita de educação especial do município Nove, como também a política atuada nos normativos da rede estadual de ensino, visto a expressa referência às deliberações do CEE/MS (NOVE, 2017), demonstrando, assim, o processo criativo de “empréstimo de política” (MAINARDES, 2006).

De início, a Resolução SEME n. 2/2017 expõe o objetivo do documento, que consiste em “estabelecer os procedimentos, critérios e organização dos serviços da educação especial [...]” (NOVE, 2017, Art. 1º). No Art. 2º, o normativo apresenta o conceito ali atribuído a essa modalidade de ensino:

Art. 2º Entende-se a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, transversal aos seus níveis, etapas e modalidades, um processo educacional definido na proposta pedagógica da escola e no regimento escolar, que assegure recursos e serviços educacionais com vistas a apoio a escolarização do estudante público da educação especial (NOVE, 2017).

A educação especial recebe neste documento um sentido amplo, como sendo a articuladora de todos os serviços e recursos necessários à inclusão escolar do PAEE. O Art. 3º elenca como PAEE o mesmo alunado eleito pela PNEEPEI, sendo que, optou-se por,

expressamente, constar, no Art. 4º, que os alunos com transtornos funcionais específicos não integram o público da educação especial (NOVE, 2017).

O Capítulo II do documento é destinado a regulamentar o AEE, ali conceituado como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação do estudante no ensino comum” (NOVE, 2017, Art. 8º). A redação deste dispositivo é quase uma reprodução do conceito de AEE apregoado pelas Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009). . Da leitura desse capítulo, nota-se que o AEE é entendido como o conjunto de serviços ofertados extraclasse, com ênfase nos atendimentos prestados em SRM e CAEE públicos ou de instituições privadas sem fins lucrativos (NOVE, 2017). Esta interpretação coaduna com a perspectiva traçada pela PNEEPEI, que privilegiou os serviços especializados fora das salas de aula comuns, de forma complementar ou suplementar à escolarização comum (BRASIL, 2008b).

O Art. 11 dispõe sobre a qualificação profissional do professor atuante no AEE, que é contratado mediante processo seletivo e deve ter graduação em curso de licenciatura e especialização *lato sensu* em educação especial (NOVE, 2017, Art. 12). Quanto as atribuições, o normativo traz elementos próprios, assim como emprestados da PNEEPEI:

Art. 12. São atribuições do professor do AEE: I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial; II - realizar o estudo do caso dos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; III - elaborar e executar o plano educacional individualizado, que deverá conter as necessidades específicas do estudante e previsão de tempo para execução do plano de intervenção; IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, e em outros ambientes da instituição de ensino; V - organizar o atendimento do estudante na sala de recursos multifuncionais quanto ao número e modalidade; VI - acompanhar a funcionalidade e estabelecer redes de apoio intersetoriais, na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VII - estabelecer articulação e orientar os professores da sala de aula comum e a família, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos estudantes nas atividades da instituição de ensino; IX - participar dos Conselhos de Classe na perspectiva de socializar os avanços dos estudantes atendidos, bem como a necessidade de adequação de estratégias pedagógicas, recursos e conteúdos para os estudantes no contexto geral da turma (NOVE, 2017, Art. 12).

O Capítulo III se destina a disciplinar o serviço do Professor de Apoio Pedagógico Especializado, enquanto que o Capítulo IV disciplina o serviço do Profissional de Apoio Escolar. Esses são serviços ofertados dentro das salas de aula, mas que se optou por regulamentá-los em capítulos distintos, isto é, de forma apartada. Ao que parece, há a intenção de demarcar a natureza de cada um desses serviços e os limites das atribuições dos profissionais neles atuantes (NOVE, 2017). Os Arts. 24 e 29 preveem que a contratação desses profissionais “poderá” ocorrer mediante processo seletivo. Assim, o documento instituiu o processo seletivo apenas como uma possibilidade, não como a regra.

A Resolução prevê que o Professor de Apoio Pedagógico Especializado pode atuar tanto no ensino fundamental, quanto na educação infantil (NOVE, 2017, Art. 20). Para isso, dever ter especialização em educação especial, sendo que, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação de base deve ser em Pedagogia; enquanto que, para atuar nos anos finais do ensino fundamental, a formação pode ser em Pedagogia e/ou nas áreas de Ciências Humanas e Exatas (NOVE, 2017, Art. 23).

No rol de atribuições do Professor de Apoio, previsto no Art. 22, estão funções como de: adequação das atividades didático-pedagógicas e disponibilização de recursos de acessibilidade; atuação de forma colaborativa com professor regente, no sistema de bidocência; identificação, elaboração, produção e organização de estratégias e recursos pedagógicos de acessibilidade; elaboração e execução do Plano Educacional Individualizado (PEI); promoção da socialização do estudante; auxílio nas atividades de higiene, alimentação e mobilidade dentro do contexto escolar (NOVE, 2017). Nota-se que há ênfase na atuação colaborativa entre professor regente e professor especialista, intencionando uma relação de bidocência. Outro ponto que merece atenção é que, dentre as funções dos Professores de Apoio, também estão as atividades de cuidado, não inerentes a função e formação de professor.

O Profissional de Apoio Escolar, por sua vez, de acordo com a resolução, deve exercer o papel de cuidador, não lhe competindo realizar intervenções pedagógicas:

Art. 26 O profissional de apoio escolar exerce as atividades de cuidador no atendimento aos estudantes que necessitam de auxílio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, e no desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, no cotidiano das instituições de ensino.
Parágrafo único. Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educativas diferenciadas, ao estudante público da Educação Especial (NOVE, 2017).

O Art. 27 da resolução prevê que, para atuar nessa função, o profissional deve ter, no mínimo, 18 anos, ter o ensino médio completo e participar das formações e capacitações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (NOVE, 2017).

Percebe-se que a figura do Professor de Apoio Pedagógico Especializado se assemelha ao professor especializado previsto na Resolução CNE/CEB n. 02/2001 para prestar Apoio Pedagógico Especializado na sala de aula comum, aos alunos PAEE (BRASIL, 2001). De outro lado, o Profissional de Apoio Escolar previsto no normativo municipal, aparentemente, é uma reprodução do personagem previsto na Lei n. 13.146/2015, visto que as funções são semelhantes às ali dispostas (BRASIL, 2015). Assim, há indícios de que, na rede de ensino do município Nove, a interpretação dada à política nacional de educação especial é pela coexistência dos dois personagens, com funções e formação distintas e delimitadas (NOVE, 2017). Tendo em vista que o Professor de Apoio abarca as funções do Profissional de Apoio Escolar, presume-se que um mesmo aluno não receberá o atendimento dos dois profissionais concomitantemente.

O Art. 21, da Resolução SEME n. 2/2017, elegeu como público-alvo do serviço de Professor de Apoio Pedagógico os alunos “com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência”, e os alunos

[...] com transtorno global do desenvolvimento, em casos de comprovada necessidade, que apresentem deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e de interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; ausência significativa de capacidade em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento (NOVE, 2017, Art. 21).

Nota-se que, no documento, o público-eleito para o atendimento de Professor de Apoio é constituído ora pelo tipo de deficiência diagnosticada, ora pela comprovação da necessidade educacional específica. Já o Profissional de Apoio Escolar tem como público os alunos que necessitam de suporte às ações de alimentação, higiene e locomoção. No mesmo sentido, ao disciplinar a organização do AEE, o inciso VII, do Art. 13, dispõe sobre a transitoriedade desse atendimento, que deve ocorrer pelo tempo necessário para a superação das barreiras que impedem a plena participação educacional do estudante, buscando-se sempre a sua autonomia no ambiente escolar (NOVE, 2017). Desta forma, o texto oscila entre disposições que vinculam os serviços especializados à condição clínica de deficiência e disposições que preveem a avaliação da necessidade específica do aluno.

Um último ponto da Resolução SEME n. 2/2017, que a nosso ver vale destaque, é que o Art. 37 estabelece que, na ausência do professor de apoio, “o aluno assistido deverá permanecer na unidade escolar, prioritariamente, em sua sala de aula, cabendo à equipe pedagógica e professores organizar os recursos necessários para o atendimento adequado ao estudante assistido” (NOVE, 2017). Ao mesmo tempo em que se percebe o intuito de coibir a prática de condicionar a escolarização do aluno PAEE à atuação do serviço de apoio e estimular a assunção deste estudante por toda a equipe escolar, o uso do termo “prioritariamente” pode dar margem para a prática, também comum, de retirada desse aluno de sala de aula, como um sujeito indesejado que altera a normalidade em sala de aula, quando não está sob jugo de seu agente disciplinador.

3.3.3 Produção textual de alguns municípios da região da Grande Dourados para os serviços de apoio em sala de aula comum

O município Três, anualmente, confecciona resoluções que tratam da “Organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental nas escolas de Três”. A Resolução/SEMECE n. 86, de 22 de janeiro de 2019 (revogada), ao tratar da “Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado” no Título II, em seu Art. 31, previa que “será disponibilizado, aos estudantes, que necessitem de atendimento educacional especializado, um professor de apoio em ambiente escolar, principalmente nas atividades de higiene, alimentação e locomoção” (TRÊS, 2019). Referido dispositivo não fazia menção a qualificação necessária a esse professor, nem quanto à forma de contratação. Já o Art. 147, do mesmo documento, dispunha de forma genérica que, “para viabilizar a inclusão de estudantes com necessidades específicas, a escola deverá: I – dispor de professores com qualificação adequada para atendimento às necessidades específicas dos estudantes” (TRÊS, 2019), sem deixar claro qual seria essa “qualificação adequada”.

Contudo, essa normativa foi revogada pela Resolução/SEMECE n. 89, de 06 de fevereiro de 2020, sendo que o Título II passou a ser denominado “Da Educação Especial na Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado” e a figura do Professor de Apoio não mais consta na Organização Curricular do município.

Interessante mencionar que as Resoluções n. 86/2019 (revogada) e 89/2020 fazem menção expressa à legislação vigente para o sistema estadual de ensino de MS, como um dos fundamentos para a construção do documento, sendo que a exclusão da figura do Professor de Apoio da organização curricular do município, de 2019 para 2020, ocorreu quase que

simultaneamente ao mesmo processo percebido na rede estadual de ensino. Vê-se, portanto, nítida influência da política de educação especial escrita da rede estadual de ensino, na produção textual do município Três.

O Plano Municipal de Educação - PME 2015/2024 do município Três estabeleceu dentro da Meta 4 a estratégia de:

4.12 Disponibilizar cuidadores, prioritariamente através de parceria com as universidades utilizando os serviços de estagiários, para alunos com necessidades de apoio nas atividades de higienização, alimentação, locomoção, entre outros, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar; (TRÊS, 2015).

Tanto na Resolução/SEMECE n. 86/2019 (revogada), quanto no Plano Municipal de Educação, o público-alvo do serviço de apoio na sala de aula comum é eleito com base na necessidade específica do aluno, não em sua característica física, sensorial ou intelectual. De outro lado, as funções a serem desempenhadas tanto pelo Professor de Apoio quanto pelo Estagiário caracterizam desvio da função de professor e dos propósitos do estágio, que “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional” (BRASIL, 2008a, Art. 2º), de forma supervisionada. A resolução, inclusive, dispunha que o apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção consistia na motivação principal para o serviço.

O Plano Municipal ao prever a disponibilização de cuidadores, estabelece como preferencial a utilização dos serviços de estagiários. A bolsa de estágio, quando disponibilizada, não tem valor mínimo instituído, ao contrário do trabalho formal com vínculo empregatício, para o qual a lei estabelece salário mínimo. É de se refletir se a preferência dada no Plano Municipal de Educação não tem como propósito o barateamento da mão de obra, pelo desvio da finalidade do estágio.

No contexto do município Cinco, a Resolução/SEMECT n. 1, de 17 de janeiro de 2020, que “dispõe sobre a Organização Curricular e o regime escolar nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Cinco, e dá outras providências”, em seu Art. 42, prevê que “será disponibilizado aos estudantes que necessitem de atendimento educacional especializado um profissional de apoio ou auxiliar para locomoção e alimentação e higiene”, sem dispor quanto à qualificação necessária, tampouco quanto à forma de contratação. O público-eleito apresentado no documento é amplo, sendo os alunos que necessitem do AEE (CINCO, 2020, Art. 42).

Assim como percebido no município Três, a organização curricular do município Cinco também referencia a legislação vigente para o sistema estadual de ensino de MS,

contudo, tanto nesse documento, quanto no do ano anterior por ele revogado (Resolução/SEMECT n.º 001/2019), as previsões para o serviço de apoio não incluem professor, estando presente em ambos o profissional de apoio ou auxiliar. Neste sentido, ainda que haja influência (expressa) dos normativos da rede estadual de ensino, a política foi recontextualizada no município Cinco, privilegiando-se nos textos políticos profissionais de apoio ou auxiliares e mantendo-se a previsão do serviço na organização curricular de 2020.

O município Dez tem em seu quadro de recursos humanos os Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI), cuja jornada é de 40 horas semanais e a exigência de escolaridade é o ensino médio completo. As funções do ADI constam no Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos servidores do município Dez, instituído pela Lei n. 1.481, de 16 de julho de 2007. Em 2014, este Plano foi alterado pela Lei n. 1.858/2014, na qual a função de auxiliar o PAEE na sala de aula comum passou a constar oficialmente em suas atribuições:

Auxilia os educando da Educação Básica e **da Educação Especial** da Rede Municipal de Ensino. **Contribui nas atividades no contexto de assistência a docência.** Auxilia no desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos. Orienta a construção de conhecimento. Contribui na elaboração de projetos pedagógicos. Ajuda na preparação do material pedagógico. Propõe brincadeiras e atividades lúdicas de acordo com a faixa etária. Auxilia nas atividades de apoio aos alunos em situações que requeiram auxílio à higiene, alimentação e locomoção. Executa outras tarefas correlatas (DEZ, 2007, p. 58, grifo nosso).

De acordo com este Plano, o ADI auxilia os educandos da educação básica e da educação especial. Originalmente, o cargo foi criado para atender crianças de zero a seis anos, da educação infantil¹². Interessante perceber que, da forma como foi redigido, educação básica e educação especial parecem ser duas modalidades independentes, como se uma não perpassasse a outra, e cada uma tivesse o seu próprio alunado.

Não só o público-alvo, mas também a redação das atribuições sofreu alteração, sendo incluídas funções como a de contribuir “nas atividades no contexto de assistência a docência” (DEZ, 2017, p. 58). Originalmente, no município Dez, o ADI desempenhava as seguintes funções:

¹² Redação original revogada: “cuidar das crianças de 0 a 6 anos de idade da Rede Municipal de Ensino; Auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças; Orienta a construção do conhecimento; contribui na elaboração projetos pedagógicos; Ajuda na preparação do material pedagógico; Propõe brincadeiras e atividades lúdicas de acordo com a faixa etária; providencia a limpeza e assepsia das crianças; auxilia o professor nas atividades rotineiras; executas outras tarefas correlatas.” (DEZ, 2007, p. 58).

Cuidar das crianças de 0 a 6 anos de idade da Rede Municipal de Ensino; Auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças; Orienta a construção do conhecimento; contribui na elaboração projetos pedagógicos; Ajuda na preparação do material pedagógico; Propõe brincadeiras e atividades lúdicas de acordo com a faixa etária; providencia a limpeza e assepsia das crianças; auxilia o professor nas atividades rotineiras; executas outras tarefas correlatas (DEZ, 2007, p. 58).

Como se extrai do Parecer CNE/CEB nº 7/2011, do Conselho Nacional de Educação, cargos como o de ADI (e outros correlatos para função de cuidadores) foram criados no contexto de assistência à que estavam ligadas as creches, até sua inclusão na área educacional, que ocorreu principalmente após a LDB/96, embora já prevista desde a CF/88.

Por essas razões históricas é que vários municípios possuem em seus quadros funcionais, ainda nos dias atuais, servidores que, sob diversas denominações, como recreador, agente de desenvolvimento infantil, monitor de creche etc, foram nomeados para trabalharem nas creches, sem que houvesse, no momento do concurso público, a exigência da habilitação em magistério para o provimento do cargo, uma vez que, na época de seu ingresso, era desnecessário o requisito já que creche ainda não era considerada instituição educacional (BRASIL, 2011b, p. 2).

Embora o Plano de Cargos e Carreiras seja posterior a LDB/96, provavelmente, o cargo de ADI no município de Dez tem como origem o histórico constante no Parecer do CNE acima citado. Da própria leitura do trecho original do Plano de Cargos e Carreiras, nota-se que o cargo foi criado para atuação na educação infantil, junto a crianças de 0 a 6 anos, de modo que a alteração promovida pela Lei n. 1.858/2014 pode representar desvio da finalidade para qual esses profissionais foram contratados, considerando a ampliação do público-alvo para a educação básica como um todo e a inclusão de novas funções, como apoio ao PAEE e assistência à docência.

Após esse passeio pelos textos políticos, foi possível compreender as distintas interpretações dadas ao AEE e seus serviços em diferentes contextos políticos e entes federativos. A interpretação política é um organismo vivo, que produz sentidos, ora aproximando-se, ora distanciando-se de antigas interpretações. É também um espaço de disputa discursiva, de maneira que os textos são registros das interpretações em determinados momentos históricos e/ou espaços geográficos.

A partir da análise dos documentos aqui discutidos, pôde-se compreender a complexidade da interpenetração dos contextos analíticos propostos pela ACP. A interpretação política-normativa da rede estadual de MS, ainda que influenciada em outros

aspectos pelos textos políticos nacionais, ao longo dos últimos anos, vinha privilegiando a sistemática de apoio em sala de aula comum, principalmente pelo investimento em professores especialistas, destoando da política nacional. Ambas as interpretações, federal e estadual, exercem influência nas políticas de educação especial escritas, dos municípios da região da Grande Dourados, que, por sua vez, as recontextualizam e criam novas interpretações. Trata-se, portanto, de um contínuo criativo de influenciar, interpretar e criar.

4 (RE)INTERPRETAÇÕES E ATUAÇÕES DOS SUPORTES NA CLASSE COMUM PARA A INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS LOCAIS

Os textos políticos – nem sempre bem redigidos e coerentes – passam por processos de *interpretação* e de *tradução* pelos sujeitos que atuam no contexto da prática. Ball explica que, o processo de interpretar geralmente é realizado por atores com cargos de autoridade e é o momento em que se questiona: “‘o que essa política espera de nós?’, ‘o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ela exige algo?’ [...] ‘o que esta política quer dizer?’, ‘o que ela está dizendo?’, ‘o que nós devemos fazer?’” (AVELAR, 2016, p. 7). Neste processo, partes dos textos são ignoradas, selecionadas ou mesmo mal interpretadas, deliberadamente ou não, de acordo com o contexto em que estão inseridos esses atores. Já a tradução, de acordo com Ball, é “a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas” (AVELAR, 2016, p.7). É, portanto, o processo de elaboração de estratégias para transformar a interpretação política em ações.

Em vista disso, nos diversos contextos municipais, a política de serviços de apoio em sala de aula comum tem sido interpretada de diferentes formas, de acordo com os valores dos atores, infraestrutura e recursos humanos disponíveis, acesso à informação, interesses e fatores de pressão externos, produzindo, desta forma, configurações variadas desses suportes de escolarização do PAEE. Em pequenos municípios, o processo de interpretação política se desdobra de forma transversal e, muitas vezes, aproximada entre a gestão dos sistemas de ensino e as unidades escolares. Isto porque, nesses municípios de pequeno porte, a interlocução entre gestores dos sistemas de ensino, pais, professores, diretores e coordenadores pedagógicos se dá de forma mais direta e recorrente, no cotidiano das redes de ensino. Em cidades interioranas e com poucos habitantes, é comum que, por exemplo, os gestores educacionais conheçam boa parte dos professores e alunos nominalmente, especialmente, aqueles que demandam algum tipo de serviço especializado.

Geralmente, esses contextos são ignorados na formulação das políticas, projetadas para escolas e redes de ensino modelos, como um ensaio experimental em condições de temperatura e pressão perfeitas. Contudo, esta possivelmente não é a realidade de nenhuma rede de ensino no mundo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), tampouco, das redes de ensino de um país de dimensões continentais como o Brasil, com realidades socioeconômicas, culturais e ambientais tão diversas.

Com esse panorama em mente, neste capítulo, tem-se o objetivo de analisar as interpretações dos gestores dos sistemas municipais de ensino, acerca da sistemática de

serviços de apoio em salas de aula comuns, buscando-se identificar os processos criativos, isto é, os arranjos surgidos a partir dessas interpretações.

Para tanto, o capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira seção, será apresentada uma breve contextualização dos municípios, com ênfase nas dinâmicas locais da educação especial. Na segunda seção, analisaremos as configurações dos serviços de apoio em sala de aula comum na região, a partir dos dados coletados em entrevistas com gestores dos sistemas de ensino municipais, por meio de quatro eixos de análise: perfil profissional, público-eleito para o serviço, atribuições conferidas e atuação dos profissionais contratados para prestar suporte na sala de aula comum, no contexto da pandemia do Novo Coronavírus. Nestes momentos, serão identificados os processos de contextualização e criatividade na interpretação da sistemática de suportes na classe regular, problematizando-os a partir do diálogo com a literatura com os referenciais analíticos que orientam esta pesquisa.

4.1 (Con)Textualização e Atuação da Educação Especial nos Municípios da Região da Grande Dourados

Para auxiliar a compreensão da educação especial na região da Grande Dourados, nesta seção, caracterizaremos os municípios que a constituem, a partir do Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, e de dados da educação especial extraídos do Censo Escolar de 2019. Neste movimento, foram, também, utilizadas informações coletadas em entrevistas com representantes dos gestores de educação das redes municipais¹³.

Com uma população de 389.233 habitantes e densidade demográfica de 18,59 hab/km², segundo dados de 2013, a região da Grande Dourados é formada por 11 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2015). Na Tabela 1, apresentaremos os seguintes dados destes municípios: ano de fundação (FUND), número de habitantes (HAB), densidade demográfica (DEM) e quantidade de escolas municipais (ESC).

¹³ Para facilitar a leitura, retomamos a identificação dos entrevistados: Um = G1; Dois = G2; Três = G3; Quatro = G4; Cinco = G5; Seis = G6; Sete = G7; Oito = G8; Nove = G9; Dez = G10 e; em Onze, como são duas entrevistadas = G11A e G11B.

Tabela 1 – Caracterização dos municípios da região da Grande Dourados

	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ	ONZE
FUND	1958	1976	1956	1935	1963	1963	1953	1963	1923	1948	1987
HAB	25.767	12.139	5.364	196.035	19.035	9.927	20.865	4.011	37.405	30.663	5.901
DEM (HAB/KM²).	12,33	14,60	19,10	47,97	60,40	20,19	15,79	2,08	7,06	7,69	19,03
ESC.	11	4	3	83	8	3	5	2	16	21	3

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do Censo Demográfico do IBGE (2010) e do Censo Escolar de 2019 (INEP).

Com exceção do município Onze, os demais municípios da região da Grande Dourados foram fundados antes da divisão do estado de Mato Grosso, em 1979, que deu origem ao estado de Mato Grosso do Sul. Dos 11 municípios da região da Grande Dourados, 10 são considerados de pequeno porte, decorrente do baixo número de habitantes (BRASIL, 2004), de modo que a maioria das redes de ensino municipais dispõe de poucas escolas. Uma das características da região é a baixa densidade demográfica de grande parte desses municípios, com extensas áreas rurais, especialmente por ser uma região forte do agronegócio.

Apesar de algumas iniciativas de instituições privadas espalhadas pelo estado, a atuação oficial governamental na área da educação especial, em MS, tem como marco a criação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), no mesmo ano da instalação do Governo Estadual (1979), que pela primeira vez normatizou essa modalidade, estabelecendo conceitos e concepções norteadoras (GUIMARÃES; CESCO, 2017).

No Quadro 3, caracterizamos a educação especial na região da Grande Dourados a partir dos serviços disponíveis nas redes de ensino municipais, mencionados em entrevista pelos gestores (2020).

Quadro 3 – Serviços de educação especial ofertados nas redes de ensino municipais da região da Grande Dourados, na perspectiva dos gestores entrevistados

	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ	ONZE
APOIO NA CLASSE COMUM	S	S	S	S	S	S	S		S	S	S
PROFESSOR DE LIBRAS	S										
INTÉRPRETE DE LIBRAS	S			S					S	S	
SEM	S	S		S	S	S	S	NSI	S	S	S
PROFESSOR ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	S			S							
EQUIPE MULTIPROFISSIONAL				S						S	
SAOP				S							
ATENDIMENTO DOMICILIAR				S					S	S	
SETOR NÚCLEO				S			F			S	

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados coletados em entrevistas. Abreviações: sim (S); não soube informar (NSI); fechou (F); Serviço de Orientação Pedagógica na Área da Visão e da Audição (SAOP).

O Quadro 3 revela uma sistemática de serviços de educação especial mais diversificada no município Quatro. Este município e Nove são os únicos da região que possuem normativos regulamentando os serviços de educação especial em suas redes de ensino, o que, a partir das análises do capítulo anterior, nos permite presumir uma melhor organização dessa modalidade de ensino. Em Quatro e Dez, existiam setores/núcleos de educação especial, sendo este também um indício de gestão organizada da educação especial. Entretanto, necessário se faz ponderar que, conforme demonstrado na Tabela 1, os municípios Quatro e Nove são os maiores da região, sendo que o município Quatro é pelo menos seis vezes maior que o município Nove. Assim, é preciso compreender as questões contextuais que permeiam a educação especial, considerando que, provavelmente, tais municípios encontram maior disponibilidade de recursos humanos especializados e orçamentários, o que incide na capacidade de estruturação dos serviços de AEE. Em Sete, de acordo com G7 (2020), até o ano de 2019, o município também contava com setor núcleo, mas foi encerrado por decisão administrativa.

Interessante destacar que, na rede municipal de Três, os únicos serviços especializados disponíveis eram os de apoio em sala de aula comum. A partir da fala de G3 (2020), extraiu-se que o município Três estava em transição no processo de municipalização do ensino fundamental. Até 2018, a rede de ensino estadual ofertava esta etapa escolar, em concorrência com a rede municipal. A partir daquele ano, iniciou-se o fechamento dos primeiros anos do ensino fundamental, na rede estadual, sendo que os alunos PAEE passaram a se matricular nas escolas municipais.

De acordo com a gestora, os serviços de educação especial ofertados pela rede de ensino estadual se constituíram como referência no município, em decorrência da boa qualidade, de modo que, raramente alunos PAEE eram matriculados nas escolas municipais (G3, 2020). Tal situação fez com que a rede de ensino municipal não priorizasse o investimento na educação especial. A gestora arguiu que, após o início da transição do ensino fundamental, os alunos PAEE foram muito prejudicados, pois, passaram a ter como única opção as escolas municipais: “a questão da educação especial eles perderam, porque era muito bom o trabalho que era desenvolvido [na escola estadual]” (G3, 2020). De acordo com G3 (2020), a rede de ensino municipal ainda não dispunha de SRM e tinha como único serviço especializado o suporte em classe comum.

O município Três ainda enfrentava a dificuldade na constituição do corpo de profissionais para prestar serviço de apoio em sala de aula, visto que a rede de ensino estadual oferecia remuneração mais atrativa que a municipal, sendo que, pela pouca oferta de profissionais especialistas, estes acabavam optando por trabalhar nas escolas estaduais (G3, 2020).

No município de Oito, G8 (2020) relatou que, em 2019, a rede municipal ofereceu serviço de apoio em sala de aula a alunos com necessidades educacionais especiais, todavia, no início do ano de 2020, este serviço não estava sendo ofertado, pois, houve irregularidade no processo seletivo para contratação de profissionais, sendo suspenso por “determinação” do Ministério Público Estadual (MPE). G8 (2020) expôs que o serviço de apoio é algo novo na rede de ensino, pois, até 2019, não havia demanda por esse atendimento.

O município de Onze não dispunha de SRM, até o início do ano de 2019. Entretanto, G11A (2020) informou que, nesse mesmo ano, Onze abriu duas SRM (uma na sede do município e a outra em um distrito). Contudo, estas salas estavam sendo utilizadas para atendimento de alunos identificados com déficit de aprendizagem. G11A (2020) expôs que, no final de 2019, havia uma demanda represada de “alunos com déficit de aprendizagem tendo que ir para o neurologista, aguardando encaminhamentos. Como havia tudo isso e para se ter um laudo [médico], a gente resolveu abrir essa sala, porque esses alunos precisam ser atendidos, mesmo que o laudo não seja permanente”. Pontuou, ainda, que, “o município tem que atender esse aluno de alguma forma. Então, a sala de recursos é uma das formas que a gente [encontrou]. Por isso, essa sala foi aberta esse ano” (G11A).

G11A (2020) assumiu a coordenação da educação especial no final do ano 2019, após ser cedida por outro município. Mencionou que, até sua chegada, a “educação especial [da rede de ensino municipal] estava um pouco paradinha, sabe, um pouco [deixada] de lado”

(G11A, 2020), de modo que, as medidas adotadas para sua estruturação eram recentes. G11B (2020) disse que, antes da chegada de G11A (2020), “a gente não conseguia implementar muito bem essa parte da Educação Especial no município, porque a equipe é muito reduzida. Muito mesmo”.

Quanto à escolarização de alunos PAEE nos municípios da região da Grande Dourados, a Tabela 2 apresenta os dados extraídos do Censo Escolar de 2019 de número total de matrículas da educação especial. Nesta tabela também indicamos os percentuais que esses números representam em relação ao número total de PAEE escolarizados na região.

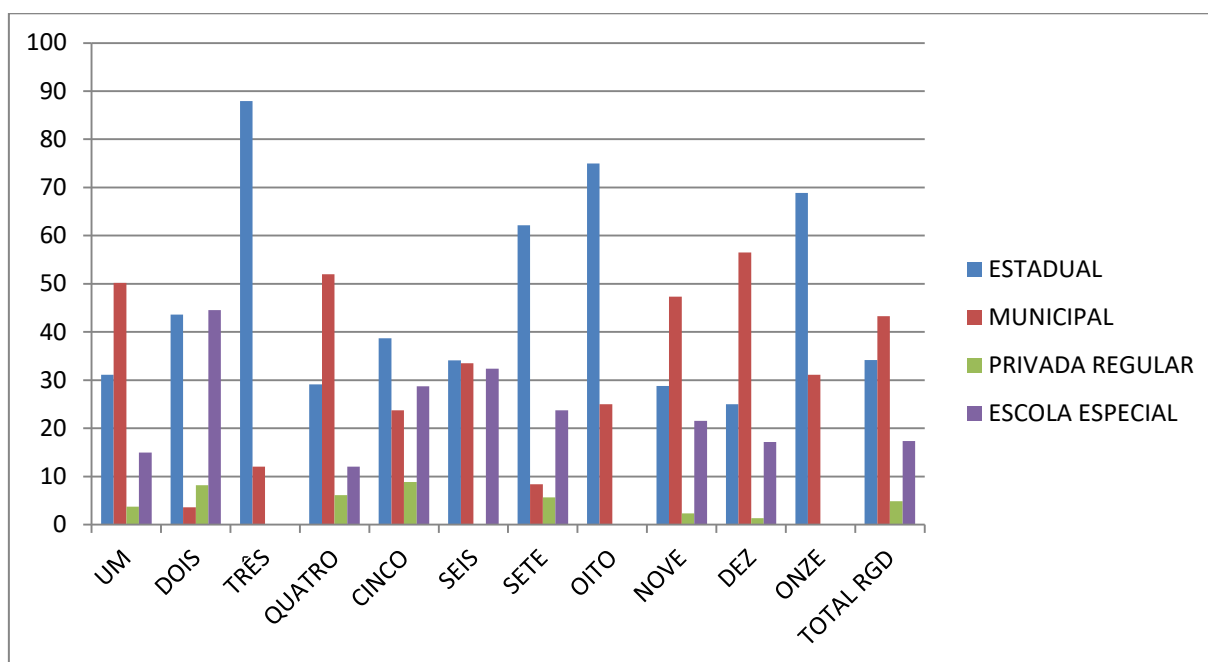
Tabela 2 – Número de matrículas nos municípios da região da Grande Dourados

	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ	ONZE	TOTAL
PAEE GERAL	241	110	58	1537	261	173	177	24	302	292	45	3220
PAEE ESTADUAL	75	48	51	447	101	59	110	18	87	73	31	1100
% ESTADUAL	31,12	43,63	87,93	29,08	38,69	34,10	62,14	75	28,80	25	68,88	34,16
PAEE MUNICIPAL	121	4	7	800	62	58	15	6	143	165	14	1395
% MUNICIPAL	50,2	3,6	12	52	23,7	33,5	8,4	25	47,3	56,5	31,1	43,3
PAEE PRIVADA REGULAR	9	9	0	94	23	0	10	0	7	4	0	156
% PRIVADA REGULAR	3,73	8,18	0	6,11	8,81	0	5,64	0	2,31	1,36	0	4,84
PAEE PRIVADA ESPECIAL ¹⁴	36	49	0	185	75	56	42	0	65	50	0	558
% PRIVADA ESPECIAL	14,93	44,54	0	12,03	28,73	32,36	23,72	0	21,52	17,12	0	17,32

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do Censo Escolar de 2019 (INEP).

Os percentuais de alunos PAEE foram apresentados no Gráfico 1, para facilitar a visualização e a análise, de acordo com a instância administrativa.

¹⁴ O Censo Escolar de 2019 não oferece a variável Escolas Especiais. A única opção disponível é de alunos matriculados em classes especiais. Entretanto, não se tem notícias da existência de classes especiais nas escolas dos municípios da região da Grande Dourados, pelo que se deduz que os quantitativos de matrículas em classe es escolas especiais são contabilizados juntos e que quantitativos apontados no Censo Escolar de 2019 para classes especiais dizem respeito aos alunos matriculados em escolas especiais filantrópicas e particulares.

Gráfico 1 – Percentual de alunos PAEE matriculados por instância administrativa

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do Censo Escolar de 2019 (INEP). Abreviação: região da Grande Dourados (RGD).

O Gráfico 1 demonstra que, na região da Grande Dourados, a maioria dos alunos PAEE estava matriculada nas redes municipais de ensino. Entretanto, as parciais apresentam percentuais muito maiores de alunos PAEE na rede estadual, em relação às redes municipais, nos municípios Dois (43,63%), Três (51%), Sete (62,14%), Oito (75%) e Onze (68,88%). Os três últimos são os menores municípios da região, o que pode eventualmente incidir em baixa disponibilidade de recursos humanos, tanto na gestão da rede, quanto nas escolas. Tal situação poderia, inclusive, justificar o processo tardio de municipalização do ensino fundamental em alguns municípios da região da Grande Dourados, como foi identificado em Três. Entretanto, caberia uma pesquisa específica para investigar tais fatores.

Com exceção de Três, Oito e Onze, os demais municípios contavam com escolas especiais em suas redes. Chama a atenção o alto percentual de alunos matriculados em instituições especializadas, nos municípios de Dois (44,54%), Cinco (28,73%) e Seis (32,36%), sendo que, em Dois esse percentual é maior do que todas as demais redes de ensino regulares do município. Tal fato merece destaque e preocupa, visto que, segundo Mendes (2019), apenas cerca de 20 a 25% dos alunos com necessidades educacionais específicas demandam suportes especializados mais complexos, incluindo tipos efetivamente distintos de práticas pedagógicas, em relação às tradicionalmente encontradas na escolar regular, percentual este muito menor que o de alunos matriculados nas escolas especiais destes

municípios. Aparentemente, não há uma política forte de inclusão escolar em Dois, Cinco e Seis.

O alto número de alunos matriculados nas escolas especiais também pode sugerir que os casos mais graves de deficiência não estejam nas escolas regulares, o que eventualmente poderia influenciar na dimensão da sistemática de suportes disponíveis nas redes regulares.

Na Tabela 3, apresentamos o número geral de matrículas, o número de alunos PAEE e a razão entre esses números, nas redes de ensino estadual e municipais da Grande Dourados.

Tabela 3 – Razão entre o PAEE matriculados nas redes de ensino municipais e estadual e o público geral

	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ	ONZE	TOTAL
MATRÍCULA GERAL MUNICIPAL	4438	740	622	26680	1971	990	1492	327	5759	6045	549	49613
PAEE MUNICIPAL	121	4	7	800	62	58	15	6	143	165	14	1395
RAZÃO - MUNICIPAL	0,027	0,005	0,011	0,029	0,031	0,058	0,010	0,018	0,024	0,027	0,025	0,028
ESTADUAL	3268	2278	762	19294	2164	1120	2724	621	2645	3139	786	38801
PAEE ESTADUAL	75	48	51	447	101	59	110	18	87	73	31	1100
RAZÃO - ESTADUAL	0,022	0,021	0,066	0,023	0,046	0,052	0,039	0,028	0,032	0,023	0,039	0,028

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do Censo Escolar de 2019 (INEP).

Na rede municipal de Seis, a razão é de 0,01 aluno PAEE para cada aluno matriculado. No extremo oposto, em Dois, a proporção é de 0,005 aluno PAEE para cada aluno, valendo retomar, que esse município é o que tem maior percentual de alunos PAEE em escolas especiais (44,54%). Por sua vez, na rede estadual, o município de Três apresenta a proporção de 0,066 aluno PAEE para cada aluno matriculado. Na outra ponta, a proporção no município Um é de 0,022 aluno PAEE por aluno matriculado.

A partir do Censo Escolar de 2019, também extraímos os quantitativos de profissionais atuando nos serviços de apoio em sala de aula comum, nas redes municipais de ensino. Na Tabela 4, fizemos um comparativo entre os quantitativos desses profissionais e o número de alunos PAEE matriculados nas redes municipais, a fim de se obter a razão profissional/alunos.

Tabela 4 – Razão entre o número de alunos PAEE matriculados nas redes de ensino municipais e o número de profissionais dos serviços de apoio em salas de aula comum

	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ	ONZE	TOTAL
PAEE MUNICIPAL	121	4	7	800	62	58	15	6	143	165	14	1395
APOIO NA CLASSE COMUM	35	0	6	336	6	2	1	2	51	50	1	490
RAZÃO	3,45	0	1,16	2,38	10,33	29	15	3	2,80	3,3	14	2,84

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do Censo Escolar de 2019 (INEP).

Apesar de os dados do Censo Escolar de 2019 nos permitirem identificar proporções entre os números de profissionais que atuam nos serviços de apoio em salas de aula comum ali apontados e o número de alunos PAEE matriculados nas redes municipais de ensino, que vão desde quase um profissional por aluno, como em Três, a nenhum profissional, como em Dois, há uma diferença bastante relevante entre os dados do Censo Escolar de 2019 e os coletados nas entrevistas.

Tendo isso em vista, agrupamos na Tabela 5 os quantitativos de profissionais informados no Censo Escolar de 2019 e os mencionados pelos entrevistados. Alguns gestores informaram a quantidade de profissionais que atuaram em serviços de apoio no ano de 2019, enquanto que outros informaram a quantidade de profissionais contratados para atuar em 2020. Na maioria dos municípios, os quantitativos para o ano de 2020 tinham perspectiva de serem maiores, visto que ainda estavam em fase de contratação. Embora alguns dados de entrevistas sejam referentes ao ano de 2020, os quantitativos informados podem nos permitir ter pelo menos uma noção das demandas dessas redes de ensino, de modo que, ao compará-los com o Censo Escolar de 2019, não se pretende atentar-se para pequenas diferenças, mas sim para situações que revelam quadros muito distintos. Desta forma, a Tabela 5 tem o propósito apenas de expor os dados relatados pelos gestores e os extraídos do Censo Escolar de 2019, não se pretendendo qualquer comparativo com exatidões.

Tabela 5 – Quantitativos de profissionais nos serviços de apoio em salas de aula comum

	DADOS	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ	ONZE
CENSO ESCOLAR	2019	35	0	6	336	6	2	1	2	51	50	1
ENTREVISTAS	2019	-	7	-	374	-	-	-	1	53 ¹⁵	-	-
	2020	30	3	12	-	22	8	8	0	41	98	6

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do Censo Escolar de 2019 (INEP) e de dados coletados em entrevistas.

¹⁵ Apenas professores, pois a gestora não informou a quantidade de profissionais de Apoio Escolar, em 2019.

Quer-se demonstrar que, entre os quantitativos informados pelos gestores em entrevistas e os informados pelo Censo Escolar de 2019 há uma discrepância, na maioria dos municípios, mesmo naqueles que ofertavam apenas uma modalidade de serviço de apoio em salas de aula comum, como em Um, Seis, Sete, Oito e Onze.

O Censo Escolar de 2019 oferece uma única designação geral dos agentes que atuam no apoio aos alunos PAEE em sala de aula comum. Dentro da variável “TP_TIPO_DOCENTE”, “Profissional de Apoio Escolar” é a única denominação disponível para enquadramento desses agentes, independente da formação exigida pela unidade escolar e do modo como atuam o serviço (BRASIL, 2019). O Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2019 assim descreve Profissional de Apoio Escolar:

Profissional de apoio escolar para alunos com deficiência (Lei nº 13.146/2015): Profissional que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (art. 3º, inciso XIII) (BRASIL, 2019, p. 74).

A única modalidade de serviço de apoio em sala de aula comum que o Censo Escolar de 2019 admite é a do Profissional de Apoio Escolar previsto na Lei n. 13.146/2015. Entretanto, no cotidiano das redes de ensino outras modalidades têm surgido. A política da sistemática de apoio em sala de aula comum tem sido contextualizada de acordo com os recursos humanos e financeiros disponíveis, bem como, de acordo com as interpretações dos gestores acerca da modalidade necessária para atender as demandas do contexto da prática.

Desta forma, percebe-se que os serviços previstos nos documentos político-normativos não têm atendido às demandas dos contextos práticos. A política nacional de educação especial não tem priorizado à sistemática de suportes em sala de aula comum, o que dá maior liberdade para processos criativos na interpretação política. Contudo, a criação diversificada de suportes implica em problemas na alimentação dos dados do Censo Escolar.

A falta de uma política que atenda as demandas reais das redes de ensino, na política de inclusão escolar, pode estar incidindo em compreensões diferentes quanto ao preenchimento de informações no Censo Escolar. Como se demonstrará a seguir, apenas dois municípios dispõem propriamente do serviço de Profissional de Apoio Escolar previsto na Lei n. 13.146/2015, entretanto, com exceção de Dois, todos os demais municípios da região preencheram esse campo no Censo Escolar, fazendo-nos deduzir que os profissionais que

neles atuavam nos serviços de apoio em sala de aula comum foram considerados, mesmo não sendo o personagem previsto na LBI. De outro lado, a discrepância entre os quantitativos do Censo Escolar de 2019 e os informados pelos gestores não nos permite saber se professores, estagiários, monitores e demais profissionais constantes nos quadros municipais estão sendo informados nessa variável. Caberia um estudo específico para compreender como as redes de ensino municipais da região da Grande Dourados têm alimentado a variável “Profissional de Apoio Escolar”, no Censo Escolar.

Em todos os municípios desse *locus* regional, há sistemática de apoio em sala de aula comum, sendo que, em alguns desses, este é o único serviço especializado disponível. Assim, há um descompasso entre a política proposta e a política atuada, visto que é no contexto da prática que a política é feita e refeita e que as reais necessidades das escolas aparecem. A política nacional dá ênfase aos serviços extraclasse, todavia esses têm se mostrado insuficientes para atender as demandas dos processos de inclusão escolar e, embora as redes estejam criando suportes nas salas de aula comuns, inclusive especializados, a falta de uma orientação geral, a nível nacional, deixa aberto o espaço para a criação de variados serviços, sendo que, diante dos diversos fatores contextuais, há margem para barateamento de mão de obra e precarização do serviço.

4.2 Sistemática de Serviços de Apoio em Sala de Aula Comum na Região da Grande Dourados

Nesta seção, serão apresentadas e analisadas as diversas configurações dos serviços de apoio em sala de aula comum nas redes de ensino municipais da região da Grande Dourados, a partir das falas dos gestores entrevistados. A apresentação e a análise dos dados foram separadas em quatro eixos: 1) perfil profissional; 2) público-eleito para os serviços; 3) atribuições conferidas e; 4) atuação dos profissionais dos serviços de apoio em sala de aula comum no contexto da pandemia do Novo Coronavírus.

4.2.1 Perfil profissional: nomenclatura, escolaridade exigida, vínculo empregatício e seleção

Os serviços de apoio em sala de aula comum se configuram de diferentes formas nos contextos municipais. Nesta subseção demonstraremos como os perfis dos profissionais ora se distinguem, ora se assemelham nesta parcela regional de Mato Grosso do Sul, quer seja pela

denominação adotada, pela qualificação profissional exigida, ou ainda, pela forma como são contratados pelas redes municipais de ensino.

Nos municípios estudados foram identificados os seguintes agentes atuando nos serviços de apoio em sala de aula comum: professores, estagiários, monitores, profissionais de apoio escolar, ADIs e Auxiliares de Ensino. Para facilitar a apresentação dos dados, agruparemos da seguinte forma: primeiro, os municípios que trabalham com professores; segundo, os que trabalham com estagiários; terceiro, os municípios que trabalham com monitores e profissionais de apoio escolar, e; quarto, os municípios que trabalham com profissionais originários da educação infantil.

Com exceção de Um, Sete e Oito, todos os demais municípios ofertavam serviço de apoio por meio de professores, dentro da sala de aula comum. O Quadro 4 apresenta de forma sintetizada o perfil e o vínculo empregatício desses professores, nos municípios da região da Grande Dourados.

Quadro 4 – Perfil e vínculo empregatício dos professores que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, nos municípios da região da Grande Dourados

MUNICÍPIO	DENOMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	VÍNCULO	SELEÇÃO	JORNADA SEMANAL
DOIS	Professor de Apoio	Graduação em Pedagogia e especialização em educação especial	Contrato temporário	Convocação de especialistas, de acordo com a lista de aprovados no concurso vigente para pedagogo	20h
TRÊS	Professor de Apoio (professor especialista)	Graduação em Pedagogia e especialização em educação especial	Contrato temporário / cargo efetivo como professor generalista	Cadastro de contratação (processo seletivo suspenso)	40h (20h cargo efetivo + 20h prorrogação)
QUATRO	Apoio Educacional (Professor Mediador em Sala de Aula)	Graduação preferencialmente em Pedagogia, para atuar na educação infantil e 1º ao 5º, e exclusivamente em curso superior de licenciatura em humanas ou exatas, para atuar do 6º ao 9º; especialização em educação especial, autismo ou AEE, e; experiência na educação nos últimos 5 anos.	Contrato temporário	Cadastro de reserva sem fins classificatórios	25h

CINCO	Professor de Apoio	Graduação em nível superior e especialização em educação especial	Contrato temporário	Processo seletivo	20h
SEIS	Professor de Apoio	Graduação em Pedagogia e especialização	Contrato temporário	Processo seletivo	20h
NOVE	Professor de Apoio Pedagógico Especializado	Graduação em Pedagogia ou normal superior e especialização em educação especial (em regra)	Contrato temporário	Processo seletivo	20h
DEZ	Professor Especialista	Graduação em nível superior na área de educação e especialização em Braile, Libras ou autismo	Contrato temporário	Análise de currículo	20h
ONZE	Atendente Especializado	Graduação em Pedagogia e especialização em educação especial	Contrato temporário	Processo seletivo	20h

Fonte: Elaborado pela autora.

No município Dois, o Professor de Apoio era contratado para uma jornada semanal de 20 horas, por meio de contrato temporário de seis meses. Sua escolha se dava a partir da lista de profissionais aprovados para o cargo de pedagogo em concurso realizado anteriormente pelo município, sendo selecionados aqueles que, além de terem graduação em Pedagogia, possuísem especialização em educação especial (G2, 2020).

G2 explanou que o município estava passando por um período de transição. Até o ano de 2019, a rede ensino possuía apenas uma escola. Entretanto, houve um desmembramento e passou a dispor de duas instituições escolares, o que aumentou a quantidade de alunos na rede municipal. Assim, devido ao aumento da demanda, a partir do ano de 2020, a Prefeitura realizaria processo seletivo para contratação de Professores de Apoio, todavia, como ainda estava em fase de elaboração do certame, não detinha maiores detalhes.

No ano anterior, a rede de ensino dispunha de quatro Professores de Apoio. Entretanto, no período em que foi realizada a entrevista (março de 2020), os Professores de Apoio ainda não tinham sido contratados para atuar no ano de 2020, em que pese a demanda ser maior, “por isso essa demanda de a gente fazer a seletiva. Porque aumentou muito os nossos alunos” (G2, 2020).

No município Três, o serviço denominado Professor de Apoio era atuado por professores, Auxiliares de Ensino e Estagiários. Isto é, a nomenclatura Professor de Apoio era

utilizada para denominar toda a rede de suportes em sala de aula comum. Os Professores de Apoio (em sentido estrito) eram graduados em Pedagogia e possuíam especialização em educação especial. Um professor era contratado, outros três eram concursados, mas como professores generalistas, não como professores especialistas, com jornada de 20 horas, prorrogáveis por mais 20 horas (G3, 2020).

Como a rede de ensino de Três estava em processo gradual de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, antes compartilhadas pela rede estadual, para a rede municipal, em março de 2020, o primeiro, segundo e terceiro ano já estavam sendo ofertados pela rede pública somente nas escolas municipais. Desta forma, a demanda de alunos PAEE por Professores de Apoio (sentido estrito) havia aumentado bastante na rede municipal de ensino, de modo que, no final de 2019, o município realizou seu primeiro processo seletivo. Contudo, na data da entrevista (março de 2020), os professores ainda não tinham sido contratados, pois, “por ser ano político, teve problemas e o Promotor de Justiça embargou nosso processo [seletivo], determinando que fosse feito um novo” (G3, 2020).

Em entrevista, G3 (2020) ainda expôs os dilemas encontrados para a contratação de professores especialistas, considerando o contexto de concorrência com a rede estadual:

Tem dois empasses: a questão do salário mesmo, de a gente pegar um professor. Porque, hoje nós estamos tendo bastantes alunos, mas, teve uma época que tinha uma briga política muito grande por aluno entre o [sistema de ensino] do estado e do município, pois, além de no estado [se] ganhar quase o dobro do que os professores do município ganhavam, era uma briga por aluno. Assim, jogava-se: “você consegue aluno, que você tem aula aqui”. Então, o que aconteceu? Começou a ter uma evasão muito grande do município, nossas escolas estavam ficando com pouquíssimos alunos (G3, 2020).

Somando-se à questão salarial, havia o receio por parte da gestão do sistema e dos diretores das escolas de perder os profissionais que já atuavam na rede, em decorrência da implantação de processo seletivo com realização de prova para contratação:

No caso, como esse professor [de apoio, que talvez migraria para a rede de ensino estadual]... Antes, ele atendia crianças que não tinham laudo. [...] Agora, a gente está com medo de perdê-lo. Era um professor, no ano passado, agora são dois, que eu acho que também vai para o estado, porque, com esse negócio de prova... E a diretora até fala: “poxa vida, a gente pode perdê-lo”. Porque ele é um excelente professor. [...] Vai ser uma perda grande para gente (G3, 2020).

No município Quatro o professor atuante no serviço de apoio em sala de aula comum era denominado Professor Mediador. A contratação do Professor Mediador se dava por meio de cadastro de reserva sem fins classificatórios, para uma jornada de 25 horas semanais.

Nós realizamos todos os anos um cadastro reserva sem fins classificatórios. Então, o profissional de apoio – deixando de lado o estagiário – se cadastra nesse cadastro anual e tem que preencher diversos requisitos que estão elencados no edital. Depois disso, a unidade escolar, conforme a necessidade, seleciona a partir desse cadastro. O profissional não pode ter nenhum vínculo com o município, portanto, ele não é efetivo e não pode ter nenhum outro contrato (G4, 2020).

De acordo com o Edital n. 01/2018/SEMED, do “Cadastro de Reserva para a Contratação Temporária de Profissionais de Apoio Educacional/AE para Atuar nos Serviços da Educação Especial”, “7.1 A seleção dos profissionais será: [...] c) realizada por meio de análise curricular e entrevista com a Gestão da Unidade Escolar, após a publicação da lista dos cadastrados” (QUATRO, 2018a).

Para atuar como Professor Mediador em sala de aula, o profissional

[...] tem que ter formação na área da educação. Nos anos iniciais, preferencialmente, Pedagogia. E também, tem que ter uma dessas três especializações: ou AEE, ou educação especial ou autismo, o TEA. Para nós, só valem essas três especializações. Então, ele tem que ter a formação em nível superior mais alguma dessas especializações (G4, 2020).

Até o momento da entrevista (abril de 2020), o município ainda não tinha um número fechado do quantitativo de profissionais, mas, no ano de 2019, “tínhamos 257 professores apoio, dentre eles, 20 intérpretes” (G4, 2020).

No contexto do município Cinco, apesar de a Resolução/SEMECT n. 1/2020, prever Profissionais de Apoio ou Auxiliares, em entrevista, G5 (2020) mencionou que, na prática, o município dispunha de dois personagens para atuarem no apoio aos alunos PAEE: o Professor de Apoio e o Estagiário.

A contratação do Professor de Apoio ocorria por meio de processo seletivo, para jornada de 20 horas semanais. De acordo com a G5 (2020), este profissional deveria ter qualquer formação em nível superior, mais a especialização em educação especial. O Edital SEMECT n. 5/2019, que rege o “Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária e Formação de Cadastro Reserva de Professores”, com validade para o ano letivo de 2020,

especifica que a graduação de base deve ter licenciatura plena (CINCO, 2019). Naquele momento, o município ofertava 12 Professores de Apoio em sua rede ensino.

No município Seis, a rede municipal de ensino ofertava apenas Professores de Apoio para atuar junto ao PAEE dentro da sala de aula. Eram profissionais formados em Pedagogia e com especialização em educação especial, contratados temporariamente, por meio de processo seletivo, para uma jornada de 20 horas semanais. No momento da entrevista, o município dispunha de oito Professores de Apoio trabalhando. Todavia, ainda estavam em fase de contratação de mais profissionais, visto que a demanda era maior (G6, 2020).

G6 (2020) inferiu que o município estava contratando somente professores especialistas, pois, no ano anterior, tentaram trabalhar com estagiários, todavia, houve denúncia junto ao Poder Judiciário:

Só professor especialista. A gente não pega outro. No ano passado, a gente trabalhou com os estagiários, deu o maior [problema] e os pais foram chamados no Fórum, porque o professor, que eu acho que queria a vaga, denunciou. O próprio professor denunciou ou mandou alguma mãe denunciar. Nas entrevistas, teve mãe que falou que preferia o estagiário ao [professor], que achava que o trabalho do estagiário estava melhor do que o trabalho do profissional já habilitado, especializado. Mas, esse ano a gente não tem estagiário (G6, 2020).

No município Nove, G9 (2020) mencionou dois profissionais que atuavam junto ao aluno PAEE, no âmbito da sala de aula comum: o Professor de Apoio e Profissional de Apoio. O Professor de Apoio Pedagógico Especializado era contratado, a princípio, por processo seletivo, com realização de prova, em que era exigida a “formação de base [em] Pedagogia ou normal superior, porque a gente tem aqui muitos remanescentes desse curso”, mais a especialização em educação especial: “então pode ser educação especial com ênfase em altas habilidades, em deficiência intelectual, em autismo, mas tem que ser educação especial. Essa é a especialização” (G9, 2020).

A gestora explanou que, nessa primeira fase de contratação, não eram aceitas outras especializações que não fossem as específicas em educação especial. Em não sendo preenchidas todas as vagas disponíveis, abria-se edital de Chamamento Público, para contratação por meio de avaliação de títulos, sendo que:

[...] aí a gente abre para psicopedagogo, para o neuropsicopedagogo, para todos esses outros. Porque a gente consegue suprir essa demanda inicial, de acordo com o que estabelece em lei [...]. E, após isso, como faltaram profissionais formados, a gente consegue abrir [para essas outras especializações] (G9, 2020).

De acordo com G9 (2020), o Professor de Apoio Pedagógico Especializado “pode ter até dois [vínculos]. Se ele, por exemplo, passou no processo seletivo, foi chamado e se inscrever no chamamento agora, pode ter dois contratos de 20 horas”.

No momento da entrevista (março de 2020), o município já havia contratado 36 Professores de Apoio Pedagógico Especializado, mas, ainda estava em fase contratação, pois, a demanda por esse profissional era maior. “Esses 36 já estão convocados e trabalhando. Aptos. Então, passaram pela prova do processo seletivo, entregaram a documentação, tinham formação e ficaram. Mas, já foram convocados 90 e poucos. Então, veja, dos 90 e pouco, 60 não tinham formação” (G9, 2020).

Em Dez, os Professores Especialistas eram contratados por meio de análise de currículo, para uma jornada de 20 horas semanais. Para atuar nesta função, o profissional deveria ser graduado em nível superior na área de educação e possuir especialização em Braille, Libras ou autismo. No momento da entrevista (março de 2020), a rede de ensino dispunha de 32 Professores Especialistas.

No município Onze, o professor que atuava no serviço de apoio em sala de aula era denominado Atendente Especializado (G11A, 2020). Esse profissional é contratado por meio de processo seletivo para “Professor - Educação Especial” (ONZE, 2019), com jornada semanal de 20 horas, sendo que, no momento da entrevista (março de 2020), o município dispunha de seis profissionais (G11A, 2020). G11B explicou que a função exigia especialização em educação especial e que, o edital do último processo seletivo restringiu a formação de base para graduação em Pedagogia, sendo que “no anterior, poderia ser qualquer licenciatura. Esse [ano] já restringiu mais. Esse último que a gente fez já restringiu que teria que ser um pedagogo” (G11B, 2020).

Alguns municípios também ofertavam o serviço de apoio em sala de aula comum, por meio de estagiários. Para facilitar a apresentação dos dados, identificamos no Quadro 5 os cursos universitários admitidos e a forma com que estes estagiários eram selecionados para atuar nos serviços de apoio em salas de aula comum, nesses municípios da região da Grande Dourados.

Quadro 5 – Perfil e forma e seleção dos estagiários que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, nos municípios da região da Grande Dourados

MUNICÍPIO	DENOMINAÇÃO	CURSO	SELEÇÃO
DOIS	Estagiário	Pedagogia	Não há processo seletivo
TRÊS	Professor de Apoio (Estagiário)	Pedagogia	Não há processo seletivo
QUATRO	Apoio Educacional (Estagiário)	Pedagogia, para atuar na educação infantil e 1º ao 5º ano. Licenciaturas de alguma das áreas específicas da educação, para atuar do 6º ao 9º ano.	Processo seletivo
CINCO	Estagiário	Pedagogia	Não há processo seletivo
DEZ	Estagiário	Graduação na área de educação	Processo seletivo

Fonte: elaborado pela autora.

No município Dois, até o momento da entrevista, o município ainda dispunha de três estagiárias de Pedagogia, contratadas para jornada de quatro horas diárias, que também prestavam serviço de apoio ao PAEE em sala de aula, mas, de acordo com a G2 (2020), provavelmente, a partir do momento em que fosse realizado processo seletivo para contratação de Professores de Apoio, os contratos de estágio seriam extintos. “Vai ter a seletiva. Nessa seletiva vai ter que ter a graduação. Assim, essas meninas [estagiárias] estão aí até a seletiva. Depois, provavelmente, não” (G2, 2020).

Na rede municipal de Três, também havia seis Estagiários do curso de Pedagogia que atuavam como Professores de Apoio (no sentido amplo), na educação infantil (G3, 2020). Interessante destacar que este é o único apoio em sala de aula previsto no Plano Municipal de Educação - PME 2015/2024 do Município de Três, ali denominado de Cuidador (TRÊS, 2015), mas, aparentemente, esse texto foi ignorado na política local.

No município Quatro, G4 (2020) inferiu que, para atuar “no acompanhamento do aluno da educação infantil ou dos anos iniciais, o Estagiário deve estar cursando preferencialmente Pedagogia. E, para acompanhar os alunos dos anos finais, ele deve estar cursando licenciatura de alguma das áreas específicas da educação”.

Até o momento da entrevista, o município ainda não tinha um número fechado de estagiários contratados, mas, no ano de 2019, eram 137 (G4, 2020). Quanto à forma de contratação desses agentes, o município havia passado por uma mudança:

Até o ano passado, nós tínhamos um termo de estágio que encaminhávamos para unidade escolar, que selecionava esse estagiário e encaminhava esse termo para o nosso núcleo [de educação especial], e nós dávamos a sequência encaminhando para o núcleo de estágio. [...] Desde o final do ano passado para esse ano, o Setor de Estágio criou, com determinação do Ministério Público, um processo seletivo de estagiários. [...] Então, independente da escolha do diretor, quem encaminha o estagiário para a

unidade escolar é o Setor de Estágio. Inverteram-se os papéis. E esse estagiário também não passa mais por nós. Então, nós não temos agora um controle igual nós tínhamos de qual estagiário estava com qual aluno e tudo mais (G4, 2020).

G4 (2020) arguiu que essa alteração no fluxo da contratação dificultou o acompanhamento por parte do Núcleo de Educação Especial, acerca da distribuição dos Estagiários, não sendo possível saber “até se na mesma sala não está tendo um professor e um Estagiário, porque, muitas vezes, a unidade escolar pede e o Setor de Estágio, que, por não ter esse conhecimento, encaminha. Ficou muito complicado, muito complicado” (G4, 2020).

Quanto ao fato de o município contratar estagiários para prestar serviço apoio aos alunos PAEE, a G4 (2020) problematizou o fato de que estes não são profissionais, mas sim profissionais em formação:

O restante dos alunos é atendido por Estagiários, profissional em formação. Aí, você vai me questionar: “mas, o Estagiário não é um profissional!”. E eu vou te responder: “ele não é!”. Ele não é um profissional, ele está em processo de formação, mas, a lei garante um profissional especializado, não fala quem deve ser esse profissional (G4, 2020).

Como visto, a gestão municipal justificou a contratação de estagiários pelo fato de a legislação não ser clara acerca de quem são esses profissionais: “nós, aqui em Quatro, entendemos que alguns serão atendidos por professores e outros por Estagiários, porque nós não temos ainda no município a figura desse profissional legalmente constituída, ou seja, não há concurso para profissional de apoio. O ideal seria que houvesse” (G4, 2020).

No município Cinco, para ser contratado como Estagiário, o sujeito deveria estar cursando Pedagogia. Até o momento da entrevista, a rede municipal já contava com aproximadamente 10 Estagiários, mas, ainda estava em fase contratação de mais acadêmicos.

Em Dez, a oferta de Estagiários no apoio ao PAEE era recente. De acordo com G10 (2020), os estagiários começaram a ser contratados no ano de 2019, por meio de processo seletivo, tendo como requisito serem graduandos na área da educação. No momento da entrevista (março de 2020), a rede dispunha de 19 Estagiários (G10, 2020).

Nos municípios da região da Grande Dourados, foram, também, identificados profissionais próprios da educação especial cujos nomes são encontrados nos documentos político-normativos nacionais, quais sejam: Monitor (BRASIL, 2008b) e Profissional de Apoio Escolar (BRASIL, 2015). Sintetizamos, no Quadro 6, as informações quanto à

qualificação e forma de contratação desses agentes que atuavam nos serviços de apoio em sala de aula comum, nos municípios Sete, Oito e Nove.

Quadro 6 – Perfil e vínculo empregatício dos Monitores e Profissionais de Apoio Escolar que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, nos municípios da região da Grande Dourados

MUNICÍPIO	DENOMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	VÍNCULO	SELEÇÃO	JORNADA SEMANAL
SETE	Monitor	Ensino médio completo na modalidade normal médio	Contrato temporário	Não há processo seletivo	20h
OITO	Profissional de Apoio Escolar	Ensino médio completo	Contrato temporário	Não há processo seletivo (processo existente foi suspenso)	20h
NOVE	Profissionais de Apoio Escolar	Ensino médio completo e participação nas formações ofertadas pela rede ensino municipal.	Contrato temporário	Processo seletivo	20h

Fonte: elaborado pela autora.

Sete contava apenas com Monitores atuando no serviço de apoio em sala de aula comum. À época da entrevista (março de 2020) o município dispunha de oito Monitores, sendo que a qualificação exigida para a função era a de “normal médio porque eles já têm um salário menor que o do professor. Eles trabalham 40 horas” (G7, 2020). Embora a qualificação exigida fosse de normal médio, G7 (2020) explicou que alguns destes atores despertam o interesse em qualificar-se: “temos dois ou três que já são professores, mas que eles trabalham como normal médio, como apoio, Monitor”.

No município Oito, a denominação utilizada para o serviço de apoio em sala de aula comum era Profissional de Apoio Escolar. Os profissionais eram contratados temporariamente, por meio de processo seletivo, para 40 horas de trabalho semanais. No momento da entrevista (março de 2020), a rede municipal não estava disponibilizando este serviço, pois, o processo seletivo para contratação destes profissionais havia sido suspenso por determinação do MPE. Segundo o G8 (2020):

No ano passado, foi feito processo seletivo para contratação de professor de apoio, só que no quadro de funcionários da Prefeitura não tem esse cargo. Então, na verdade esse ano eles descobriram que foi feito processo seletivo irregular, porque tem que ter no quadro de funcionários [...]. No quadro geral de funcionários do município tem que estar previsto aquele cargo. Então, esse ano, para contratar, primeiro tem que passar na Câmara [de Vereadores]

essa função e aí que você vai gerar, por exemplo, demanda de três, quatro ou cinco profissionais.

G8 (2020) ainda explicou que a não oferta de Profissionais de Apoio Escolar já estava provocando demandas junto ao MPE, mas que não havia como atender aos pedidos pelo serviço até que houvesse a regularização pela Câmara de Vereadores do município.

Sobre a contratação de Profissionais de Apoio Escolar em caráter temporário, o gestor justificou que “vai ser sempre contratação. [...] Esse ano pode ter, ano que vem pode ser que já não tenha essa demanda, então o que você faz com esse profissional? Se você concursa, aí fica uma pessoa um ano todinho parada sem fazer nada” (G8, 2020).

O município Nove também contava com Profissionais de Apoio Escolar, contratados por meio do mesmo processo seletivo realizado para professores (G9, 2020). A jornada contratual destes profissionais era de 20 horas semanais, sendo permitida a constituição de dois vínculos contratuais, conforme interesse da gestão. À época da entrevista, o município tinha contratado cinco Profissionais de Apoio. A exigência para essa função era de que o agente tenha ensino médio completo e participe das capacitações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (G9, 2020).

Em três municípios, foram encontrados profissionais originários da educação infantil atuando nos serviços de apoio em sala de aula comum. No Quadro 7, apresentamos de forma resumida os dados referentes à qualificação e à contratação desses profissionais.

Quadro 7 – Perfil e vínculo empregatício dos profissionais da educação infantil que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, nos municípios da região da Grande Dourados

MUNICÍPIO	DENOMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	VÍNCULO	SELEÇÃO	JORNADA SEMANAL
UM	ADI	Ensino médio completo na modalidade normal médio ou magistério	Contrato temporário / cargo efetivo	Processo seletivo / concurso público	40h
TRÊS	Professo de Apoio (Auxiliar de Ensino)	Ensino médio completo (graduação em nível superior e especialização em educação especial não exigida para o cargo)	Vínculo efetivo	Concurso público	20h (originalmente 40h)
DEZ	ADI	Ensino médio completo	Contrato temporário / cargo efetivo	Processo seletivo / concurso público	40h

Fonte: elaborado pela autora.

Na rede municipal de ensino de Um, o apoio em sala de aula para alunos PAEE era prestado por profissionais denominados Auxiliar do Desenvolvimento Infantil – ADI. Este profissional consta no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação e dos e Integrantes das Carreiras de Apoio à Educação Básica do Município Um, instituído pela Lei Complementar n. 067, de 06 de julho de 2017, sendo parte deles concursada e outra parte contratada por meio de processo seletivo. Segundo a G1 (2020), no momento da entrevista, o município de Um dispunha de aproximadamente 30 ADIs, para o atendimento dos alunos PAEE.

[...] a gente não fez um seletivo específico para o AEE, para o cuidador e para o mediador da Educação Especial. Então, esse ADI, na verdade, é contratado para auxiliar na educação infantil, [auxiliar] os professores nas salas de creches, no cuidado e no desenvolvimento das crianças. Como não tem essa função escrita e determinada no nosso Plano de Cargos e Carreiras, a gente usa esse mesmo profissional para dar o apoio às crianças com deficiência, altas habilidades e superdotação, o PAEE (G1, 2020).

De acordo com o citado documento, bem como com os requisitos exigidos no Edital n. 001/2020, que rege o “Processo Seletivo Simplificado em Caráter Temporário para o Ano de 2020 para a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura da Prefeitura Municipal de Um/MS”, esses agentes são contratados para uma jornada de 40 horas semanais e a escolaridade deles exigida é o ensino médio completo, na modalidade normal médio ou magistério (UM, 2020). Vale destacar que a realização de processo seletivo para contratação de ADIs era recente na realidade municipal, conforme mencionou G1 (2020):

Esse foi o primeiro ano que teve processo seletivo. Nos outros anos, a gente analisava currículo e fazia a contratação. Mas, como nesse ano teve processo seletivo, [a seleção] também foi através de prova, pontuação; não teve prova de títulos para o processo seletivo, então não teve análise de currículo.

G1 (2020) disse que o processo seletivo não era específico para os ADIs que iriam atuar na educação especial, o que gerou alguns problemas com a contratação, pelo que acreditava que no próximo ano seria realizado processo seletivo específico.

Acredito sim que vai ter alguma regulamentação sobre esse cargo e talvez até mude de nome. Eu não sei se vai mudar a exigência de escolaridade para o cargo, mas eu acredito que, talvez, até o nome a gente vai mudar, vai adotar profissional de apoio escolar. (G1, 2020)

O município Três dispunha de duas Auxiliares de Ensino que atuavam como Professoras de Apoio (sentido amplo). Elas pertenciam ao quadro efetivo municipal,

contratadas para uma jornada de 40 horas, sendo que a escolaridade exigida para a função era o ensino médio. Contudo, essas duas auxiliares, especificamente, possuíam graduação em nível superior e especialização em educação especial. G3 (2020) justificou que, por uma limitação de recursos para contratação de professores especialistas, havia um aproveitamento da qualificação profissional destas profissionais na creche.

Na creche já é diferente, porque, como a gente tem que atender, a gente também não comporta pagar professor. [...] As nossas auxiliares, elas são efetivas. A gente tem duas. Elas têm a faculdade, têm a especialização na educação especial. Então, o que a gente dá preferência? Em vez de colocar elas dentro de uma sala de aula para auxiliar o professor com todos os alunos, porque é tipo dar banho, refeição, a gente coloca para fazer o trabalho com essas crianças (G3, 2020).

Para fins de compensação pelo suposto desvio da função exercida, G3 (2020) relatou que “o que a gente pode fazer por elas é mais a questão de diminuir a jornada. Ao invés de ficarem oito horas, ficam quatro [horas]. E a questão do salário, que a gente sempre consegue uma gratificação [no salário]”.

G3 (2020) discorreu que as Auxiliares de Ensino temiam o risco de abrir mão de um vínculo efetivo pelo vínculo precário de professor, embora fosse conhecido o seu descontentamento visto compreenderem que trabalhavam em função diferente daquela para qual foram contratadas.

No município Dez, o serviço de apoio em sala de aula comum também era ofertado por meio de 47 ADI. Alguns destes eram concursados em cargo efetivo e outros eram contratados (G10, 2020). Como anteriormente analisado, a função de auxiliar o PAEE passou a constar oficialmente nas atribuições do ADI em 2014, com a alteração promovida no Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos servidores do município Dez, por meio da Lei n. 1.858/2014.

A jornada do ADI é de 40 horas semanais e a exigência de escolaridade é o ensino médio completo. Entretanto, a G10 (2020) inferiu que “a partir do momento que ele ingressa, tanto para trabalhar em creche, como auxiliar, ou para atendimento na educação inclusiva, nós já começamos com a formação”. G10 (2020) mencionou que a gestão municipal ofertava constantemente formações por meio do Núcleo de Apoio à Inclusão do município, muitas delas em parceria com professores de universidades, especialistas na área de educação especial.

Mesmo em uma porção pequena de municípios, há diversas denominações atribuídas aos serviços de apoio em sala de aula comum. Nota-se que, com pequenas variações, a

nomenclatura mais utilizada é Professor de Apoio (Dois, Três, Cinco, Seis e Nove). Destacamos que, em Três, esse nome era utilizado para todo o conjunto de suportes em sala de aula comum. Pode se perceber, a partir dos relatos de entrevista que, mesmo quando esses não são os oficiais, os nomes “professor de apoio” e “profissional de apoio” são bastante usuais e, muitas vezes, são utilizados como sinônimos.

Apenas Um, Sete e Oito ofertavam exclusivamente o serviço por profissionais cuja exigência era o ensino médio completo. Quanto à qualificação, percebe-se que, quando o serviço de apoio era ofertado por professor, havia exigência de que fosse um profissional especialista em educação especial ou em áreas correlatas. Quanto à primeira graduação desses profissionais, exceto Quatro, Cinco, Nove e Dez, em que os entrevistados mencionaram a possibilidade de formação em outros cursos, os demais municípios exigiam que a formação fosse a Pedagogia. No mesmo sentido, Silva (2020) constatou, em sua pesquisa, que a maioria dos professores de apoio era graduada em Pedagogia, nas escolas investigadas de Uberlândia. Todavia, destoando da região da Grande Dourados, nesse município mineiro não se exigia especialização em educação especial para exercício dessa função.

Para Foucault (2011 *apud* RESENDE, 2018), o diploma constitui uma espécie de valor mercantil atribuído ao saber. Na sociedade do conhecimento, em que o sujeito constitui o seu próprio capital, cujo valor econômico é variável diretamente ligada às capacidades por ele adquiridas, é consequente que o mercado de trabalho exija do *homo economicus* constante “especialismo” em sua formação. O *homo economicus*

[...] é aquele que, na sociedade do conhecimento, se engaja na constituição de sua formação, respondendo à necessidade de empreender pela vida afora, na cadência das mudanças que se introduzem. O *homo economicus* é, assim, o correlato de uma governamentalidade que age sobre o meio e sistematicamente modifica as variáveis desse meio (RESENDE, 2018, p. 88-89).

A valoração – não necessariamente econômica – do *homo economicus* especialista em educação especial, na operação de políticas de inclusão escolar, tem relação intrínseca com o seu papel enquanto tecnologia da biopolítica. Para o controle da massa populacional, o Governo conta com a *expertise* de profissionais especialistas em determinadas áreas. Na consecução das políticas de inclusão escolar, essa *expertise* é atribuída aos profissionais supostamente especialistas em educação especial (VEIGA-NETO, 2011).

Relevante, também, demonstrar os processos de contextualização da política identificados nos municípios de Um, Três e Dez que utilizavam profissionais que atuavam em

cargos constantes em seus planos de cargos e carreiras, originários da educação infantil e que não foram criados para os serviços de apoio especificamente. Entendemos que a utilização desses profissionais no serviço de apoio em sala de aula comum trata-se de uma tradução da política realizada pelos gestores dessas redes ensino, visto que, diante da necessidade de atuar o serviço, elegeram o remanejamento de seus servidores como estratégia. Esse tipo de movimento, eventualmente, pode ser para evitar problemas com a contratação, como ocorrido no município Oito, visto que houve processo seletivo para o cargo de Profissional de Apoio Escolar, sem que estivesse previsto nos quadros funcionais da Prefeitura, incorrendo em irregularidade apontada pelo MPE.

No município Três, a gestão optou pelo aproveitamento de duas Auxiliares de Ensino especialistas em educação especial em função supostamente distinta daquela para qual foram contratadas, considerando a alegada incapacidade do município de custear Professores de Apoio (sentido estrito) na educação infantil, adequando, desta forma, a atuação política aos recursos humanos e financeiros disponíveis. Nesse processo de tradução política, a medida de compensação às servidoras adotada pela Prefeitura foi o pagamento de gratificação e a redução de jornada de trabalho.

Com exceção das duas Auxiliares de Ensino e dos três Professores de Apoio (sentido estrito) concursados como professores generalistas, no município Três, e de alguns ADIs dos municípios Um e Dez, os demais profissionais dos serviços de apoio mencionados pelos entrevistados eram contratados temporariamente, quer seja por contratos profissionais, quer seja por contratos de estágio. Quando indagado se os Profissionais de Apoio Escolar eram contratados ou tinham vínculo efetivo com a Administração, G8 (2020) problematizou que a realização de concurso para tal cargo era inviável, considerando a pouca quantidade de alunos PAEE matriculados na rede, havendo a possibilidade de que, em algum momento, não existisse aluno a ser atendido e o profissional ficasse ocioso. Essa problemática nos parece bastante possível considerando o contexto das redes de ensino de municípios de pequeno porte e as situações por elas vivenciadas, como a concorrência com a rede estadual de ensino por alunos PAEE, narrada pela G3 (2020).

Em Dois, Três, Quatro e Dez, os professores que atuavam nos serviços de apoio eram contratados sem processo seletivo. Entretanto, ainda que o município Dois não realizasse processo seletivo específico, viu-se, um processo criativo de seleção atuado, até que fosse instituído certame oficial. Importante refletir que a contratação de profissionais sem processo seletivo, concurso ou outras formas oficiais de seleção, com critérios objetivos e bem definidos, pode dar margem para indefinições quanto às atribuições dos profissionais, quando

não há um instrumento que regulamente o certame, bem como pode favorecer apadrinhamentos, por indicação política, o que não coaduna com os princípios da legalidade e da impessoalidade que regem a Administração Pública (BRASIL, 1988). Esta característica foi identificada em processos de contratação de profissionais de apoio à inclusão escolar em município investigado por Lopes (2018), onde profissionais eram contratados mediante indicação de vereadores.

Um possível processo criativo de solução, identificado no município Dez, foi a criação de cargos efetivos com funções mais abrangentes. Como já apresentado, neste município, a partir de 2014, o atendimento ao PAEE passou a constar oficialmente nas funções do ADI¹⁶. Nesse município, embora a maioria dos profissionais dos serviços de apoio fosse contratada temporariamente, a existência de alguns profissionais no quadro efetivo do município, em cargos de ampla atuação, poderia garantir um mínimo de assistência aos alunos PAEE que necessitassem de apoio em sala de aula comum, em eventuais problemas com os processos seletivos, como os ocorridos em Três e Oito, que inviabilizem, ainda que temporariamente, a contratação de profissionais para os serviços de apoio. No município Três, a solução temporária encontrada, até que o processo seletivo fosse regularizado, foi a atuação de um mesmo Professor de Apoio em mais de uma sala de aula, auxiliando os professores. Em contrapartida, no município Oito, o serviço não estava sendo ofertado.

Nos municípios Dois, Três, Quatro, Cinco e Dez, o serviço de apoio em sala de aula comum era atuado também por estagiários, acadêmicos em formação. Neste ponto, vale refletir sobre a problematização realizada por G4 (2020): parece-nos que a oferta do serviço de apoio em sala de aula por meio de Estagiários era justificada pela própria generalidade dos textos da política nacional, que não é clara quanto ao perfil profissional desses personagens e que convida, portanto, os gestores a preenchê-los com suas próprias convicções, interesses e culturas.

Burchert (2018), ao investigar o profissional de apoio em cinco municípios do RS, constatou que, embora esses agentes fossem denominados oficialmente como Monitores, se tratavam, em sua maioria, de estagiários da graduação que, por conta do vínculo contratual, também eram, eventualmente, assim mencionados.

A LBI, ao prever um profissional de apoio escolar, diz apenas o que ele faz e o que ele não é. De outro lado, deixa claro que não cabe a ele técnicas e procedimentos de profissões

¹⁶ Neste momento, não adentraremos ao mérito se tal prática constitui um desvio da função para qual esses profissionais foram contratados ou não, visto que, o que se quer enfatizar é uma possível vantagem na criação de cargos com funções mais amplas.

legalmente estabelecidas, como é a de professor (BRASIL, 2015). Considerando que o estagiário é um aprendiz de professor e que, portanto, deveria estar realizando atribuições de professor, de forma supervisionada, a fala de G4 (2020) pode demonstrar um processo de depuração do texto político, quando demonstra saber que o Estagiário não é um profissional, mas que a lei, quando menciona um “profissional”, não esclarece quem é esse profissional.

A Lei n. 11.788/2008, que regulamenta o estágio de estudantes, estabelece, em regra, duração máxima de dois anos para os contratos (BRASIL, 2008a). Assim, a contratação da maioria dos profissionais dos serviços de apoio na região, de uma forma ou de outra, é temporária. Burchert (2018) também apontou, em sua pesquisa, problemas com a rotatividade dos monitores, visto serem estudantes da graduação. Lopes (2018) problematiza que a constituição de vínculos contratuais temporários para os serviços de apoio gera gastos recorrentes com treinamentos e com os processos seletivos, considerando a rotatividade de profissionais. No município Nove, uma vez que para o cargo de Profissional de Apoio Escolar é estabelecida a participação nas formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação como requisito para contratação, pode-se supor que, a cada novo processo de contratação, o município deve empenhar recursos nesse sentido.

Os municípios Dois, Três, Quatro, Cinco, Nove e Dez, que dispunham de mais de uma modalidade de suporte na sala de aula comum, não os ofertava ao mesmo aluno, não havendo desmembramento de função no apoio ao educando.

Com exceção dos municípios Três e Dez, há indícios de que o serviço de apoio em sala de aula comum na região da Grande Dourados era ofertado em sua maioria por professores com especialização em educação especial, sendo esta a única modalidade de serviço especializado na classe comum disponível em Seis e Onze. Parece-nos, portanto, que, até o início de 2020, a maioria das redes municipais de ensino estudadas estava privilegiando a contratação de mão de obra especializada para atuação nos serviços de apoio em sala de aula comum.

Quanto à tentativa do município Seis em substituir Professores de Apoio, por estagiários, Bezerra (2020) identificou processo semelhante de substituição de professores qualificados por profissionais com escolaridade em ensino médio na rede de ensino municipal de Campo Grande e apontou indícios de que o fenômeno também estivesse em vias de ocorrer na rede de ensino estadual de MS. Silva (2018) observou processo semelhante no município de Uberlândia: neste contexto, a orientação da Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais era pela acomodação de cuidadores no serviço, em substituição aos professores de apoio.

Identificou a prevalência dos interesses administrativos orçamentários às necessidades educacionais dos alunos PAEE, na atuação política daquela rede de ensino (SILVA, 2018).

Ball (2005) destaca que, na era da performatividade em que se visa resultados estatísticos e retornos mensuráveis, o investimento financeiro na educação do PAEE pode não se mostrar atrativo aos gestores de ensino, visto que o retorno é lento, sendo privilegiado o investimento na educação dos sujeitos que darão retorno em curto prazo:

Ou seja, se os administradores da escola em que esse professor trabalha quisessem obter melhorias no desempenho, medido segundo critérios externos ou médias competitivas, eles provavelmente não investiriam no trabalho para crianças com necessidades especiais, cujas margens para apresentar um desempenho melhor são limitadas. (BALL, 2005, p. 556)

Neste sentido, Silva (2018) problematizou que a própria cultura da descrença na aprendizagem do PAEE favorece o barateamento do serviço, visto que, o investimento em profissionais especializados, por vezes, é tido como sem retorno:

Assim, o que justifica um investimento financeiro tão significativo com este grupo, sendo que o retorno será mínimo? Para que investir em professores especializados para a atuação de apoio pedagógico para estes estudantes se fica menos oneroso para os cofres públicos manter auxiliares, cuidadores ou seja lá qual seja a denominação, para substituir o processo pedagógico pelo assistencialista? Para que se manter dois professores em sala se pode ser mantido apenas um docente com cuidadores, em sua maioria, atuando na itinerância de atendimento às salas de aula? (SILVA, 2018, p. 238)

Tais movimentos coadunam com os interesses neoliberais, que influenciam a política de inclusão escolar, de diminuição de custos. Entretanto, criam o paradoxo de como educá-los para incluir na maquinaria do mercado de trabalho sem o investimento no atendimento especializado necessário? Parece-nos que, nessa conta, todos saem perdendo. Questionamos, ainda, se tais direcionamentos são influenciados pela cultura assistencialista que historicamente direcionou o atendimento da pessoa com deficiência, de modo que a educação deste público muitas vezes é vista como benevolência, favor, não como uma responsabilidade estatal diante de um grupo de cidadãos. Contudo, essas são apenas possibilidades, considerando que as culturas profissionais, os valores dos atores políticos, são variáveis pouco menos tangíveis a apreensão do pesquisador (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016).

A partir dos dados apresentados, também pudemos notar a influência de agentes externos na política de serviços de apoio em sala de aula comum atuada pelas redes de ensino municipais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A atuação do MPE enquanto fiscal da lei

também tem influenciado na modulação da oferta dos serviços de apoio em alguns municípios como Três, Quatro e Oito. Isto porque, nos municípios Três e Oito, o MPE encontrou irregularidades nos processos seletivos para a contratação desses profissionais o que, temporariamente, resultou na não oferta do serviço no município Oito e na falta de profissionais suficientes para o serviço em Três. No município Quatro, houve interferência do MPE no processo de contratação dos Estagiários, que recomendou a realização de processo seletivo, ocasionando um rearranjo administrativo da Prefeitura, que resultou na falta de controle do serviço pelo Núcleo de Apoio à Inclusão.

Ainda quanto ao caso do município Seis, no contexto de influência externa da política deste município temos o processo de resistência dos pais dos alunos. De acordo com G6 (2020), a gestão municipal de ensino precisou recuar na forma como pretendia atuar o serviço de apoio em sala de aula comum, considerando as denúncias realizadas pelos pais desses alunos, junto ao Poder Judiciário. A influência dos pais e do Poder Judiciário na modulação da atuação política será aprofundada nas seções seguintes. Por ora, vale destacar os processos de reinterpretação do serviço, nesse município. Pelo que se extrai da fala da gestora, a política de apoio em sala de aula comum vinha sendo interpretada e atuada por professores especialistas. Em 2019, reinterpreto-se que o serviço de apoio poderia ser ofertado por estagiários. Todavia, mesmo diante dessa reinterpretação, tornou-se a ofertar Professores de Apoio, pelo que, ao menos naquele momento, a influência externa exerceu maior poder de modulação política. Percebe-se que a interpretação política não é estática e que, assim como mudam os fatores contextuais que influenciam a atuação, novas interpretações surgem ou são revisitadas: “essas respostas políticas e emocionais a pressões externas e mudanças tornam-se parte do caminho em que os Diretores e Equipes de Liderança Sênior [no caso, gestores das redes de ensino] leem e interpretam as novas políticas e reinterpreto as velhas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 59).

No contexto dos municípios Três e Onze, percebeu-se o abandono do serviço especializado ao longo dos últimos anos, de modo que a educação especial tem trabalhado de forma meio improvisada. A contratação de profissionais sem funções bem definidas para atuar diretamente com o aluno PAEE nas salas de aula pode mascarar a falta de uma rede de serviços para atendimento desse público, de modo que, estudantes que talvez não precisassem do atendimento individualizado acabam recebendo, visto que não há alternativas de serviços de AEE. No caso do município Três, a baixa demanda de alunos com necessidades educacionais especiais pode ter cooperado para que a educação especial não fosse priorizada pela gestão de ensino municipal, especialmente porque havia a comodidade de que a rede

estadual ofertava esses serviços em todos os anos do ensino fundamental. Até o ano de 2019, não havia recursos humanos disponíveis para uma melhor condução da educação especial municipal, em Onze, até receberem uma profissional especialista em Psicopedagogia cedida por outro município.

O fenômeno da descentralização da educação brasileira confrontou os municípios a assumirem a educação infantil e o ensino fundamental e, por consequência, diante da perspectiva inclusiva, tem exigido destas gestões o rearranjo de serviços e estabelecimento de novas competências (GARCIA, 2009). Nesse sentido, as questões contextuais de municípios de pequeno porte, como a limitação de recursos financeiros e humanos, podem influenciar na quantidade e na qualidade do serviço prestado ao aluno PAEE.

4.2.2 Público-eleito para os serviços

Outra característica que distingue a sistemática dos serviços de apoio em salas de aulas comuns, dos diversos contextos brasileiros, é quanto ao público-eleito para receber esse tipo de atendimento (REIS, 2020). Como será possível perceber, nos municípios da região da Grande Dourados em que este suporte era prestado por mais de um personagem, geralmente, era o perfil do educando que definia quem iria lhe prestar apoio.

No Quadro 8, sintetizamos os principais dados referentes ao público-eleito para os serviços de apoio em sala de aula comum, ao critério utilizado para defini-lo e ao meio utilizado para triagem.

Quadro 8 – Público-eleito para os serviços de apoio em sala de aula comum, na região da Grande Dourados

MUNICÍPIO	SERVIÇO	PÚBLICO-ELEITO	CRITÉRIO	TRIAGEM
UM	ADI	-PAEE -Alunos com TDAH	Necessidade	-Triagem feita pela professora do AEE e SRM -Casos mais graves, concessão automática
DOIS	Professor de Apoio	-Alunos com casos mais graves de deficiência	Diagnóstico médico e necessidade específica	Laudo médico e avaliação do psicopedagogo
	Estagiário	-Alunos com casos mais leves de deficiência		
TRÊS	Professor de Apoio	-Em regra, alunos com paralisia ou autismo, do ensino fundamental, e casos mais severos da educação infantil, como exceção	Necessidade	Avaliação da rede de ensino e laudo médico
	Auxiliar de	-Alunos com deficiência e		

	Ensino Estagiário	TEA da educação infantil		
QUATRO	Professor Mediador em Sala de Aula	-Alunos com TEA, a partir da fase de alfabetização -Alunos com deficiências múltiplas e com altas habilidades/superdotação	Diagnóstico médico, tipo de deficiência e necessidade	Laudo médico, aval do Núcleo de Educação Especial, e parecer conjunto do Conselho Didático Pedagógico da Unidade de Ensino e do profissional que atua na SRM
	Estagiário	-Alunos com as deficiências elencada no Art. 3º ¹⁷ , Resolução/SEMED n. 6/2018, que não estivessem sendo atendidos por outro AE -Geralmente, alunos com deficiência intelectual, baixa visão, deficiência física e Síndrome de Down		Laudo médico e parecer conjunto do Conselho Didático Pedagógico da Unidade de Ensino e do profissional que atua na SRM
CINCO	Professor de Apoio	-Casos mais graves de deficiência	Diagnóstico médico e necessidade específica	Laudo médico e avaliação da necessidade pela psicóloga da escola
	Estagiário	-Casos mais leves de deficiência -Casos com suspeita de deficiência que aguardavam diagnóstico		
SEIS	Professor de Apoio	Alunos com solicitação do serviço em laudo médico	Diagnóstico médico	Laudo médico
SETE	Monitor	-Alunos com autismo, Síndrome de Down, paralisia cerebral e deficiência intelectual -Alunos com transtornos de aprendizagem	Tipo de deficiência	Laudo médico
OITO	Profissional de Apoio Escolar	Alunos com deficiência	Diagnóstico médico	Laudo médico
NOVE	Professor de Apoio Pedagógico Especializado	-Alunos elencados no Art. 21 ¹⁸ , da Resolução SEME n. 2/2017, quando havia necessidade	Necessidade	Avaliação da equipe escolar e da gestora entrevistada

¹⁷ “Art. 3º O Apoio Educacional da Educação Especial atenderá o seguinte público-alvo da Educação Especial: I – aluno com deficiência física [...]; II – aluno com deficiência múltipla [...]; III – aluno com deficiência auditiva ou surdez; IV – aluno com deficiência intelectual [...]; V – aluno com deficiência visual [...]; VI – aluno com Transtornos do Espectro Autista (TEA) [...]; VII – aluno que apresenta dificuldade de acompanhamento das atividades curriculares por condições e limitações específicas de saúde, impossibilitado de locomoção e mobilização parcial ou total, temporária ou permanente.” (QUATRO, 2018b).

¹⁸ “Art. 21. O professor na função de apoio pedagógico especializado deverá atender aos estudantes: I – com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência; II - com transtorno global do desenvolvimento, em casos de comprovada necessidade, que apresentem deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e de interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; ausência significativa de capacidade em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.” (NOVE, 2017, Art. 21).

		-Geralmente, casos mais graves de deficiência intelectual e TGD		
	Profissionais de Apoio Escolar	-Alunos que necessitam de apoio para alimentação, higiene e locomoção -Crianças PAEE, de três meses a quatro anos, quando ainda não estão em fase de alfabetização		
DEZ	Professor Especialista	-Geralmente, alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, autismo mais severo e paralisia cerebral	Necessidade	Triagem do Núcleo de Apoio à Inclusão
	ADI	-Geralmente, alunos PAEE: que apresentam dificuldade maior de aprendizagem, déficit de atenção, ou outro tipo de situação cognitiva; que tem grau leve de autismo; que estão iniciando na creche		
	Estagiário			
ONZE	Atendente Especializado	-PAEE; geralmente, alunos com deficiência permanente, com autismo, com paralisia cerebral, com algumas síndromes, com superdotação	Necessidade	Avaliação da equipe da Secretaria de Educação municipal

Fonte: Elaborado pela autora.

No contexto do município Um, a G1 (2020) informou que o público-eleito era, em regra, o PAEE. Contudo, excepcionalmente, alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) recebiam esse tipo de atendimento, “mas, assim, são poucos casos, são bem raros os casos em que a gente coloca o ADI para acompanhar as crianças com transtornos [específicos de aprendizagem]” (G1, 2020). Segundo G1 (2020), havia uma triagem realizada pelo professor especialista em educação especial, responsável pelo AEE. Questionada se esse especialista era o professor que atendia na SRM, G1 respondeu:

É o professor especialista. É o que atende no Atendimento Educacional Especializado. A gente não fala assim: “professor da sala de recursos”, porque ele é além disso. [...] A gente tem essa visão mais ampla da educação especial, aqui no município, acerca do Atendimento Educacional Especializado. Não é só o atendimento dentro da sala de recursos (G1, 2020).

Este professor especialista, nos primeiros dias de aula, “faz o acompanhamento, uma observação dos estudantes e vê a real necessidade dos alunos” (G1, 2020). A triagem era feita nos primeiros 15 dias de aula, porém, “as crianças que têm necessidades mais graves, como as

com paralisia cerebral, mesmo sendo [aluno] novo, a gente já começa com ADI do lado”, não sendo necessário aguardar o período de triagem.

De acordo com a G1 (2020), não era disponibilizado um ADI para cada aluno:

A gente contrata um ADI para acompanhar a turma onde tenha mais alunos. [...] A gente tem a média de uns cem alunos com deficiência e 30 ADIs, porque muitos alunos não necessitam do apoio [...]. Mas, tem alunos que necessitam e tem muitos que é um ADI para cada dois ou três alunos no máximo (G1, 2020).

Em Dois, G2 (2020) afirmou que a eleição do público-alvo dos Professores de Apoio e dos Estagiários se dava a partir da análise do laudo médico. “A gente pega os laudos, vê o fator. Aquele que realmente precisa de apoio é o que vai ter. Agora, tem uns que é a parte de um reforço, de ser atendido pelo psicopedagogo. Então tudo isso a gente analisa” (G2, 2020).

Inferiu que o psicopedagogo da escola era quem avaliava os casos, mas, “é necessário laudo [médico]. De todos, a gente pede. Porque o próprio laudo vem falando se ele tem a necessidade de um Professor de Apoio ou não” (G2, 2020). A gestora justificou que muitos pais requisitavam Professores de Apoio aos seus filhos em casos que não havia necessidade deste tipo de serviço, como para alunos com TDAH, por isso a exigência de laudo médico para a concessão do serviço de apoio. “Tem que ter laudo. Sem laudo, a gente orienta os pais a voltarem ao médico” (G2, 2020). Segundo a gestora, muitos casos de deficiência eram diagnosticados pelo psicopedagogo da escola, que orientava os pais a submeterem a criança à consulta médica para obtenção de um diagnóstico (G2, 2020).

O que definia qual personagem prestaria o serviço de apoio, se Professor de Apoio ou Estagiário, era o grau de comprometimento causado pela deficiência. De acordo com a G2 (2020), os Estagiários atendiam “essas situações bem leves. Agora, aqueles [casos] mais comprometidos serão atendidos por esses profissionais que fizeram a seletiva [para Professor de Apoio]”. Porém, G2 não esclareceu como ocorria a classificação em casos “bem leves” e “mais comprometidos”.

Em entrevista, a G3 (2020) afirmou que, em Três, como regra, os alunos atendidos por Professores de Apoio (sentido estrito) eram os alunos com paralisia ou autismo, do ensino fundamental, e casos mais severos da educação infantil, como exceção. Uma Professora de Apoio (sentido estrito) atendia apenas uma aluna que necessitava de suporte em tempo integral. Os demais Professores de Apoio (sentido estrito) estavam atendendo de três a quatro alunos, em classes diferentes. “Tem sala que tem dois alunos. Então o professor está, coitado, meio que se ‘virando nos 30’”. Segundo a fala da G3 (2020): “tem aqueles casos que não têm

laudo. E são crianças que a gente sabe [que tem necessidade], porque está ali, faz de tudo e não consegue aprender. Tem a questão de que são muito agitados. Então, ele [Professor de Apoio] é quem ficava com essas crianças” (G3, 2020).

As Auxiliares de Ensino e os Estagiários eram destinados aos alunos da educação infantil, em sua maioria alunos com autismo (G3, 2020). Em regra, a educação infantil não recebia Professores de Apoio (sentido estrito) por questão orçamentária.

No município Quatro, a Resolução/SEMED n. 6/2018 estabelece no Art. 3º quem é o público-alvo do serviço do AE (que constitui um grupo maior de profissionais). O inciso I, do Art. 6º, estabelece que o serviço de Professor Mediador é destinado ao aluno com TEA, a partir da fase de alfabetização, contanto que tenha laudo médico e aval do Núcleo de Educação Especial do município (QUATRO, 2018b). De acordo com a fala da G4 (2020), “o Professor de Apoio vai para os alunos autistas, com deficiências múltiplas e com altas habilidades/superdotação”.

“O restante dos alunos são atendidos por Estagiários, profissionais em formação” (G4, 2020). Desta forma, os Estagiários atendiam os demais alunos elencados no Art. 3º (QUATRO, 2018b). Geralmente, “os alunos atendidos por Estagiários são: os que têm deficiência intelectual, baixa visão, deficiência física. [...] O aluno que tem Síndrome de Down, também é Estagiário” (G4, 2020).

Segundo G4 (2020), Professor Mediador ou Estagiário “exercem a mesma função. Para quem vai o Professor? [...] a diferença está aí: com quem eles atuam”. Ressalvou que esses profissionais podiam atender “esse aluno individualmente ou até três alunos, dependendo da deficiência e do grau do comprometimento do indivíduo” e que, “na nossa resolução fala que é somente um apoio educacional por turma e desde que haja comprovadamente a necessidade desse profissional. Então, às vezes, o aluno tem um laudo, mas ele não necessita desse apoio” (G4, 2020). Entretanto, da leitura da Resolução/SEMED n. 6/2018, compreende-se que a necessidade é avaliada a partir do preenchimento dos requisitos previstos no documento, como, por exemplo, diagnóstico de deficiências específicas, e não da avaliação da necessidade educacional do individual do aluno (QUATRO, 2018b). Em sentido oposto, a fala da gestora pode indicar que, na prática, a necessidade do serviço de apoio é avaliada.

Para a concessão dos serviços, a direção da escola, dentre outros documentos, deveria apresentar, situação detalhada da saúde do aluno, com laudo médico, e parecer do Conselho Didático Pedagógico da escola e do professor da SRM (QUATRO, 2018b).

No município 5, G5 informou que o público-eleito do Professor de Apoio e do Estagiário era constituído:

[...] de acordo com o laudo, o que chega. Então, assim, as principais deficiências são de DI – Deficiência Intelectual, temos também alguns casos de Síndrome de Down, paralisia. Nós temos dois casos de criança com paralisia cerebral, são até cadeirantes, mas estão na escola (G5, 2020).

Esses laudos eram analisados pela psicóloga que trabalhava junto com a coordenação da escola, que avaliava a necessidade de apoio ao aluno. Assim, os Professores de Apoio “estão se lotando com essas crianças com, digamos assim, aqueles laudos severos, mais graves” e para “aqueles casos que nós chamamos de menos graves, colocamos Estagiárias da faculdade” (G5, 2020). Todavia, a Gestora não mencionou os critérios utilizados para se determinar a gravidade da deficiência.

A G5 (2020) narrou que era a coordenação da escola que informava a gestão quando havia suspeita de que o aluno necessitaria do serviço de apoio. A psicóloga, então, acompanhava e encaminhava ao neurologista, mas, “às vezes, sem ter o laudo, a gente já coloca uma Estagiária para ir acompanhando, ajudando o professor na sala, em relação àquela criança” (G5, 2020). Quando da realização da entrevista (março de 2020), o município atendia em média 22 alunos com este serviço, sendo um profissional para cada aluno.

No município Seis, quando questionada acerca de quais alunos tinham direito a Professor de Apoio no município, G6 (2020) respondeu da seguinte forma: “aqui, chegou com laudo, nós estamos dando Professor de Apoio. Não importa a deficiência. Porque, se a gente nega, o pai vai para Justiça e acaba ganhando. O promotor sempre está a favor”. Além do problema da judicialização, a partir da fala da G6 (2020), identificou-se também o problema do direcionamento do serviço pedagógico pelo laudo médico.

Eu acho que chegou a um ponto que está sendo prazeroso para o pai ter um professor só para o filho dele. Então o pai chega ao médico e quer que o filho dele tenha um problema, quer que o filho dele seja autista [...]. Ele fica exigindo tanto, que o médico acaba dando [o laudo]. Às vezes, vem assim: ‘a pedido da mãe, um professor para o seu filho’. A pedido da mãe! Complicado né (G6, 2020).

De acordo com a gestora, o município adotou algumas medidas com a finalidade de reduzir a quantidade Professores de Apoio, pelo receio de que em breve não fosse mais possível arcar com a folha de pagamento. Uma dessas medidas foi a redução da quantidade de alunos em sala de aula: “nós temos salas de aula de segundo, terceiro e quarto ano com 20

alunos. E nós temos uma sala de aula extensão [distrito do município], com 12 alunos” (G6, 2020). Todavia, inferiu: “você acredita que ontem veio uma mãe querendo um professor só para o filho dela, com 12 alunos na sala de aula? E veio a outra, também, da mesma sala, querendo outro professor. Falei: ‘mãe, como que eu vou por três professores em uma sala de aula com 12 alunos?’” (G6, 2020).

No entender da gestora, havia uma banalização pelo serviço de apoio sem recomendação pedagógica. “Vai chegar um ponto que o município vai viver para pagar” (G6, 2020). Nesse sentido, mencionou que a rede de ensino estadual tem deixado de custear Professores de Apoio para alguns casos:

No estado, a gente vê que eliminou bem. Por exemplo, aquele TDAH, o estado não paga [Professor de Apoio]. Déficit de atenção, o estado não paga mais, já está fora. Síndrome de Down, não paga. Nós temos uma aluna com Síndrome de Down que [...] a menina dança, está lendo, mas a mãe exige [Professor de Apoio] e aí se não por... [...] O estado não está pagando mais. De jeito nenhum. Só aquela deficiência mental acentuada ou cadeirante, porque aí precisa se locomover. Aqueles probleminhas que a gente vê que são simples, [...] não paga de jeito nenhum (G6, 2020).

No momento da entrevista (março de 2020), oito alunos estavam recebendo o serviço de Professor de Apoio, mas, segundo G6 (2020), a demanda era muito maior e ainda estavam em fase de contratação de profissionais.

Em Sete, quando questionada acerca do público-eleito para o atendimento pelos Monitores, a G7 (2020) respondeu da seguinte forma:

Todos têm direito. Só que, há uns dois anos, como nós seguimos a lei maior, vamos supor, [...] resoluções de Mato Grosso do Sul, o que aconteceu? Há dois anos ou três, mais ou menos, saiu uma resolução que somente tem direito a professor ou Monitor: autista, paralisia cerebral, Síndrome de Down, só. E o deficiente intelectual. Só que nós do município ainda atendemos [...] com Monitora os que têm transtornos [de aprendizagem], dislexia, discalculia, que já não é obrigação, aqui em MS. [Os demais casos] professor, mesmo que tenha 40 alunos, tem que atender (G7, 2020).

Vale ênfase ao fato de que Sete disponibilizava Monitores para alunos com transtornos de aprendizagem, que não são PAEE. Quanto ao procedimento de identificação do público-eleito, G7 (2020) asseverou que o aluno, no ato da matrícula, “tem que ter um laudo [médico], se for um laudo, por exemplo, de autista, no F80.0, já vai, se leve ou moderado ou profundo, se for um deficiente intelectual, 70.0, e vai leve, moderado e profundo, paralisia cerebral PC.

Então ele já chega com laudo”. De acordo com G7 (2020), “se na sala temos três alunos especiais, o Monitor atende os três”.

No município Oito, o gestor não soube dizer ao certo como o público deste serviço era eleito: “o critério que eles utilizam para dizer: ‘esse aluno é especial e precisa’, isso eu não sei dizer, mas tem um processo. Eu não sei se tem algum laudo de alguém. Alguns alunos você vê que aparentemente precisam”. G8 (2020) acreditava que seria necessário laudo médico para que o aluno recebesse o acompanhamento do Profissional de Apoio Escolar. Quando questionado se todo aluno que recebe laudo médico de deficiência tem direito a esse apoio educacional, respondeu que “ele tem, porque ele tem alguma deficiência, né?!” (G8, 2020). É preciso esclarecer que, embora tenha sido indicado como representante da Gestão de Educação do município para participar da entrevista, G8 (2020) não trabalhava diretamente com a educação especial, o que pode justificar o grau de incerteza nas respostas aos questionamentos.

G8 (2020) mencionou que no município havia apenas dois alunos que necessitavam do suporte de profissional de apoio. Ele explicou que a contratação de Profissional de Apoio era algo recente no município, pois antes não se tinha demanda.

A gente sabia da exigência. De repente, nos anos anteriores, até poderia ter a necessidade, mas ninguém correu atrás de fazer laudo e tudo mais. Mas, tem aluno que você nota que vai precisar. Então os outros, de repente, tinham um problema tão superficial que você acabava incluindo na educação com os demais, não tinha um atendimento especial (G8, 2020).

No município Nove, a Resolução SEME n. 2/2017 dispõe quanto ao público-eleito para o serviço de Professor de Apoio Pedagógico Especializado no Art. 21, como já discutido. Quando questionado à gestora, esta explicou que o serviço era direcionado ao aluno somente quando havia necessidade, principalmente em casos mais graves: “deficiência intelectual, quando é muito grave, porque tem casos que não têm necessidade; os transtornos globais do desenvolvimento, o autismo. Todos eles, quando há necessidade” (G9, 2020).

Quanto ao Profissional de Apoio Escolar, a Resolução SEME n. 2/2017 prescreve que este serviço seja destinado aos “estudantes que necessitem de apoio em alimentação, higiene e locomoção” (Art. 28). De acordo com a G9 (2020), esse personagem era muito frequente nas creches, para atendimento das crianças de três meses a quatro anos, quando ainda não estão em fase de alfabetização. Entretanto, alguns alunos de creches eram atendidos por Professores de Apoio: “nós temos dois autistas numa creche, mas aí é professor. É diferente a

situação” (G9, 2020). Compreende-se que, assim como prescrito na resolução, o Profissional de Apoio Escolar atuava quando havia necessidade de algum tipo de suporte físico.

G9 (2020) aludiu que antes de criarem a Resolução SEME n. 2/2017, o município estava tendo muito problema orçamentário, em decorrência da oferta indiscriminada de Professores de Apoio: “a gente tinha muitos equívocos sobre o PAEE. Tem dificuldade? Vamos colocar Professor de Apoio. E a gente tinha, assim, alunos que só por ter a deficiência, mesmo sem ter a necessidade, tinha Professor de Apoio” (G9, 2020).

Segundo a gestora, todos os pedidos de serviço de apoio em sala de aula, após avaliação da equipe escolar, passavam por seu crivo: “hoje, por exemplo, para gente colocar o Professor de Apoio, eu olho a criança, eu avalio” (G9, 2020). Narrou que, por vezes, discordava do diagnóstico clínico de deficiência, acompanhava a criança na consulta e contrapunha o profissional médico. Relatou um desses casos, em que um aluno chegou à rede ensino com diagnóstico de autismo. Após sua avaliação e acompanhamento, percebeu-se que a irritação característica da criança tinha origem em problemas nutricionais. Criticou a cultura da medicalização e diagnóstico precoce e sustentou que um aluno pode receber AEE sem que seja atendido por Professores e Profissionais de Apoio: “até porque, para que serve o laudo desses alunos depois que vocês os têm na escola? Para pôr na gaveta, porque vocês vão ter que buscar as estratégias, assim como vocês teriam que buscar para qualquer outro” (G9, 2020).

Em Nove, os alunos com transtornos de aprendizagem não eram eleitos para os serviços de apoio em sala de aula comum. Entretanto, G9 (2020) narrou um processo criativo produzido pela rede de ensino para melhor atendimento desse alunado:

O que eu faço? [...] o ensalamento eu faço por aqui [na gestão da rede de ensino]. Eu sei quem são esses alunos, eu sei com quem que eu posso colocar. E aí, quando eu vou colocar o professor, eu sei o professor que tem o perfil para aquele aluno. Então, eu consigo ajustar. O que a gente faz com os alunos que tem transtorno funcional? Coloco em uma sala onde eu sei que tem um professor para um aluno com deficiência (G9, 2020).

G9 (2020) criticou a importância dada pela sociedade à medicalização e o processo de normalização das crianças ainda em fase de desenvolvimento, de modo que, no seu entender, diagnósticos de deficiência têm sido atribuídos a esses sujeitos de forma precoce e sem o cuidado devido:

Infelizmente, a gente vive numa sociedade que dá muita importância para a medicalização. Eu preciso que a criança funcione como eu quero, então, a gente dá um remedinho aqui, a gente encaminha para um neuro ali, como se tivesse exame que fosse diagnosticar isso. O diagnóstico é clínico. E a gente tem médicos que, infelizmente, não pensam muito nisso, não têm o cuidado de realmente avaliar, de fazer um acompanhamento. Criança até 10, 11 anos, é um crime diagnosticar com deficiência intelectual. O autismo até que tem sinais um pouco mais claros, mas a deficiência intelectual é uma coisa que você tem aí, entre os sete e oito anos, um pico de desenvolvimento muito grande. Parece que a criança vira a chave de uma hora para outra. E aí o diagnóstico que você deu? (G9, 2020).

No momento da entrevista (março de 2020), o município tinha cinco alunos sendo atendidos por Profissionais de Apoio e 146 alunos atendidos por Professor de Apoio, mas, a demanda para este profissional era maior, pois ainda estavam em fase contratação.

No município Dez, G10 (2020) explicou que o público-alvo do Professor Especialista, do ADI e do Estagiário era definido a partir de triagem realizada pelos profissionais do Núcleo de Apoio à Inclusão municipal, que realizavam diagnóstico quanto ao tipo de apoio adequado à necessidade do aluno.

O Núcleo de Apoio à Inclusão faz toda a triagem e faz a avaliação: “nesses casos, a gente precisa desse profissional. Nesse caso, é esse profissional”. Tem essa rede toda de acompanhamento. E “ah, tem um ADI acompanhando”, mas, em determinado momento, se percebe que “não, esse ADI não é suficiente, a gente precisa de alguém especialista”, então é feita uma avaliação no cotidiano (G10, 2020).

A partir das informações da G10 (2020), tem-se que, geralmente, recebiam o apoio de Professores Especialistas os alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, autismo mais severo e paralisia cerebral:

Geralmente são essas três situações... quatro, vamos colocar assim. A gente tem questão de paralisia cerebral, que a gente sabe que tem uma limitação muito severa, mas que ele é capaz de fazer. [...] A questão do deficiente visual, que precisa do Braille. O deficiente auditivo, na questão de livros, e muitos casos do autismo. Cada autista tem uma situação diferente. A gente tem autistas que realmente precisam de uma atenção muito grande, de um ajuste maior, [para estes] nós temos Professor Especialista. Tem aquele outro autista que tem um grau leve e que, de repente, o próprio ADI já consegue auxiliá-lo (G10, 2020).

Por sua vez, os ADIs e Estagiários, geralmente, atendiam os alunos que necessitassem de apoio por ter “uma dificuldade maior de aprendizagem, às vezes tem déficit de atenção, algum tipo de outra situação cognitiva, que tenha essa necessidade. Ou um grau leve de

autismo. Ou mesmo, quando ele está iniciando na creche, que precisa de um atendimento” (G10, 2020).

Da fala da gestora, percebeu-se que, embora mencionasse os casos recorrentes, o diagnóstico acerca da necessidade dos serviços de apoio e do apoio de qual personagem caberia à equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio à Inclusão, composta por psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos etc. Mencionou que, geralmente, o processo para um diagnóstico médico era lento, mas, a partir do momento em que a necessidade educacional específica era identificada, a rede de ensino já iniciava um processo de orientação da unidade de como trabalhar com esse aluno.

Em Onze, quando questionada acerca de quais alunos a gestão entendia como sendo público do serviço do Atendente Especializado, a G11A (2020) informou que a avaliação era feita por uma equipe e “de acordo com a lei. É a Secretaria de Educação, a psicóloga e eu. E a gente vai se baseando na lei. A lei não é tão clara para gente” (G11B, 2020), todavia, não especificou a qual lei se referia. Segundo essa gestora, recebiam o serviço de apoio

[...] os alunos que têm a deficiência permanente, autismo, [...] dependendo da Síndrome de Down, PC [paralisia cerebral], [...] a Síndrome de Asperger, [inaudível], de infância, Síndrome de Heller, desintegrativa de infância, que é a de Heller. São esses... superdotação. Mas, o que gente mais tem aqui no município é o autismo (G11A, 2020).

A G11B (2020) contou que Onze, assim como o município Seis, também estava enfrentando problemas com excesso de laudos médicos solicitando atendimento por professores de apoio. Como os documentos político-normativos não especificam o público-alvo desse tipo de serviço, quando a gestão de ensino negava, os pais não aceitavam e recorriam ao Poder Judiciário.

Só para você ter uma ideia de como é difícil, num universo de 250 alunos de uma escola, tem mais de 35 que o profissional médico pediu professor de apoio. Tem sala de aula com três crianças que o médico solicitou. Então, assim, a gente percebe, também, que o médico não está preocupado com o tamanho, vamos dizer assim, com a gravidade da necessidade. Apresentou algum distúrbio, ele já quer um professor de apoio (G11B, 2020).

G11B relatou que, uma vez que consta no documento que o aluno precisa de professor de apoio, a palavra dos agentes da educação ficava sem efeito para os pais. Muitas vezes, o aluno sequer fazia parte do PAEE: “a gente tem um caso de uma criança com dislexia e discalculia e indícios de depressão. O médico pediu professor de apoio” (G11B, 2020).

No momento da entrevista (março 2020), seis estudantes no município estavam sendo atendidos por Atendente Especializado. Mas, havia uma lista de 34 alunos que estavam em análise, sendo que, 20 a 25 destes alunos possuíam laudo médico solicitando professor de apoio. As gestoras levantaram o questionamento acerca de como administrar esses alunos em sala de aula, sem que houvesse um amontado de professores na classe ou que um único Atendente Especializado fosse sobrecarregado, atendendo seis alunos de uma vez.

Para não deixar os alunos que tinham déficit de aprendizagem e que não eram PAEE sem atendimento, a solução da gestão foi encaminhá-los para as SRM, transformando-as numa espécie de sala de reforço rotativa, a fim de que esses alunos saíssem da lista de espera e de que as expectativas dos pais fossem satisfeitas. A própria G11A (2020) identificou os efeitos colaterais desta estratégia para os alunos que realmente necessitavam do atendimento, todavia, optou-se por priorizar o que tinha maior demanda:

Tem a nossa preocupação também com aquele aluno que tem o apoio especializado, mas que ele também precisa frequentar essa sala, entendeu? Ele também. Só que a nossa demanda está tão grande com esses alunos com déficit de atenção e a nossa complicação é tão grande com esses médicos que mandam escrito que esse aluno necessita de professor, que a gente tem que procurar atender onde tem mais (G11A, 2020).

G11A apresentou o problema de ter que lidar com a demanda de pais que insistiam que seus filhos fossem submetidos à avaliação do médico neurologista, quando ainda eram muito novos para um diagnóstico, ainda em fase de desenvolvimento:

Ainda tem mais um agravante, às vezes, o aluno tem sete ou oito anos e o pai quer porque quer que o aluno faça uma consulta com o neuro. O aluno está na maturidade, está se transformando, ele ainda tem um prazo para amadurecer. Aí, o neuro deixa bem claro, “olha, eu não posso dar um laudo aqui”. Então, apertam a gente de tudo quanto é jeito (G11A, 2020).

Nos municípios Dois e Seis, o público-eleito para os serviços de apoio era constituído a partir da deficiência diagnosticada, não da necessidade educacional individual identificada. Embora G2 (2020) tenha mencionado a atuação do psicopedagogo no processo de avaliação, parece-nos que essa análise tinha como propósito determinar qual profissional atuaria no apoio e não a eleição do aluno para o serviço, visto que, quando havia suspeita de deficiência, o trabalho desse profissional se dava no sentido de ajudar a providenciar o laudo médico. Aparentemente, o diagnóstico médico era utilizado como um parâmetro objetivo para a concessão ou não do serviço. Assim, não eram analisadas as necessidades educacionais

específicas dos alunos PAEE, mas sim a sua condição física, sensorial ou intelectual de deficiência. Nota-se, portanto, que, nesses contextos, o direcionamento dos serviços do AEE ainda era conduzido a partir do modelo médico de deficiência, centrado nas características diagnósticas do aluno e não nas barreiras existentes para sua aprendizagem.

Na perspectiva do modelo médico de deficiência, há uma relação intrínseca entre deficiência e doença, de modo que, quando encaradas sob esse prisma, as restrições vivenciadas pelo sujeito considerado anormal encontram relação direta com aquilo que lhe é visto como faltante. Nesta perspectiva, sobre o corpo da pessoa com deficiência mobilizam-se tratamentos, serviços e medicamentos destinados à superação da incapacidade, assim como ocorre no tratamento de uma enfermidade. Nesse modelo, o enfoque está sobre o corpo do sujeito e as dificuldades experimentadas no convívio social são encaradas como resultantes diretas da alteração anatômica, sensorial ou intelectual identificada (NOZU, 2015).

No município Quatro, embora a leitura da Resolução/SEMEDE n. 6/2018 remeta a uma vinculação direta da deficiência aos suportes especializados, a cultura profissional na prática da gestão, de acordo com G4 (2020), era de análise da necessidade dos serviços de apoio em sala de aula comum. Porém, quando necessários esses suportes, era a deficiência específica que determinava qual profissional iria atendê-lo, se Professor Mediador ou se Estagiário, e não a sua necessidade de aprendizagem, de modo que, independentemente da carência pedagógica apresentada, somente alunos com TEA, deficiências múltiplas e altas habilidades/superdotação poderiam beneficiar-se do apoio de professor. De forma semelhante, a pesquisa de Silva (2020) indicou que, no município de Uberlândia, o atendimento dos professores de apoio era destinado basicamente para alunos com TEA ou deficiências múltiplas.

No município Sete, também eram as deficiências específicas que davam direito ao apoio de Monitores. Contudo, a G7 (2020) mencionou que o município também atendia com Monitores alguns alunos com transtorno de aprendizagem. Neste ponto, vale destaque à menção de G7 à política atuada na rede estadual de ensino, que reduziu o público destinatário do serviço de professores de apoio. Percebe-se que a política atuada na rede estadual e seus normativos influenciavam a política de educação especial de algumas redes municipais, com referência expressa em Quatro, Seis e Sete. Entretanto, também é possível perceber como o município Sete a reinterpretava e recontextualizava, visto que, continuava disponibilizando Monitores para um público que a política de educação especial estadual deixou de contemplar, qual seja o de alunos com transtorno de aprendizagem. Outro ponto que chama atenção é que Sete ofertava o serviço de apoio por meio de Monitores, cuja escolaridade

exigida era o ensino médio, enquanto que a rede estadual trabalhava prioritariamente com professores, sendo que esta distinção dos serviços não impediu o comparativo por G7 (2020). Extrai-se que a compreensão é de equivalência entre esses serviços, ao comparar as interpretações de público-alvo de ambos os personagens.

Além do município Um, em Sete também havia uma expansão do PAEE visto que o serviço de apoio em sala de aula comum também era disponibilizado para alunos com transtornos de aprendizagem. A pesquisa de Lopes (2018) revelou que, nos municípios por ela investigados, alunos com TDHA, problemas de comportamento ou de aprendizagem também eram atendidos por profissionais de apoio à inclusão escolar.

Quanto ao atendimento desses alunos que não eram PAEE, mas que apresentavam dificuldade de aprendizagem, a solução criativa encontrada pelo município Nove, foi colocá-los em salas onde havia aluno PAEE sendo atendido por Professor de Apoio Pedagógico Especializado, a fim de que este profissional atendesse as necessidades de toda a turma, em parceria com o professor regente. Esta medida tem como fundamento a intenção da gestão da rede municipal de ensino de que haja um trabalho de colaboração em sala de aula, entre professor regente e o professor especialista em educação especial: “a gente vem tentando mostrar para eles que precisa trabalhar em bidocência” (G9, 2020). A ideia era que o Professor de Apoio atendesse a classe e que não se criasse uma dependência por parte do aluno PAEE, auxiliando, desta forma, o professor regente no desenvolvimento do conteúdo.

A existência de alunos que demandam alguma necessidade específica de aprendizagem para além do PAEE eleito pela política de educação especial brasileira é uma realidade do cotidiano escolar. Entretanto, a utilização dos recursos e serviços da educação especial para atendimento desses alunos pode comprometer o atendimento daqueles com maior necessidade do atendimento especializado, considerando as restrições orçamentárias impostas à educação especial (MENDES, 2017).

No decorrer das entrevistas, apenas as gestoras dos municípios Três, Cinco e Dez expressamente mencionaram que alguns alunos eram atendidos pelo serviço de apoio sem que tivessem laudo de deficiência. Quando identificadas as necessidades educacionais pelos profissionais da rede, o serviço já era ofertado, visto que, por vezes, o processo de diagnóstico era lento. Desta forma, o laudo médico era considerado um elemento agregador, e não condicionante, para o serviço, ainda que a G5 (2020) tenha mencionado que, em regra, esse documento era exigido com vistas a limitar solicitações indiscriminadas do serviço pelos pais dos estudantes.

Com exceção dos gestores de Seis, Sete e Oito, todos os demais entrevistados mencionaram a existência de um processo de triagem para oferta do serviço de apoio em sala de aula comum, geralmente realizado por equipes multiprofissionais. Ainda, excetuando os municípios citados, nas demais redes de ensino investigadas, os serviços eram ofertados quando havia necessidade de apoio em sala de aula comum, sendo avaliadas, portanto, as necessidades educacionais específicas dos alunos para acesso a esses serviços.

O critério necessidade também norteava a determinação de qual tipo de serviço o educando receberia (se professor, estagiário, ADI ou Auxiliar de Ensino), nos municípios Dois, Três, Cinco e Dez. Os serviços de professores, geralmente, eram destinados aos alunos identificados como tendo maior comprometimento de suas funções, à exceção de Nove, considerando que neste município o Profissional de Apoio Escolar atuava somente quando a necessidade do aluno se limitava especificamente às ações de cuidado, especialmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. Assim, o profissional com escolaridade em ensino médio, em Nove, não atendia nem mesmo os casos mais leves de deficiência, quando estes não demandavam exclusivamente esse tipo de suporte.

Ainda quanto à rede municipal de ensino de Nove, G9 (2020) mencionou que a maioria dos alunos era atendida por Professores de Apoio Pedagógico Especializado, sendo que, apenas cinco alunos eram atendidos por Profissionais de Apoio Escolar. Entretanto, a gestora demonstrou preocupação acerca do custeamento da educação especial: “agora eu estou compreendendo porque é que o estado já não está mais conseguindo colocar Professor de Apoio formado, começou a colocar profissional de nível médio. Porque a gente não aguenta pagar. E eu não sei até quando nós vamos conseguir” (G9, 2020). Considerou as implicações orçamentárias do crescimento da demanda por este serviço, “porque é uma demanda muito grande [...]. Eu fico pensando, assim, vai chegar a um ponto que não vai conseguir ter [professores especialistas] e vai ter que começar a brigar na justiça. Pois, nós não teremos [recursos]. Vai tirar dinheiro de onde para pagar?” (G9, 2020).

Com a diminuição na arrecadação de imposto durante a pandemia de Covid-19, o Governo Federal, por meio da Portaria Interministerial nº 3, de 25 de novembro de 2020, reduziu em 8% o valor anual de investimento por aluno, o que pode tornar ainda mais desafiador o custeio dos serviços especializados, nas redes de ensino públicas (BRASIL, 2020).

No município Um, a G1 (2020) explanou que os alunos eram atendidos após um período de triagem realizado pelo professor especialista do AEE, sem qualquer menção a apresentação de laudo médico como condicionante para a oferta deste serviço. Em Nove, o

entendimento da gestora era de que todo aluno tem direito à adequação de currículo, independente da existência de laudo médico:

O aluno pode receber o atendimento educacional especializado sem ter Professor de Apoio e sala de recurso, desde que a coordenação pedagógica e o professor da sala consigam oferecer adequação curricular para ele. Porque, até nos casos dos transtornos funcionais, que não estão previstos em lei, como TDAH, dislexia, dislalia, esses outros todos [...], não são casos da educação especial, mas eles são únicos, como qualquer outro [aluno], e têm direito de que o professor faça a adequação curricular para ele (G9, 2020).

Todavia, como se extrai do relato da gestora, essa nem sempre era a cultura da escola:

A gente teve, no ano passado, uma aluna que a escola ficava o tempo todo: “a mãe tem que trazer laudo, laudo, laudo”. Ela tinha dislexia. A mãe chegou com laudo de deficiência intelectual. Falei: “mãe, você acredita nisso?”, “não, mas só assim vou ter Professor de Apoio [para minha filha]. Vou poder ajudar, porque ela reprovou no ano passado”. Poxa, tem uma pessoa lá [na escola] para olhar tudo isso. Por que deixa acontecer? Tem coordenação pedagógica. Podia ajudar (G9, 2020).

Por outro lado, nos municípios Dois, Quatro, Seis, Sete, Oito e Onze, a concessão do serviço de apoio tem como pré-requisito a existência de laudo médico. No caso de Quatro, a Resolução/SEMED n. 6/2018 expressamente dispõe no Art. 6º que os alunos com TEA receberão o serviço do Professor Mediador, contanto que apresentem laudo médico.

Uma das gestoras de Onze (G11A) mencionou o problema com os pais que insistiam que seus filhos fossem avaliados pelo médico neurologista para que recebessem serviço de apoio, quando a criança ainda era muito nova para que se obtivesse um diagnóstico. G9 (2020) também criticou veementemente a cultura da medicalização e esboçou preocupação com o número de alunos com diagnósticos precoces de deficiência intelectual que a rede de ensino de Nove estava recebendo. Em recente pesquisa realizada por Ribeiro (2020) nos municípios da região da Grande Dourados, quanto à caracterização das matrículas de campesinos PAEE, constatou-se, com base nos indicadores do Censo Escolar, que, no município Nove, em 2018, 75% dos alunos campesinos PAEE matriculados em escolas rurais e 84,38% matriculados em escolas urbanas, apresentavam deficiência intelectual. Em que pese os estudos de Ribeiro (2020) terem como objeto os estudantes campesinos, tais dados dão indícios de que, em Nove, a maioria dos alunos PAEE tem sido diagnosticada com deficiência intelectual, o que pode justificar a preocupação apresentada por G9 (2020).

Segundo Lockmann (2013, p. 141):

A ingestão de medicamentos dos mais variados tipos, o uso de aparelho auditivo, assim, como as consultas sistemáticas e o acompanhamento por neurologistas, constituem-se em técnicas de normalização desenvolvidas pela medicina e monitoradas pela escola com o objetivo de controlar esses sujeitos, aproximando-os o máximo possível do normal.

Tais medicamentos e técnicas prestam-se a correção das anormalidades, daqueles que não se comportam ou não aprendem dentro dos parâmetros desejados e fabricados pela norma. Assim, o saber médico atua como instrumento da biopolítica para governança da população escolar, em que, “medicamentos são utilizados como uma forma química de conduzir as condutas dos sujeitos, acalmando, concentrando e melhorando as possibilidades de se estabelecer um convívio social mais adequado” (LOCKMANN, 2013, p. 144).

Da fala G2 (2020), pode-se perceber que o próprio laudo médico já indicava se o aluno tinha ou não a necessidade do serviço de apoio em sala de aula. Esta cultura de direcionamento do serviço pedagógico especializado pelo profissional de medicina é uma prática recorrente no estado de Mato Grosso do Sul e tem causado problemas no gerenciamento dos serviços especializados pelas redes de ensino. Essa realidade pode ser percebida nos relatos das gestoras dos municípios Seis e Onze, que estavam enfrentando problemas para administrar a quantidade de laudos médicos indicando a necessidade de professores de apoio para acompanhar os alunos. G6 (2020) relatou que, em alguns casos, o laudo médico mencionava que o serviço foi direcionado a pedido da mãe do aluno.

Tanto G6 (2020) como a G11A (2020) e G11B (2020) relataram que a quantidade de alunos com laudos médicos encaminhando para o serviço de apoio estava causando problemas até mesmo para distribuição desses alunos em sala de aula: “está tendo um impasse também com os médicos. Se forem seis crianças de uma [mesma] sala, como que ele visualiza sete professores – regente e mais seis [de apoio] – em uma sala? Não tem condições!” (G11A, 2020). “Ou a gente vai por um professor de apoio e colocar seis alunos para ele?” (G11B, 2020). G6 (2020) ainda narrou casos em que os pais, munidos desses laudos, exigiam que seus filhos tivessem um acompanhante com exclusividade. G11A (2020) explicou que, diante do laudo médico,

[...] a nossa palavra fica um pouco sem efeito para o pai, porque está escrito ali, naquele laudo, que ele [o aluno] necessita e, até a gente conseguir conscientizar o responsável, conseguir conscientizar a mãe, que não está dentro do público-alvo da educação especial... É difícil, porque nem todos entendem (G11A, 2020).

A postura dos profissionais médicos de Mato Grosso do Sul de direcionar no laudo o tipo de serviço pedagógico necessário aos alunos, por ser recorrente, gerou manifestação do Conselho Regional de Medicina (CRM/MS). Em 2019, a Secretaria de Estado de Educação – SED oficializou o CRM/MS, solicitando providências quanto aos laudos médicos que prescreviam serviços e estratégias pedagógicas, extrapolando, assim, a competência médica. Esta demanda deu origem à aprovação, no dia 17/05/2019, do Informativo à Classe Médica – Emissão de Atestado e Laudos Médicos, em que o CRM/MS orientou aos médicos a ele vinculados que, ao emitirem atestados/laudos, se abstivessem “de opor recomendações alheias à área médica, tais como recomendações pedagógicas e/ou administrativas, sob pena de instauração de sindicância para apuração dos fatos” (CRM-MS, 2019, s.p.).

Todavia, aparentemente, essa recomendação não chegou aos médicos que atendem nessas cidades interioranas ou está sendo deliberadamente descumprida, visto que, no período em que foram realizadas as entrevistas, o Informativo do CRM já havia sido expedido há mais de seis meses. Ao que parece, também não chegou ao conhecimento dos gestores das redes de ensino municipais, provavelmente porque a provocação ao referido Conselho partiu da rede estadual de ensino e as comunicações oficiais e providências podem ter ficado adstritas à sua própria rede.

No contexto de Nove, G9 (2020) relatou que os laudos médicos de deficiência não eram automaticamente acatados pela rede de ensino municipal. Como mencionado, G9 (2020), enquanto psicóloga da rede, avaliava os alunos PAEE e, sempre que possível, acompanhava esses alunos nas consultas médicas e analisava o comportamento da criança em casa, quando os pais permitiam. Quando discordava do diagnóstico médico, contrapunha o profissional. Entretanto, tais providências podem dar indícios de que o município não dispunha de mecanismos adequados para a elegibilidade do aluno PAEE aos serviços disponíveis e da necessidade uma equipe multidisciplinar para avaliação dos casos, a partir de uma perspectiva educacional.

De uma análise geral dos relatos, nota-se que o saber médico, na maioria das redes de ensino estudadas, tinha preponderância sobre o saber pedagógico especializado, quando não o substituía por completo, como nos casos em que o direcionamento médico para o serviço de apoio era acatado de forma acrítica. Diante deste cenário, a ingerência médica na política de educação especial das redes municipais estudadas pode estar sendo possibilitada ou fomentada pela valorização dada pelas próprias instituições escolares, profissionais da educação e gestores das redes de ensino ao saber médico, no processo de viabilização dos suportes necessários à inclusão escolar.

É possível perceber que o laudo médico de deficiência tem sido o instrumento definidor do acesso aos serviços do AEE, em algumas redes de ensino. Isto porque, os alunos identificados com necessidades educacionais específicas são compelidos a se submeterem à avaliação e ao diagnóstico médico e, somente após esse procedimento, os serviços de educação especial são mobilizados em favor deste educando. Desta forma, a menos que o sujeito se submeta (ou seja submetido) ao processo técnico médico de “diferencialismo”, que consiste em “categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, da (sic) algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas” (SKLIAR, 2006, p.23), que determinará sua condição de “anormalidade”, não terá acesso aos recursos diferenciados que satisfaçam sua necessidade de aprendizagem.

Segundo Foucault (2002), com base Nietzsche, o conhecimento é por essência um ato de violência, que tem como intenção precípua a dominação do objeto a ser conhecido e não a sua assimilação. Para se controlar uma população é necessário conhecê-la e esquadrihá-la. Assim sendo, a inclusão é pré-requisito para o conhecimento. Ela possibilita a produção de saberes sobre os indivíduos e o desenvolvimento de estratégias para controlá-los e normalizá-los. Ela está a serviço da biopolítica, de modo que, ao incluir sujeitos no raio de ação estatal, possibilita a produção de saberes e a aplicação de uma série de ações governamentais, com vistas a assegurar a vivência individual e a preservação da própria espécie (LOCKMANN, 2013).

Na modernidade iluminista, em que se busca a ordem, a diferença ou a anormalidade é vista como desordem. Assim, uma vez incluído e conhecido o sujeito, é possível produzir saberes sobre ele e desenvolver estratégias para conduzir suas condutas, de forma a normalizá-lo. A partir do momento em que esse sujeito entra na escola, surge a necessidade de articulação entre diversas áreas do conhecimento – como pedagogia, psicologia, medicina e psicopedagogia, que possibilitem o seu esquadrihamento, classificação e o desenvolvimento de técnicas funcionalistas a serem aplicadas sobre eles (LOCKMANN, 2013).

Neste contexto, os dados expostos apresentaram procedimentos de triagem aos quais são submetidos os alunos para os serviços de AEE, que, “por meio dos saberes produzidos, [esses alunos] são classificados, ordenados, comparados e distribuídos” (LOCKMANN, 2013, p. 134). Primeiro são classificados como excluídos do processo de escolarização, na sequência, são comparados com a normalidade escolar, quanto às suas características funcionais e pedagógicas e, então, são distribuídos aos serviços especializados disponíveis na escola comum.

Geralmente, essa triagem era realizada por equipes multiprofissionais. Entretanto, a medicina figura como saber protagonista dos processos de avaliação dos alunos PAEE na região da Grande Dourados, em alguns casos, como um único saber dominante. Nesse sentido, é preciso atentar-se para os aspectos intrínsecos à medicina e seus efeitos na política educacional. As ciências médicas foram responsáveis pela disseminação da ideia de homem médio, por meio da “estatística médica”. Skliar (2003) explica que a ciência estatística tem uma ligação simbiótica com a eugenesia, vez que oferecem à sociedade um conceito imaginário do que é normal, numa busca de “melhorar” a humanidade ou parte dela.

A estatística nasceu com a eugenesia porque seu *insight* mais significativo radica na suspeita de que a população *pode ser normal*. E, se a suspeita é certa, os próximos passos da construção estatístico-eugenésica bem poderiam ser: (a) conceber a população como dividida entre normal e não-normal e (b) criar/determinar um estado de norma nos não-normais – que é, claro, o objetivo da eugenesia; (c) estabelecer rápidos mecanismos de *cura, correção, normalização*; (d) voltar a definir um *status* populacional do que é *corrigível* e daquele que é, então, *incorrigível* (SKLIAR, 2003, p. 181, grifos do autor).

Segundo Lasta e Hillesheim, a partir desta invenção dos limites de existência de normalidade, o que está fora é estabelecido como anormalidade, “instituído-se políticas públicas, bem como práticas de normalização e controle” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 142). Assim, o homem médio torna-se o exemplar social de normalidade, de modo que, todo aquele que se desvia desta norma é considerado anormal. Esse sujeito anormal é entendido como estando em constante estado de corrigibilidade, pois não se enquadra na norma. Para sua correção, deve ser submetido a um processo de normalização.

De acordo com Lockmann (2013), o saber médico não se limita a determinar a condição de deficiência, isto é, de estabelecer o limite entre a normalidade e a anormalidade, pois há a necessidade de enquadrar esse sujeito em determinadas categorias:

Há portanto a necessidade de tornar os sujeitos conhecidos, de capturá-los dentro de classificações e diagnósticos que lhe atribuam um nome, ou de uma síndrome, ou de uma deficiência, mas, em qualquer um dos casos, fazem desse sujeito alguém menos estranho, mais conhecido e, por isso, mais governável (LOCKMANN, 2013, p. 136).

Não se quer com tais problematizações fazer qualquer juízo de valor quanto a relevância do diagnóstico médico na busca pela melhoria da qualidade de vida de alunos PAEE. Todavia, “o saber médico produz formas de olhar para esses sujeitos, estabelecendo

potencialidades e incapacidades” (LOCKMANN, 2013, p. 138). Deste modo, a urgência em nomear, em categorizar, pode incorrer em limitação às potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. De outro lado, pode resultar em justificativa fácil para as razões de não aprendizagem, como nos casos de diagnóstico precoce de deficiência intelectual, mencionados pelas gestoras dos municípios Nove e Onze.

Ou seja, passa-se a olhar muito mais para o diagnóstico, para a doença, e não tanto para o sujeito e suas possibilidades. Portanto, é preciso entender que a “vontade de nomear” os sujeitos faz com que eles ocupem lugares diferenciados no interior da norma, e muitas vezes posiciona-os como incapazes, não aprendentes ou com dificuldades de aprendizagem (LOCKMANN, 2013, p. 139).

No Brasil, a história da educação é marcada pela ingerência do saber médico. Teve início com as medidas sanitaristas, mas, aos poucos, foi estendendo seu raio de atuação sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento e comportamento (LOCKMANN, 2013). Apesar das suas contribuições para educação das pessoas com deficiência, os efeitos da perspectiva médica na política educacional foram no sentido de normalização da pessoa com deficiência e de práticas educacionais em ambientes segregados.

Ao privilegiar o saber médico como critério para concessão dos serviços, isto é, ao desejar o laudo médico de deficiência e ao movimentar pais e responsáveis para obtenção de um diagnóstico e, ainda, ao utilizar esse laudo como critério objetivo e preponderante para os serviços de AEE, potencializa-se uma relação histórica de saber-poder da medicina sobre a educação. Neste processo, a escola se exime da responsabilidade pela avaliação das necessidades educacionais dos alunos.

Os gestores demonstravam desconforto com os laudos médicos que recomendavam serviços especializados. Todavia, é notória a naturalização dos processos de indução dos alunos e familiares para busca de um diagnóstico que será utilizado como um passaporte para tais serviços, sem o qual o estudante não terá acesso.

Embora a responsabilização dos profissionais de medicina e, por vezes, até mesmo dos pais dos alunos, fosse bastante presente nos discursos de alguns gestores, há que se destacar a convivência e a conveniência presentes nessa relação entre redes de ensino e médicos. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que os gestores se queixam da ingerência dos médicos que recomendam serviços pedagógicos, as escolas transferem a estes profissionais a autoridade em concedê-los. Isto é, a escola não assume a responsabilidade pelo diagnóstico da

necessidade educacional específica do aluno, condicionando a sua constatação a existência do laudo médico de deficiência.

É preciso refletir que, se as escolas encaminham esses alunos para avaliação médica por identificar alguma dificuldade no processo de escolarização, não é de se surpreender que a maior parte desses discentes receba diagnóstico positivo de deficiência. A concessão de serviços especializados, por sua vez, onera os cofres municipais, o que provoca resistência por parte dos gestores das redes de ensino. Desta feita, a vilania orçamentária é transferida pelos profissionais da escola aos médicos, o que poderia até mesmo, eventualmente, evitar represálias administrativas da gestão da rede sobre os profissionais escolares.

Quanto ao discurso de culpabilização da família, é necessário ponderar se existia articulação entre a escola e os pais, de modo que pudessem sentir-se seguros de que as necessidades educacionais de seus filhos estavam sendo supridas. Muitas vezes, os familiares sentem seus filhos desassistidos no processo de escolarização e, diante da inércia da escola em ampará-los e, ainda, por desconhecerem as finalidades específicas dos serviços da educação especial, acreditam que a existência de um acompanhante dentro sala de aula comum sanará a dificuldade. Uma maior aproximação entre escola e família poderia, eventualmente, tranquilizar os familiares quanto ao atendimento das necessidades dos alunos e ajudá-los a compreender as finalidades dos serviços de AEE.

Outro agente externo cuja atuação pode estar modulando a forma como os municípios elegem o público-alvo dos serviços de apoio em sala de aula comum, é o Poder Judiciário. A partir das falas de alguns entrevistados, mais especificamente da G6 (2020), extrai-se que alguns municípios estavam enfrentando o fenômeno da judicialização da educação. No relato da G6 (2020), há indícios de que a política de sistemática de apoio em sala de aula comum no município Seis poderia estar sendo influenciada pela pressão dos pais dos alunos, por meio da atuação do Poder Judiciário e do MPE. Segundo G6 (2020), os pais solicitavam o serviço de apoio em sala de aula para os seus filhos e, quando a solicitação era recusada, recorriam àqueles órgãos a fim de terem a sua pretensão satisfeita, sendo que, de acordo com a mesma, sempre tinham provimento. Assim, diante do contexto exposto por G6 (2020), tem-se que a atuação da gestão de ensino municipal estava sendo no sentido de atender a todas as solicitações do serviço, de forma indiscriminada. Não apenas forneciam o serviço, como ofertavam da forma determinada pelo Poder Judiciário, visto que houve tentativa de se trabalhar com estagiários no serviço de apoio, mas esta questão também foi judicializada.

A partir dos dados de entrevistas, não é possível saber se o que tem modulado a atuação dos gestores é o excesso de judicialização ou, muitas vezes, o temor de que mais

casos sejam levados a juízo. Também não é possível extrair qual o impacto real das decisões judiciais na alocação de recursos do município e se as solicitações do serviço eram de fato desnecessárias, visto que, no momento da entrevista (março de 2020), o município Seis ofertava 12 Professores de Apoio (G6, 2020) e o Censo Escolar aponta que a rede de ensino municipal atendeu 58 alunos PAEE, em 2019 (INEP, 2019).

Entretanto, considerando os dados do Censo Escolar apontados por Mendes (2017; 2019), que indicam que apenas cerca de 40% dos alunos PAEE matriculados no ensino regular estavam tendo acesso ao AEE, é possível que dessa realidade demande a propositura de ações judiciais, individuais ou coletivas, para impor ao Poder Público a disponibilização dos serviços especializados ofertados nas redes de ensino. O município Sete pode ser considerado uma amostra desse quadro, considerando a fala do gestor, de que até 2018, o município não ofertava o apoio dentro da sala de aula, embora ciente da necessidade, de modo que, eventualmente, alunos que precisavam dos serviços foram negligenciados, porque ninguém os demandou.

O fenômeno da judicialização da educação especial pode ser identificado em MS. Recentemente, Coimbra Neto (2019) realizou pesquisa em 20 ações que tramitaram no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, no período de 2010 a 2018. Constatou-se que, das 20 ações propostas, apenas cinco foram indeferidas. O autor problematizou que o documento comprobatório básico para o provimento das ações judiciais era o laudo médico. Identificou-se, também, que 13 delas demandavam serviço de professor de apoio. Interessante apontar que, cinco das demandas por professor de apoio foram propostas por sujeitos que não são considerados PAEE, sendo que, em quatro delas, o pedido foi concedido. Mendes (2017) problematiza que a expansão indiscriminada do público-alvo do AEE, pelo Poder Judiciário, pode precarizar a oferta dos serviços a quem deles de fato necessita, considerando os limites impostos pela escassez de recursos públicos. Vale ressaltar que, Coimbra Neto (2019) investigou somente as ações que já tramitavam na chamada segunda instância, isto é, que já haviam sido julgadas por juízes de primeira instância e que, naquele momento, tramitavam no Tribunal de Justiça para apreciação dos recursos interpostos.

4.2.3 Atribuições conferidas

No contexto das indefinições dos serviços de apoio em sala de aula comum, também são diversas as formas que estes suportes se configuram nos municípios brasileiros no tocante as funções que lhe são atribuídas e as exercidas (MARTINS, 2011; LEAL, 2015; FONSECA,

2016; PRADO, 2016; PORTALETTE, 2017; LIMA, 2018; BURCHERT, 2018; LOPES, 2018; BOAVENTURA JÚNIOR, 2019; REIS 2020).

Nesta subseção, apresentaremos as atribuições destes serviços nos municípios da Região da Grande Dourados, de acordo com os gestores dos sistemas municipais de ensino, as quais foram dispostas no Quadro 9, no qual também constará se o entrevistado entende que esses profissionais exercem função pedagógica (FP), quando mencionado.

Quadro 9 – Atribuições conferidas aos serviços de apoio em sala de aula comum, na região da Grande Dourados

MUNICÍPIO	SERVIÇO	ATRIBUIÇÕES	FORMAÇÃO	FP
UM	ADI	Trabalhar em conjunto com o professor regente; mediar a aprendizagem; facilitar a utilização das adequações de currículo; auxiliar nas atividades de locomoção, alimentação e higienização, quando necessário; trabalhar a autonomia e interação do aluno; ajudar na execução do planejamento; ser interlocutor entre família e professores regentes e especialistas; seguir o PDI e as orientações do professor especialista do AEE; ajudar no desenvolvimento do planejamento do professor do AEE; apoiar a turma da, no geral.	Ensino médio completo na modalidade normal médio ou magistério	Sim
DOIS	Professor de Apoio	Trabalhar e planejar junto com o professor; intermediar de forma lúdica; acompanhar o aluno em todo momento; auxiliar na alimentação.	Graduação em Pedagogia e especialização em educação especial	Sim
	Estagiário		Acadêmico do curso de Pedagogia	
TRÊS	Professor de Apoio	Adequar conteúdo; apoiar o professor regente; alfabetizar; auxiliar na locomoção, alimentação e higienização; fazer relatório das atividades desenvolvidas; confeccionar material lúdico; acalmar o aluno; buscar acompanhar o conteúdo dado pelo professor regente, no ensino fundamental; dar apoio pedagógico ao aluno; cuidar.	Graduação em Pedagogia e especialização em educação especial	Sim
	Auxiliar de Ensino	Auxiliar na locomoção, alimentação e higienização; cuidar; acalmar o aluno.	Ensino médio completo	Sim
	Estagiário		Acadêmico do curso de Pedagogia	
QUATRO	Professor Mediador em Sala de Aula	Mediar em sala de aula; contribuir com a produção e adaptação de materiais e seleção de recursos específicos; executar atividades lúdicas e recreativas; auxiliar na locomoção, alimentação e higienização.	Graduação preferencialmente em Pedagogia ou em curso superior de licenciatura em humanas ou exatas e especialização em educação especial, autismo ou AEE	Sim

	Estagiário		Acadêmico do curso de Pedagogia ou de curso de licenciaturas	
CINCO	Professor de Apoio	Mediar em sala de aula; fazer adaptação de conteúdo; auxiliar na locomoção, alimentação e higienização; acompanhar o aluno em todo momento.	Graduação em nível superior e especialização em educação especial	Não mencionou
	Estagiário		Acadêmico de Pedagogia	
SEIS	Professor de Apoio	Orientar, assessorar e alertar o aluno em sala de aula; auxiliar o professor regente; providenciar materiais solicitados; auxiliar na atividade de higiene; fazer relatório diário de atividade.	Graduação em Pedagogia e especialização	Não mencionou
SETE	Monitor	Atuar em consonância com o professor regente; acompanhar o aluno em todas as atividades; trabalhar a socialização; adaptar conteúdo; trabalhar autonomia; auxiliar na locomoção, alimentação e higienização.	Ensino médio completo na modalidade normal médio	Sim
OITO	Profissional de Apoio Escolar	Auxiliar o aluno nas atividades em sala de aula; apoiar o professor regente; auxiliar na locomoção, alimentação e higienização.	Ensino médio completo	Sim
NOVE	Professor de Apoio Pedagógico Especializado	Atuar em bidocência; trabalhar e estimular a autonomia e interação; confeccionar o PEI; avaliar as necessidades educacionais e progressos do aluno; propor atividades.	Graduação em Pedagogia ou Normal Superior e especialização em educação especial (em regra)	Sim
	Profissionais de Apoio Escolar	Auxiliar nas atividades de higiene, alimentação e transporte.	Ensino médio completo	Não
DEZ	Professor Especialista	Apoiar o professor regente; adaptar material; traduzir atividade para o Braille e Libras; auxiliar nas atividades de higiene, alimentação e transporte; trabalhar a socialização.	Graduação na área de educação e especialização em Braille, Libras ou autismo	Sim
	ADI	Apoiar o professor regente; auxiliar nas atividades de higiene, alimentação e transporte; trabalhar a socialização; prover auxílio ledor; acompanhar a realização das atividades propostas pelo professor regente.	Ensino médio completo	Sim
	Estagiário	Apoiar o professor regente; auxiliar nas atividades de higiene, alimentação e transporte; trabalhar a socialização; prover auxílio ledor; acompanhar a realização das atividades propostas pelo professor regente.	Acadêmico de curso de graduação na área de educação	Sim
ONZE	Atendente Especializado	Adaptar conteúdo; atuar em conjunto com o professor regente; planejar.	Graduação em Pedagogia e especialização em educação especial	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Como o ADI que atua em Um pertence ao quadro de servidores efetivos do município, o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação (Lei Complementar n. 067/2017) traz as suas funções e atribuições oficiais¹⁹. Embora a exigência do cargo seja o ensino médio, o documento traz uma exigência de cunho formativo, que é a de “ter conhecimentos básicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do Estatuto da Criança e do Adolescente e dos Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem” (UM, 2017, p. 42).

Algumas das funções atribuídas pelo documento pressupõem conhecimentos pedagógicos, sendo que na primeira atribuição listada, se exige expressamente uma “atitude pedagógica de formação e orientação” (UM, 2017, p. 42). Este profissional ainda tem que “orientar as crianças no controle de suas necessidades fisiológicas” e “auxiliar o professor na construção do material didático”, sendo-lhe exigido que tenha conhecimento sobre os Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem (UM, 2017, p. 42).

Para os ADIs que eram contratados para apoiar esse público, para além das funções regulamentares, a expectativa da gestão da rede municipal era que trabalhassem como mediadores de aprendizagem: “onde ele vai trabalhar juntamente com o professor de classe, mediando a aprendizagem para aquele aluno, podendo facilitar a utilização das adequações de currículo que são utilizadas para o aluno aprender” (G1, 2020). O ADI deveria auxiliar na “questão da locomoção, alimentação, higienização, nos casos em que for necessário”, todavia,

¹⁹ “Atuar como facilitador no desenvolvimento integral da criança, adotando uma atitude pedagógica de formação e de orientação, estabelecendo uma relação segura, estável e afetiva que contribua para a formação de uma auto imagem positiva e saudável. Participar da elaboração, execução e avaliação do plano de gestão da escola, bem como, conhecer as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Auxiliar os professores na execução das atividades pedagógicas e recreativas diárias. Cuidar da higiene, repouso e bem estar das crianças, ministrando sua alimentação de acordo com a orientação do profissional responsável. Acompanhar e auxiliar no registro do desenvolvimento da criança, a fim de subsidiar a reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho. Auxiliar no recebimento e acompanhamento da criança diariamente na sua entrada e saída da unidade. Auxiliar e orientar as crianças no controle de suas necessidades fisiológicas. Acompanhar o sono/ repouso da criança, permanecendo vigilante durante todo o período do sono/repouso. Organizar, orientar e zelar pelo uso adequado do espaço, dos materiais e brinquedos. Ter conhecimentos básicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do Estatuto da Criança e do Adolescente e dos Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem. Participar das reuniões de conselho e das reuniões de pais e mestres, previstas no calendário escolar. Auxiliar o professor na construção do material didático, bem como na organização, higienização e manutenção deste material didáticopedagógico. Organizar, com as crianças, a sala e os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades. Atender às necessidades da escola, colocando-se à disposição da equipe gestora, para atuar nas diferentes salas de aula em que sua presença se faça necessária. Atender as crianças em horários de entrada e saída dos períodos, bem como nos intervalos. Informar à equipe de gestão sobre aspectos imprevistos de conduta manifestados pela criança, comunicando ocorrências e eventuais sintomas de enfermidades. Desincumbir-se de outras responsabilidades relacionadas com sua área de atuação que lhe forem atribuídas pela direção da Escola.” (UM, 2017, p. 42-43). A partir da leitura das atribuições relacionadas, entendemos que o uso da palavra “desincumbir-se” trata-se de um erro de redação, visto que não faria sentido que o documento desobrigasse o profissional a cumprir as atribuições listadas, quando atribuídas pela direção da escola.

deveria trabalhar para que o estudante desenvolvesse autonomia, não dependesse do serviço de apoio, e interagisse com os demais alunos (G1, 2020). Ele ainda deveria trabalhar como interlocutor entre família e professores regentes e especialistas, considerando sua maior proximidade, já que recebia e entregava a criança na porta da escola (G1, 2020).

G1 (2020) também mencionou que o ADI, em sua atuação, deveria seguir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, elaborado pelo professor especialista do AEE, assim como, seguir as suas orientações. O ADI deveria “ajudar na execução desse planejamento, mas ele não vai planejar. [...] ele ajuda no desenvolvimento das tarefas” (G1, 2020). A gestão da rede de ensino orientava que, no cotidiano escolar, o ADI apoiasse a turma da sala de aula no geral, para que o professor regente conseguisse, em alguns momentos, trabalhar individualmente com os alunos PAEE.

Porque, muitas vezes, o professor acaba entendendo que o ADI é o professor particular do aluno. Assim que é contratado, a gente faz uma conversa com ele [ADI] e com os professores, para que não ocorra essa confusão de que o ADI vai estar ali para ser professor particular daquele aluno e eximindo a responsabilidade do professor na alfabetização e na aprendizagem do estudante (G1, 2020).

Quando questionado se o ADI auxiliava no processo de aprendizagem e se tinha função pedagógica, a G1 (2020) afirmou que “com certeza, ele tem sim um papel pedagógico”. Inferiu que são notáveis os resultados na aprendizagem dos alunos que passaram a receber este serviço. “Os alunos que antigamente não tinham profissional de apoio, quando começaram a ter [...], a gente vê os resultados positivos deles” (G1, 2020).

No município Dois, a G2 (2020) explicou que tanto o Professor de Apoio, quanto o Estagiário, deveriam “mostrar caminhos para o aluno”, que a função não consistia em ficar ao lado do estudante, mas sim em trabalhar de forma articulada com o professor regente, inclusive no planejamento, que era feito de forma quinzenal, com a participação da coordenação, professores regentes, professores de áreas, Professor de Apoio e Estagiário.

Segundo a G2 (2020), esses profissionais tinham a função de “intermediar de uma maneira diferente, de uma forma mais lúdica, sem fugir do conteúdo do professor, mas auxiliando”, naquilo que a criança tinha dificuldade. Eles tinham função pedagógica, “não é só cuidador”. Aludiu que eles deveriam “participar também de todas as atividades da escola que envolvam o aluno”, sendo que, “o professor de apoio, no recreio, está sempre junto com aluno. Não o deixa sozinho” (G2, 2020). Entretanto, não eram os Professores de Apoio e Estagiários que auxiliavam na higiene e na locomoção. Para esse tipo de auxílio, a escola

dispunha de “monitoras que ficam aqui fora. Não entra no [serviço de] apoio. Eles vêm no ônibus. Aí nós temos uma monitora no ônibus e uma monitora que fica aqui no corredor para esses tipos de auxílio” a todos os estudantes, quando necessário (G2, 2020).

No município Três, os Professores de Apoio (sentido estrito) tinham como uma de suas atribuições adequar para o aluno o conteúdo previsto no planejamento do professor regente. Deveriam apoiar os alunos em todas as atividades, “por exemplo, a criança cadeirante: a Professora [de Apoio] é toda responsável por ela. Até numa questão de higienização, de ter que dar alimento na boca, de fazer todo esse processo” (G3, 2020). No entender da G3, esses profissionais tinham função pedagógica, cabendo-lhes a preparação de material adaptado, sendo que, ao instruí-los, a gestão municipal enfatizava para que se buscasse acompanhar o conteúdo dado pelo professor regente, especialmente do 1º ao 3º ano. Se, por exemplo, o “professor [regente] está trabalhando matemática, ele [Professor de Apoio] pega o material dourado, senta com essa criança e começa a fazer no concreto com ela. Então, ele é um ajudador, é um apoio o tempo todo com a criança” (G3, 2020).

Segundo a gestora do sistema de ensino, a atuação dos Professores de Apoio se dava caso a caso. A professora que apoiava uma criança com paralisia cerebral trabalhava, por exemplo, “com a questão de jogos. Ela dá, vamos supor, tampinhas, pecinhas, para ver se consegue alfabetizar [essa criança], que foi para o 2º ano” (G3, 2020). Os professores que estavam prestando serviço de apoio para mais de um aluno, e em mais de uma classe, por vezes tinham a função de acalmar os mais agitados: “tem criança que é muito agitada, então, o que esse professor faz? Tem momento, vamos supor, que dá crise, fica agitado, ele pega essa criança, leva na sala de tecnologia, abre um computador, aí ela acalma” (G3, 2020).

A partir de 2020, a gestão municipal passou a exigir que os Professores de Apoio fizessem relatório das atividades trabalhadas com o aluno: “eu acho assim, você tem que ter pelo menos um relatório, o que você trabalhou, o que essa criança está desenvolvendo. Ou, se não está desenvolvendo, o que poderia ser feito” (G3, 2020). Quanto ao exercício de função pedagógica, a gestora sustentou: “eu acho que está no [inaudível] do professor ensinar, mesmo porque, ele é especialista nessa área. Por que ele só vai estar do lado da criança, ou fazendo o que o professor regente está passando? Então, eu acredito que seja uma função de apoio pedagógico” (G3, 2020). Em relação ao tempo para planejamento e preparação de materiais, G3 (2020) justificou que isso só era possível em alguns casos do ensino fundamental, pois, os alunos da educação infantil e alguns do ensino fundamental demandavam acompanhamento em tempo integral, abarcando toda a jornada dos profissionais.

Quanto à função dos Professores de Apoio (no sentido amplo) que atuavam na educação infantil, G3 referiu que:

Na creche, é a questão mesmo do cuidar. [...] No caso, o Professor, o Estagiário ou o Auxiliar fica o tempo todo cuidando mesmo dessa criança. [...] Na hora da refeição, está acompanhando. Se está agitada ou nervosa, ele leva essa criança para outro espaço, para o cantinho da leitura... Ele [Professor de Apoio] faz a própria rotina, não segue tanto o que a professora está fazendo (G3, 2020).

No município Quatro, a G4 (2020) expressou que Professor Mediador e Estagiário tinham as mesmas funções, sendo que esta constatação também pode ser extraída da análise da Resolução/SEMED n. 006/2018. Vale retomar aqui o dispositivo dessa resolução que dispõe sobre as atribuições gerais a todos os profissionais que atuam como AE, incluindo o Estagiário.

Art. 8º. Os profissionais mencionados nos incisos I a V do art. 6º da presente Resolução desempenharão suas funções de forma conjunta com os professores dos diversos componentes curriculares do ensino regular em que o aluno público-alvo se encontra matriculado, atuando como mediadores nas atividades escolares, na execução de atividades lúdicas, recreativas, de alimentação, higiene, locomoção e adaptações de materiais, atendendo, quando necessário, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência (QUATRO, 2018b).

O documento ainda prevê atribuições voltadas à produção, adaptação e seleção de materiais e de recursos (QUATRO, 2018b, Art. 5º).

De acordo com G4 (2020), o serviço de apoio era caracterizado pela mediação em sala de aula: “ele fará a mediação entre o aluno e o professor, atua na execução de atividades lúdicas, recreativas, de alimentação, higiene, locomoção, adaptação de materiais, quando necessário”. Sendo que, quando o professor regente estivesse atuando junto ao aluno assistido, os profissionais que prestavam apoio deveriam dar suporte ao restante da turma. Entretanto, G4 (2020) ressaltou que, “em hipótese alguma, esse profissional de apoio poderá dar aula, exercer a função do professor [regente]”.

G4 (2020) entendia que esses profissionais tinham função pedagógica, pois, caberia a eles fazer adaptação do material “para passar de forma que o aluno tenha compreensão do que está sendo trabalhado em sala de aula”. Quando questionado se os profissionais que apoiavam na sala de aula comum tinham tempo reservado para planejamento, respondeu:

Eles não têm hora atividade, porque não têm que fazer planejamento. Eles realizam adaptações, conforme o planejamento da professora regente. Cabe à unidade escolar organizar horários, sempre que possível, para que o Apoio Educacional participe do momento de planejamento do professor. E essa troca, muitas vezes, acontece ali, durante o período em que eles estão em sala também (G4, 2020).

Em Cinco, as atribuições do Professor de Apoio e do Estagiário também eram as mesmas. De acordo com a G5 (2020), o apoio deveria ser prestado ao professor regente, em relação ao aluno atendido. Esse profissional, “conforme o caso, o laudo, faz as atividades adaptadas, como joguinhos. Em consonância com aquele conteúdo, ele [profissional que atuava no apoio] faz as adaptações” (G5, 2020). Professor de Apoio e Estagiário também apoiavam nas atividades de higiene, transporte e alimentação, “conforme a necessidade que estivesse no laudo. Com alguns [alunos] o cuidado maior é locomoção, é higiene, então eles [Professores de Apoio e Estagiários] acompanham. Na hora do recreio, ajudam. Tem uns que tem que dar a merenda na boca. Então eles fazem tudo isso” (G5, 2020). Como a jornada semanal desses atores era de 20 horas e eles deveriam acompanhar os alunos em todas as atividades, não havia horário destinado ao planejamento das atividades que seriam realizadas.

No contexto do município Seis, a G6 (2020) discorreu que a função do Professor de Apoio era desenvolver a aula preparada pelo professor regente: “ele orienta o aluno, assessora esse aluno dentro de sala de aula. Porque, às vezes, aquele aluno precisa ser alertado de que tem que copiar. Onde parou, [pois] se perde no quadro” (G6, 2020). Segundo a gestora, o Professor de Apoio auxiliava o professor regente, trabalhando conforme a orientação deste:

O professor [regente] fala assim: “eu vou precisar trabalhar com material dourado com esse aluno”. Aí ele vai atrás do material dourado. “Eu vou precisar trabalhar uns blocos lógicos com esse aluno”, aí ele vai atrás de pegar os blocos lógicos lá na escola, já deixar tudo preparado. O professor [regente] passa as coordenadas para ele (G6, 2020).

Essas conversas, geralmente, ocorriam “na própria sala [de aula]. Enquanto os outros estão fazendo atividade, o professor [regente] está ali passando [para o Professor de Apoio]. O professor [regente] traz pronto o que ele vai fazer” (G6, 2020). Eram raros os momentos para planejamento em conjunto: “muito difícil! Quando chove, que vem pouco aluno, quando esse aluno falta, ele planeja” (G6, 2020).

O Professor de Apoio também deveria confeccionar uma espécie de diário, com relatório do desenvolvimento do aluno, das atividades realizadas, do comportamento, que era repassado à técnica de assuntos educacionais da escola, que tomava providências junto aos

país, quando necessário. Além disso, era função do Professor de Apoio acompanhar o aluno nas atividades de higiene: “ele leva ao banheiro, acompanha na hora do intervalo para não se machucar” (G6, 2020).

Na rede ensino de Sete, o que se esperava era que o Monitor trabalhasse em consonância com o professor: “eu, quando fazia minhas contratações até o ano passado, tinha aquele olho clínico, o cuidado de contratar aquela pessoa comprometida, porque eu não quero uma cuidadora. Eu quero alguém que vai ajudar o professor” (G7, 2020). A gestora esperava que o Monitor acompanhasse o aluno em todas as atividades, sendo que o primeiro passo era trabalhar a socialização. O profissional também deveria, em conjunto com o professor regente, fazer a adequação do conteúdo ministrado:

Vamos supor que o aluno seja do 4º ano e autista e ele [professor regente] está passando o conteúdo dos substantivos. Se ele [aluno] é bem comprometido, ele não sabe ainda o que é substantivo. É aí que entra a Monitora, para poder trabalhar diferenciado. [Então é o Monitor que é responsável por essa adaptação?] Junto com o professor [regente]. Na verdade, tem que ser, deveria ser (G7, 2020).

A fala da gestora de que o trabalho de adaptação “deveria ser” feito em conjunto dá indícios de que, talvez, no cotidiano escolar, as atuações não se configurassem conforme o *script* da gestão do sistema de ensino. Assim, parece que o entrosamento esperado nem sempre ocorria, “porque, às vezes, o professor [regente] não entendeu ainda que está trabalhando com aluno especial. E, às vezes, o Monitor também não entendeu que tem que trabalhar os dois juntos” (G7, 2020). As resistências também são explicitadas quando se trata do planejamento: “eu já ouvi falar muitas vezes, reclamações, ‘ah, é o Monitor que deve planejar o conteúdo do aluno’. Não, não é o monitor! É o professor!” (G7, 2020). “O professor [deve planejar], mesmo que tenha 30 alunos. Só que, se está trabalhando em conjunto com o Monitor, eles vão se entender. ‘Olha, você prepara, mas eu procuro outros recursos para que o aluno entenda’” (G7, 2020). Conforme informado pela gestora, os Monitores não tinham hora destinada a planejamento, valendo retomar que esses profissionais não tinham formação acadêmica, visto que a exigência para o cargo era normal médio. Questionada sobre a responsabilidade pela aprendizagem do aluno, arguiu que, “na verdade, é o professor que é responsável. [Mas] aí um vai jogando para o outro. ‘Ah, o Monitor tem que preparar, porque o monitor que está só sentado. O Monitor parece que é cuidador’. Eu não concordo!” (G7, 2020).

Quanto ao apoio nas funções de higiene, transporte e alimentação, G7 (2020) expôs que a maioria dos alunos frequentava a APAE e lá eram trabalhadas essas funções, de modo que eles chegavam à escola regular com certa autonomia nesse sentido. “Mas, se chegar um aluno que precisa ser atendido na parte de higiene, comer, na hora de alimentação, o Monitor ajuda” (G7, 2020).

No município Oito, o gestor enfatizou que o Profissional de Apoio Escolar “não tem função de professor, só de apoio” e que o professor regente era o responsável pela aprendizagem de todos os alunos. O Professor de Apoio tinha a função de “auxiliar o aluno nas atividades em sala de aula. Na verdade, ele é o reforço, é o apoio do professor. Ao invés de [o professor regente] se dedicar só a ele [aluno assistido], fica aquele apoio ali, enquanto o professor dá a aula dele no geral” (G8, 2020).

G8 (2020) relatou que o profissional auxiliava tanto nas atividades físicas, como de higiene, alimentação e locomoção, quanto nas atividades pedagógicas: “o professor passa uma tarefa em sala de aula, ao invés de estar só se dedicando a ele [aluno assistido], o Profissional de Apoio ajuda a criança”. Quando questionado acerca da responsabilidade pela adequação do conteúdo e horário para planejamento, G8 (2020) respondeu que “aí essa é uma questão mais de quem acompanha o dia a dia do apoio escolar na escola. Porque, aqui, eu não tenho como saber. A gente sabe, assim, meio por cima, como funciona, mas especificamente eu não tenho como te dizer”. Isto porque, como já ponderado, o entrevistado não atuava diretamente no Setor da Educação Especial.

No município Nove, os serviços de apoio são regulamentados pela Resolução SEME n. 2/2017, valendo retomar aqui as atribuições do Professor de Apoio Pedagógico Especializado, ali constantes:

Art. 22 São atribuições do professor de apoio pedagógico especializado: I – atuar na sala de aula para viabilizar o acesso de estudantes aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, assim como a disponibilização de recursos de acessibilidade, quando necessários; II – planejar, juntamente com o professor regente as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada em sala de aula, vislumbrando sempre o trabalho colaborativo/bidocência; III – identificar, elaborar, produzir e organizar estratégias e recursos pedagógicos de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial; IV – elaborar e executar o plano educacional individualizado, em que deverá conter as necessidades específicas dos estudantes e revisão de tempo para execução do plano de intervenção; V – promover a interação e a integração dos estudantes na sala de aula e nos diferentes espaços escolares; VI – registrar o processo de aprendizagem dos estudantes por meio de notas das intervenções realizadas e os resultados pelo estudante, para subsidiar o

professor regente no processo avaliativo, durante o período letivo; VII – manter atualizados os instrumentos de registros orientados pela equipe técnica da Educação Especial, visando a organização e otimização do trabalho; VIII – participar das reuniões pedagógicas, reunião de pais e mestres acompanhando o professor regente, conselho de classe e, sempre que possível, do planejamento com o professor regente, a fim de haja a troca de informações necessárias para o desempenho do estudante; IX - auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade dentro do contexto escolar, sempre incentivando e favorecendo a autonomia do estudante na falta do profissional de apoio; X – participar dos encontros de formação continuada oferecidos pela unidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação; XI - na ausência do(s) estudantes(s) assistido(s) pelo professor de apoio, este dará apoio ao professor titular em sala de aula ou em outras atividades, conforme necessidade da unidade escolar (NOVE, 2017).

De acordo com o documento (NOVE, 2017) e com a fala da G9 (2020), “de um tempo para cá, a gente vem tentando mostrar para eles que precisa trabalhar em bidocência. Então, dentro da sala, não é um professor para um aluno com deficiência, é um professor de apoio para a sala” (G9, 2020). Para a gestora, este personagem deveria apoiar a turma, pois, a ideia era estimular a autonomia e interação. Professor regente e especialista deveriam atuar de forma articulada na sala de aula: “tem atividades, por exemplo, que eu posso fazer dois grandes grupos e o professor regente trabalha com o [grupo de] 10, com o [aluno] que tem deficiência neste grupo, e o de apoio ajuda no outro” (G9, 2020).

G9 (2020) comentou que cada aluno tem o seu PEI, “que é o plano de adequação curricular de todos os alunos que são atendidos pela educação especial” (G9, 2020). Era este documento que direcionava o trabalho a ser realizado com cada estudante e a sua confecção competia ao Professor de Apoio, “mas ele tem que estar em contato com todos os professores daquele aluno: educação física, artes, se é séries finais, os das outras disciplinas, história, geografia, coordenação pedagógica e sala de recursos. Porque o trabalho deles precisa estar vinculado” (G9, 2020). No PEI, o Professor de Apoio deveria fazer:

A avaliação inicial desse aluno; o que ele já adquiriu de conceito para essa faixa etária e série; quais são as dificuldades; como eu vou adequar o currículo para trabalhar; quais são as atividades e; depois, quando e como que eu vou avaliar e o que eu vou propor de diferente para o próximo bimestre (G9, 2020).

A gestora ponderou que o Professor de Apoio tem função pedagógica como os demais professores, “a única diferença é que tudo que ele faz precisa estar contido no planejamento do professor regente. Então tem que ser em conjunto” (G9, 2020). O PEI foi instituído pela gestão da rede municipal de ensino em 2018, sendo que, durante todo o ano 2019, os

professores receberam formação sobre a elaboração. Esse plano existia para que não houvesse improvisos, pois as atividades deveriam ser planejadas e preparadas previamente: “então, a partir do PEI, a partir do planejamento, ele precisa ir para sala de aula com material produzido. Não é chegar lá, ver o que o professor vai dar e aí vai tirar cópia, aumentar ou fazer alguma coisa” (G9, 2020). A gestora disse que “antes não era exigido nenhum tipo de planejamento e por isso ficava muito solto” (G9, 2020).

No início do ano escolar de 2018, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou a Comunicação Interna Circular n. 7/2018 para toda a rede ensino do município, com orientações acerca da elaboração do PEI: o que é, o que deve conter, qual o seu propósito e como deve ser elaborado. De acordo com esse documento, “trata-se de um instrumento que propõe planejar e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes” PAEE, “por meio de seis áreas de habilidades: acadêmicas, da vida diária, motoras/atividade física, sociais, recreação/lazer e pré-profissionais/profissionais”. Ainda, este documento tem o propósito de auxiliar a prática pedagógica dos professores “no processo de avaliação do progresso educacional dos alunos público da educação especial matriculados em classes regulares”. Sua construção “deve ser um trabalho conjunto entre os professores regentes de todas as disciplinas, professor/profissional de apoio e professora da Sala de Recursos Multifuncionais”, sendo que a sua função não é repassar informações sobre o educando, “mas de uma construção conjunta que reflita no progresso educacional do aluno” (NOVE, 2018, p. 1).

Com a implantação do PEI, os Professores de Apoio passaram a ter “4 horas/aulas de planejamento, destinadas à produção de materiais e recursos específicos e adequação das estratégias metodológicas a partir do planejamento elaborado pelo professor regente” (NOVE, 2018, p. 1). Essas horas devem ser distribuídas ao longo da semana e a forma como serão usufruídas depende da organização de cada escola e da ação colaborativa entre professor regente e Professor de Apoio. O arranjo era feito pelos coordenadores das escolas, de acordo com suas realidades (NOVE, 2018; G9, 2020). O documento ainda faz a ressalva de que o aluno atendido “jamais” deverá ser dispensado, em decorrência da ausência do Professor de Apoio (NOVE, 2018).

Por sua vez, “o profissional de apoio é para higiene, locomoção e alimentação” (G9, 2020). De acordo com G9 (2020), o Profissional de Apoio prestava auxílio, mas não tinha papel pedagógico:

A menos que, por exemplo, assim, quando a atividade pedagógica exige uma estimulação da criança, que ela levante, por exemplo, uma aula de psicomotricidade, aí sim, a assistente que está com ela auxilia nesse processo todo de estimular, nesse sentido. Mas a parte pedagógica, no que diz respeito à aprendizagem de conteúdo, de alfabetização, de conceitos iniciais, não (G9, 2020).

No município Dez, a partir da fala da G10 (2020), tem-se que o ADI auxiliava os alunos com dificuldade de aprendizagem. Quando o professor passa alguma atividade que o aluno não é capaz de desenvolver sozinho, “o ADI vai estar junto dele, auxiliando nessa atividade. Às vezes, pode ser um auxílio leitor, pode ser outra situação que o ADI está junto também acompanhando” (G10, 2020). Quando questionada se o ADI teria função pedagógica, explicou que “o ADI seria mais assim: o professor passou atividade, entregou a atividade pronta, o ADI vai acompanhar”. Ainda, mencionou que o ADI deveria favorecer a interação do aluno assistido com os demais colegas. De acordo com a G10 (2020), no caso do “Estagiário é mais ou menos na mesma situação do ADI, seria esse apoio”.

Quanto ao Professor Especialista, G10 (2020) inferiu que caberia a ele trabalhar junto com o professor regente e traduzir o conteúdo passado para o Braile ou Libras, quando o aluno necessitasse desses recursos. Ponderou que, “o trabalho desse Professor Especialista é estar junto desse aluno incluso, mas, também, trabalhando o entorno, para que a inclusão funcione realmente” (G10, 2020).

Quando questionada se o Professor Especialista tinha função pedagógica, G10 (2020) respondeu que “também. Porque muitas vezes acontece assim... [no caso de um aluno que precisa do] Braile, ele vai ter que entender alguma coisinha da matemática, para ele conseguir traduzir para o Braile. Então, ele precisa ter um atendimento pedagógico também”. Segundo G10 (2020), esses Professores Especialistas tinham período destinado para planejamento, que

[...] geralmente é acompanhado pelo professor da sala de recursos. E o responsável pela sala de recursos tem também uma manhã ou uma tarde que não tem atendimento para os alunos e que reúne com o pessoal da escola, em alguns outros momentos também reúne com o pessoal da rede, para discutir situações, para planejar, para se organizar (G10, 2020).

Quanto ao auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, a gestora explicou que o Professor Especialista, o ADI e o Estagiário auxiliavam conforme a necessidade do aluno atendido: “geralmente, o próprio profissional que está junto se dispõe a fazer isso, porque a confiança é tudo nesse processo de inclusão” (G10, 2020). A gestora alegou que não era viável o desmembramento das funções, pois, “não adianta a gente fazer

um trabalho e parar: ‘não, para comer, vai ser o João que vai te dar alimentação. Para isso, vai ser o fulano, para aquilo...’, então, geralmente, o profissional se responsabiliza por todas as situações”, sempre buscando o desenvolvimento da autonomia do aluno (G10, 2020).

Em Onze, o Atendente Especializado tinha a função “fazer a adaptação, fazer com que essa informação chegue até ele [o aluno]. [Assim como] o professor regente tem o planejamento, o professor de apoio tem também o planejamento dele. Planejamento quinzenal” (G11A). “Durante a semana, a gente orienta o professor de apoio a procurar o professor regente e ver o que vai ser dado, para que ele faça as adaptações necessárias para esse aluno. Para não ter conteúdo diferente em sala de aula” (G11A). Essa combinação costumava ocorrer na sala de aula. De acordo com G11A (2020), “o professor de apoio precisa entrar em contato com o professor regente para pegar tudo que vai ser dado naquela semana”. Embora o Atendente Especializado tivesse função de planejar, não lhe era reservado um horário para planejamento, porque, “para dar hora atividade para ele, quem vai ficar com a criança na hora que ele estiver de hora atividade?” (G11B, 2020). Assim, “eles fazem isso aí [o planejamento] no decorrer da aula mesmo” (G11A, 2020). Segundo G11A (2020), o Professor Especialista “tem função pedagógica”.

Com exceção do Profissional de Apoio Escolar, em Nove, e dos Professores de Apoio (em sentido amplo) que atuavam na educação infantil, em Dois, o discurso dos entrevistados, quando questionados acerca das atribuições dos profissionais dos serviços de apoio, era no sentido de que se esperava uma atuação colaborativa em sala de aula comum, auxiliando, apoiando, contribuindo, colaborando com o professor regente em sala de aula em um trabalho que excedesse a centralidade na assistência ao aluno e promovesse uma atuação conjunta que não criasse setorizações, como se mini classes especiais fossem implantadas na sala de aula comum.

Todavia, o discurso de trabalho colaborativo se contradizia, quando escapava nas narrativas de alguns gestores que a função desses profissionais era de tomar conta do aluno. G3 (2020) mencionou a função desses profissionais de acalmar alunos agitados, de discipliná-los. O aspecto de controle de comportamento na atuação dos serviços de apoio em sala de aula comum pode ser identificado no trabalho de Lopes (2018), que revelou que, no contexto por ela investigado, esses suportes eram destinados também aos alunos com problemas de comportamento. A partir das narrativas das gestoras de Cinco, Seis e Onze, percebe-se a interpretação de que a atuação dos profissionais que prestam suporte em sala de aula comum deveria ocorrer de um para um, centrada no aluno. Em Sete e Nove, embora as entrevistadas

tenham demonstrado que seu entendimento era no sentido de que houvesse trabalho colaborativo, suas falas sugerem que não era o que estava acontecendo.

Mendes e Malheiro explicam que,

[...] a adesão à filosofia de escolarizar todos os estudantes na mesma sala de aula tem resultado num grande estímulo à colaboração entre educação geral e especial, com os profissionais das duas áreas buscando unir seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para enfrentar o desafio imposto ao ensino em classes heterogêneas. [...] O ensino colaborativo ou coensino é um desses modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 360).

Apesar da utilização do termo em seus discursos, constata-se que apenas G9 faz referência ao ensino colaborativo proposto pela literatura. Os demais gestores descrevem apenas a atuação de um ajudante que, na maior parte dos casos, não tem um horário específico para planejamento, tampouco, em conjunto com o professor regente.

Com exceção de Um, Sete e Oito, os demais municípios contavam com profissionais que poderiam desenvolver um trabalho colaborativo com os professores regentes. O incentivo ao ensino conjunto entre professor especialista e professor regente, em sala de aula, e até mesmo em conjunto com os estagiários, visto serem aprendizes de professor, poderia, eventualmente, amenizar problemas orçamentários, decorrentes dos alegados excessos de contratações para os serviços de apoio em sala de aula comum, oriundos da política adotada de um profissional para cada aluno que demande suporte na classe comum. Ademais, o trabalho colaborativo pode ser uma potente ferramenta para que os serviços de apoio em classe comum não incidam em pagamento e segregação dos alunos PAEE, dentro das salas de aula.

Da própria fala de alguns gestores (G3, G7 e G9), pode-se extrair que em alguns casos os serviços de apoio tendem a incidir na segregação do aluno atendido, mesmo dentro da sala de aula comum, quer seja pelo seu afastamento dos demais, até mesmo para fora da classe, quer seja pela presença constante dos profissionais ao lado do aluno, para acalmá-lo e controlá-lo, de modo que não cause desarranjo à pseudo normalidade da turma.

Pesquisas como as de Freitas (2013), Prado (2016), Fraga (2017), Portalette (2017) e Picolini (2019) indicaram que o *locus* privilegiado do aluno com deficiência na classe escolar é o fundo da sala de aula, acompanhado de seu agente disciplinador, denominado de tantas maneiras, mas cuja função primordial é manter esse corpo indesejado, mas agora incluído, sob

controle, de modo que não perturbe o desenvolvimento da classe. Na pesquisa de Lopes (2018), profissionais de apoio à inclusão escolar relataram que o próprio professor regente solicitava que se retirasse o aluno assistido da sala de aula, para que não atrapalhasse o desenvolvimento da turma.

Pensando nesses movimentos, de acordo com Foucault (2010b), a primeira estratégia disciplinar é a distribuição dos indivíduos no espaço. Alocam-se os indivíduos de modo que não causem arruaças, não atrapalhem a produtividade do outro, não causem agitações. “A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”. (FOUCAULT, 2010b, pg. 143). É assim que os corpos deficientes, agora incluídos no ambiente escolar, são costumeiramente dispostos no fundo da sala ou retirados da classe.

O Profissional de Apoio Escolar, no município Nove, tinha função específica de dar suporte físico ao aluno assistido, não requerendo dele uma atuação mediadora com o professor. Do mesmo modo, a partir das falas da G3 (2020), os profissionais que atuavam nas creches trabalhavam como cuidadores, prestando suporte integral aos estudantes, que, nessa etapa escolar, ainda não estavam em fase de alfabetização.

As entrevistadas dos municípios Um (G1, 2020), Dois (G2, 2020), Três (G3, 2020), Quatro (G4, 2020), Dez (G10, 2020) e Onze (G11A, 2020) inferiram que a atuação dos serviços de apoio em sala de aula comum, em suas redes de ensino, tinha cunho pedagógico. Os entrevistados de Cinco (G5, 2020), Seis (G6, 2020), Sete (G7, 2020) e Oito (G8, 2020) não mencionaram ou não foram claros quanto a tal concepção. Em Nove, G9 (2020) considerava como sendo pedagógica somente a atuação do Professor de Apoio Pedagógico Especializado.

Da análise das atribuições conferidas, percebe-se que, exceto o Profissional de Apoio Escolar de Nove, aos demais serviços de apoio em sala de aula comum eram comuns funções voltadas: à adaptação de material; mediação; apoio pedagógico ao aluno; apoio e auxílio ao professor regente; planejamento; promoção do desenvolvimento; atuação de forma lúdica. Este fato nos faz questionar a qualidade do serviço de apoio pedagógico ofertado por personagens que não tinham formação específica para a atividade realizada, pois, analisando as funções atribuídas, muitas destas têm caráter pedagógico.

A maioria dos serviços de apoio em sala de aula comum retratados tinha a incumbência de fazer adequação do conteúdo que seria abordado em sala de aula pelo professor regente, para o aluno atendido, mesmo no caso de profissionais que não tinham formação de professor. Pesquisas indicam que profissionais sem uma primeira graduação têm

sido responsabilizados pelo planejamento das atividades a serem desenvolvidas com aluno em sala de aula. Lopes (2018) relatou situação de abandono da escolarização dos alunos PAEE, por parte dos professores regentes, de modo que os cuidadores se sentiam compelidos a planejar e levar atividades para o aluno assistido, para que não ficassem totalmente alienados do processo de escolarização.

Além de alguns destes profissionais não serem professores, são poucos os casos relatados pelos gestores (Dois, Nove e Dez) em que estes atores tinham tempo destinado ao planejamento dessas atividades e produção de material, visto que, na maioria dos contextos, suas jornadas de trabalho eram completamente destinadas ao acompanhamento desses educandos. Da mesma forma, a articulação com o professor regente, quanto ao conteúdo que seria abordado em aula, ocorria, na maioria dos casos, de forma improvisada, dentro das salas de aula ou nos corredores da escola, já que não havia tempo para o planejamento conjunto.

A política de educação especial de Nove merece destaque pela organização dos serviços. Neste município, as funções do Professor de Apoio Pedagógico Especializado e Profissional de Apoio Escolar são distintas e bem demarcadas, especialmente porque foram regulamentadas por meio de resolução específica, como já demonstrado. Ao Profissional de Apoio Escolar compete apenas a função de cuidado pessoal, de modo que, as funções de apoio pedagógico são realizadas somente pelo profissional professor. Nove instituiu formalmente tempo destinado para que os Professores de Apoio Pedagógico Especializado pudessem planejar com antecedência as atividades a serem desenvolvidas durante as aulas e expediu comunicação às escolas acerca de como esse tempo deveria ser organizado. De acordo com G9 (2020), a rede também investiu em capacitação para elaboração do PEI, de modo que o trabalho realizado junto ao aluno pudesse ser acompanhado e avaliado pela escola e que as atividades fossem propostas de forma efetiva.

Aparentemente, na política de inclusão escolar de Nove há uma concepção mais atualizada acerca dos serviços de apoio em salas de aula comuns. Esta percepção é baseada no conjunto da política enquanto discurso da gestora e da política enquanto textos regulamentadores e orientadores dos serviços. Em entrevista, G9 (2020) mencionou que, assim que assumiu a Coordenação da Educação Especial, “eu fui me capacitar. [...] fui compreender sobre o processo de aprendizagem, na neurociência” e buscou conhecer outros contextos: “a gente estudou muito para conhecer, para saber, pesquisou outros lugares. [...] Eu trouxe muita coisa de São Paulo, de como era organizado lá” (G9, 2020). Além das capacitações e das visitas a outros municípios, G9 (2020) contou que participou de conferências estaduais e nacionais com vistas à reforma da política de educação especial. Tais

fatores podem ter influenciado para uma melhor e mais moderna concepção dos serviços da educação especial na rede municipal de ensino do município Nove.

Com exceção do município Dois, que dispunha de monitores que permaneciam nos corredores e auxiliavam todos os alunos da escola, PAEE ou não, nas atividades de higiene e locomoção, a função de apoio nas atividades de higiene, alimentação e transporte era comum a todos os serviços de apoio, quando o aluno demandava tal serviço, sem distinção de escolaridade. G2 (2020) aludiu que mesmo não sendo o responsável pelo auxílio na higiene, o profissional que atuava no suporte em sala de aula comum acompanhava o estudante, juntamente com o monitor, até o banheiro.

Burchert (2018) narrou a dificuldade de alguns monitores que atendiam mais de um aluno em sala de aula em administrar as diferentes necessidades por eles apresentadas, quer fosse pelas distintas demandas, quer fosse pela concomitância na necessidade de apoio nas atividades de cuidado pessoal. Alguns alunos com deficiência possuem características de saúde mais delicadas, como, por exemplo, necessidade de alimentação por sonda, traqueostomia, cuidado com escaras, sendo que o lidar com este tipo de equipamento exige habilidades para que não se coloque em risco a vida da criança. Na pesquisa realizada por Lopes (2018), é possível verificar relato de profissional que se sentia aflito a cada vez que precisava “passar a sonda” no aluno, considerando o risco de lesão ou morte, sendo que não se sentia competente para tal função. Durante as entrevistas, não houve menção expressa de alunos que necessitassem de tratos tão delicados, fazendo-nos refletir se os alunos com deficiências mais graves estavam frequentando as escolas regulares, já que, com exceção dos municípios Dois, Oito e Onze, todos os demais municípios contavam com escolas especiais filantrópicas (INEP, 2019).

G10 (2020) argumentou que o serviço de apoio criava um vínculo de confiança entre o aluno assistido e os profissionais, sendo que a fragmentação das funções no trato desse alunado poderia prejudicar o desenvolvimento dessa relação. A gestora ainda afirmou que os próprios profissionais, pelo vínculo de afetividade desenvolvido, se propunham a realizar tais funções, bem como a acompanhá-los em outras atividades do cotidiano escolar, como festas e eventos. Essa perspectiva revela, mais uma vez, a política de suportes em sala de aula comum centrada no aluno e não no conjunto de serviços da escola.

Segundo Lockmann (2019), os discursos afetivos de sensibilização e benevolência permeiam o campo da educação especial como uma estratégia de gestão do risco de os “anormais” – agora incluídos – não serem aceitos pelos ditos “normais”. Tais discursos podem também atuar como artefatos para a subjetivação docente ao discurso da inclusão

escolar, visto que impõe a esses profissionais o agir caritativo enquanto conduta ética e socialmente aceitável. Entretanto, o discurso afetivo pode revelar uma cultura caritativa no atendimento dos alunos PAEE, que subverte a própria lógica da inclusão escolar. Enquanto a política de inclusão é o exercício do direito de ser e de estar, a caridade consiste na benevolência da alteridade hegemônica em acolher (SKLIAR, 2003).

Na maioria dos casos estudados, os serviços de apoio em sala de aula comum acumulavam tanto funções pedagógicas como de cuidado, demandando a estes profissionais um leque de habilidades amplo. Vê-se, portanto, que os profissionais têm que lidar com uma diversidade de responsabilidades. Saviani (1994) observou o fenômeno que chamou de hipertrofia da escola, visto que, “tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola” (SAVIANI, 1994, p. 154).

Do mesmo modo, os profissionais que atuam nas unidades escolares são confrontados com novas demandas de conhecimento e atuação, desrespeitando a eles tudo que envolve o aluno assistido no contexto escolar, havendo, também, uma hipertrofia das funções dos profissionais, que passam a ter que se reinventar e constituir novas habilidades, para lidar com um público cada vez mais heterogêneo e com características ímpares. Oliveira e Pietro (2020) constataram tal problemática para a atuação dos professores especialistas nas SRM, que tinham que lidar com uma multiplicidade de necessidades educacionais específicas, exigindo-se, portanto, um professor multicategorial.

Lopes (2018) investigou a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar e percebeu que esses agentes têm sido direcionados para solucionar as diferentes demandas surgidas com a política de inclusão escolar:

[...] os serviços oferecidos nos municípios podem ser um aspecto influenciador na ampliação do público atendido pelos PAIE [Profissional de Apoio à Inclusão Escolar], pois se não há intervenções que podem ser direcionadas para a demanda surgida, a estratégia criada pelos municípios têm sido responsabilizar esse profissional visto como “salvador da inclusão” para solucionar as diferentes demandas da diversidade dos alunos na escola (LOPES, 2018, p. 93).

Pesquisas como a de Prado (2016), Lima (2017) e Lopes (2018) têm indicado um cenário de precariedade e indefinição das funções serviços de apoio em sala de aula comum nas redes de ensino brasileiras, o que pode favorecer para que desse personagem não seja

exigido apenas um saber ou habilidade específicos, mas sim um profissional polivalente. Todavia, os dados coletados demonstram que muitos profissionais que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, na região da Grande Dourados, sequer possuem uma graduação em ensino superior.

Nas redes de ensino de Dois, Quatro e Cinco, os serviços eram atuados por professores com formação em ensino superior e especialização em educação especial, bem como por estagiários. Todavia, não existia qualquer distinção nas atribuições entre os profissionais que atuavam nos serviços de apoio em sala de aula comum, na mesma rede. Vale retomar que, nos municípios Dois e Cinco, a escolha do profissional que atuaria no serviço se dava pelo grau de comprometimento causado pela deficiência do aluno, enquanto que, no município Quatro, a diferenciação ocorria tão somente pelo tipo de deficiência apresentada. Trata-se, desta forma, de um contínuo de etapas diferencialistas: primeiro para determinar que o sujeito é “anormal” e que, portanto, tem direito ao serviço de apoio; segundo, para determinar o quanto ele é a “anormal” ou a qual identidade “anormal” ele pertence (SKLIAR, 2006). Assim, alunos que tinham a mesma necessidade de aprendizagem, mas que apresentassem deficiências distintas, seriam atendidos por profissionais com níveis de conhecimento acadêmico distintos, sendo um especialista e outro sem uma primeira graduação.

Os trabalhos de Nozu e Bruno (2016) e de Vaz (2013) apontam que, com a extinção de diversas habilitações voltadas ao ensino de pessoas com deficiência da graduação em Pedagogia, a formação de professores para educação especial tem ocorrido preponderantemente após a graduação. Desta forma, uma vez já apontado o parâmetro para a diferenciação nos serviços de apoio em sala de aula comum no município Quatro (a deficiência), questionamos quais seriam os parâmetros para equiparação de saberes entre estagiários da graduação e professores especialistas em educação especial, no atendimento ao PAEE. Isto é, o serviço de apoio em sala de aula comum exige conhecimento de acadêmico de Pedagogia ainda em formação e, nesse caso, parafraseando Saviani (1994), haveria uma hipertrofia formativa e custeio desnecessário com Professores Mediadores, ou exige conhecimento especializado e, neste caso, haveria precarização dos serviços de apoio em sala de aula comum e barateamento de mão de obra, com a contratação de Estagiários?

O propósito do estágio é que o acadêmico vivencie a atividade na prática, supervisionado por um profissional habilitado, responsável pelo encargo. Entretanto, o que percebemos são estagiários fazendo as vezes de professores especialistas, sendo responsabilizados pelo apoio pedagógico em sala de aula comum dos alunos PAEE ou

exercendo funções de cuidadores, que subvertem os propósitos do estágio que é aprender na prática a profissão de professor.

Para um trabalho colaborativo com o professor regente, no atendimento a turma, o estágio poderia tanto ser um suporte ao professor, quanto um aprendizado da atuação enquanto profissional, auxiliando e sendo supervisionado pelo professor regente. Entretanto, o que percebemos é que, em sua maioria, os serviços de apoio em sala de aula comum, na região da Grande Dourados, são centrados no cuidado específico do aluno apoiado, com a exigência de preparação de material e de adequação curricular e, no mesmo turno, de auxílio em atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Lopes (2018) constatou que:

Essa função de “cuidados básicos” [auxílio em atividades de alimentação, higiene e locomoção], desempenhada em Flores por estagiários foi considerada por eles como desvio de função, os mesmos questionaram a gestora de Educação Especial sobre as atividades que estariam desenvolvendo nesse sentido. A GF [gestora] relatou que no início da proposta de colocar os estagiários para assumir essa função pensou-se apenas no suporte às atividades acadêmicas, porém foi surgindo a demanda e esta virou função do estagiário. Nesse contexto, o profissional adequado para assumir as funções dos “cuidados básicos”, talvez não fosse o estagiário, pois ele ocupava um lugar de aprendiz das tarefas do professor, a qual não contempla tal função. Caso acontecesse esporadicamente não haveria problema, mas transformar em função causou insatisfação e desistência de muitos que não quiseram continuar no estágio e no curso (LOPES, 2018, p. 112).

De outro lado, o trabalho de Buchert (2018) aponta que estagiários eram contratados para ocupar o cargo de monitor, a quem competiria as funções de profissional de apoio escolar prevista na legislação federal, qual seja a de auxílio nas atividades de alimentação, higiene e transporte. Entretanto, na prática, esses estagiários/monitores realizavam atividades eminentemente pedagógicas, responsabilizando-se pela aprendizagem dos alunos e identificando-se como professores.

Nota-se que há responsabilização do próprio estagiário pelo atendimento ao aluno, quer seja em necessidades próprias da licenciatura, quer seja em atividades não inerentes à profissão de professor. A Lei n. 11.788/2008 dispõe que o estágio é um ato educativo, supervisionado e que prepara o estudante para o trabalho (BRASIL, 2008a). Todavia, parece-nos que estagiários, que não têm vínculo empregatício, têm sido contratados e responsabilizados pela função de apoiar o aluno na classe comum, em um processo de

barateamento de mão de obra, tanto de monitores/cuidadores/profissionais de apoio escolar, quanto de professores da educação especial.

Os municípios Um e Dez ofertavam serviços de apoio em sala de aula comum com exigência de ensino médio, denominados ADI, que, no entender das respectivas gestoras entrevistadas, exerciam funções pedagógicas. Em ambos os municípios, como já apontado, os planos de cargos e carreiras preveem atribuições de caráter pedagógico aos ADI, sendo que o documento do município Um ainda exige conhecimentos pedagógicos, o que nos leva a refletir se a escolaridade básica proporciona tais conhecimentos e habilidades.

Em sua pesquisa, Portalette (2017) destacou que, apesar de a LBI prever um profissional que não é professor, na prática, esses agentes que não tem formação acabam por agir pedagogicamente, considerando as demandas surgidas no cotidiano escolar.

A figura do profissional de apoio surge na escola como uma estratégia de ajuda ao professor nas necessidades de higiene e alimentação conforme a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Porém muitas vezes suas tarefas perpassam [ultrapassam] ao que indica a lei. Nesse viés muitos desses profissionais que estão na escola acabam desempenhando funções de ordem pedagógica devido as demandas que ocorrem em sala de aula (PORTALETTE, 2017, p. 98).

Entretanto, no município Um, embora os ADIs tivessem escolaridade de ensino médio, havia a exigência de que fosse na modalidade normal médio ou magistério, a quem os documentos político-normativos ainda autorizam a atuação como professor. G1 (2020) frisou que todo serviço por eles realizados, no contexto da prática, era orientado pelo professor especialista responsável pelo AEE.

A maior parte dos agentes que atuavam nos serviços de apoio na sala de aula comum era contratada por vínculo precário, o que pressupõe falta de estabilidade no cargo exercido pelo profissional que necessita do emprego para sua subsistência. No contexto neoliberal de maior produtividade com menor custo, é compreensível que o trabalhador performe postura de pró-atividade e de flexibilidade e se sujeite a realizar qualquer atividade que lhe seja exigida, mesmo quando não lhe competem tais funções. Trata-se de uma relação de poder entre o gestor público que detém o recurso e a competência para contratar e o profissional que necessita do emprego para subsistir. Assim, a ausência de concurso público para os profissionais que atuam nos serviços de apoio, pode ser um fator favorecedor da precarização da mão de obra desses agentes.

A falta de estabilidade na função gera o fenômeno denominado por Veiga-Neto (2018) de “uberização do trabalho na escola”. A precarização do trabalho dos profissionais da educação “é uma das manifestações mais representativas do poder destrutivo e corrosivo da racionalidade neoliberal” (VEIGA-NETO, 2018, p. 34). Segundo o autor, baseado em reflexões de Foucault, a existência do precariado serve à própria racionalidade neoliberal, que, na contemporaneidade, se correlaciona à competitividade. O medo do desemprego e a disputa pela vaga de trabalho são as molas propulsoras de subjetividades produtivas, competitivas e proativas. Assim, a situação de instabilidade e vulnerabilidade provocada pela concorrência entre trabalhadores/empresas e pela condição de sujeitos substituíveis, no mercado de trabalho, é solo fértil para sujeição de trabalhadores a condições de trabalho indignas.

A posição de sujeição às atribuições não inerentes aos cargos para quais foram contratados, a subversão dos propósitos do estágio remunerado e a própria conformação a uma função hipertrófica, identificada nas condições de trabalho dos profissionais que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum na região da Grande Dourados, são o retrato dos efeitos nefastos da racionalidade neoliberal que dita a lógica social contemporânea.

Sobre as Auxiliares de Ensino, que atuavam no serviço de apoio por serem especialista em educação especial, no município Três, G3 (2020) mencionou a insatisfação dessas trabalhadoras que, em tendo formação em nível superior e especialização em educação especial, entendiam que atuavam como professoras, desviando-se da função estabelecida em seu vínculo originário, cuja exigência era o ensino médio. Ao que parece, a gestão municipal de Três coadunava com o entendimento de que a atuação dessas duas profissionais excedia suas funções contratuais, tanto que, patrocinava compensações às servidoras, por meio de gratificações salariais e redução de jornada.

Se essas Auxiliares de Ensino de fato atuavam como professoras especialistas, isto é, extrapolando as funções do cargo de origem, não nos é possível saber sem a observação empírica. Contudo, no referir-se ao trabalho realizado pelos Professores de Apoio (sentido amplo) na educação infantil (uma Professora de Apoio em sentido estrito, duas Auxiliares de Ensino com especialização em educação especial e Estagiários da graduação), G3 (2020) descreveu as funções como sendo de cuidadores. Não localizamos plano de cargos e carreiras desse município que contemplasse o cargo de Auxiliar de Ensino, entretanto, G3 (2020) aludiu que a função desse profissional, na creche, consistia em ajudar o professor em atividades de cuidado, como dar banho e refeição. Desta forma, as atividades realizadas por essas duas Auxiliares de Ensino, aparentemente, são as inerentes ao cargo, só que no atendimento a alunos PAEE.

A ideia de desvio de função pode estar atada a concepção de que todo tipo de serviço ofertado aos alunos PAEE é especializado. Isto é, que existem os alunos “normais”, que recebem atendimentos “normais”, mas que, uma vez que esse serviço é direcionado ao aluno “anormal”, sua própria subjetividade de anormalidade o torna especializado.

Mazzotta (2011) problematiza o atrelamento imediato entre o aluno com deficiência e os serviços especializados. O autor aponta duas formas de enxergar essa relação: a visão dinâmica ou não linear e a visão estática ou dicotômica. Na visão dinâmica, o aluno com deficiência é percebido como um educando do ensino regular e, apenas quando identificada uma necessidade especial de aprendizagem, passa a ser atendido pelos serviços especializados. Da mesma forma, a educação desse sujeito é, em regra, a educação comum, tonando-se especializada somente quando constatada a necessidade de atendimento especializado. De outro lado, na visão estática, há uma dicotomia entre alunos com e sem deficiência, de modo que a educação do estudante com deficiência é diretamente associada à educação especial e seus serviços, enquanto que, ao aluno “normal” é destinado o ensino regular. Nota-se que nesta visão não há uma avaliação da necessidade de aprendizagem, tão somente uma constatação da condição de deficiência, de modo que, a escolarização desse indivíduo é diretamente classificada como especial.

Muitas vezes, é possível que alunos PAEE demandem apenas um tipo de serviço especializado, ou nem isso, de modo que todos os demais atendimentos referentes à sua escolarização se deem de forma regular. A condição de deficiência é tão somente uma das suas muitas identidades, sendo que, uma vez inserido nas escolas regulares que se propõem inclusivas, esse aluno é público-alvo da educação comum e, eventualmente, pode ser PAEE.

Desta forma, no caso em tela, aparentemente, o serviço de cuidado prestado aos alunos da educação infantil do município Três estava sendo classificado como especializado tão somente pelo fato de que se destinavam a alunos com algum tipo de deficiência, uma vez, que a função de cuidar era inerente à atividade profissional das Auxiliares de Ensino que atuavam nas creches. Ainda que os fatores orçamentários e de recursos humanos – considerando a dificuldade relatada por G3 (2020) para obtenção de mão de obra qualificada – tenham influenciado a escolha política pela utilização dessas duas Auxiliares de Ensino no serviço de apoio em sala de aula comum, há possibilidade de que as culturas dos profissionais, ou seja, suas crenças, concepções e valores, também tenham influenciado a atuação.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46), a dimensão contextual das culturas profissionais diz respeito aos valores e concepções dos atores capazes de moldar a forma com que determinada política é atuada, considerando que os “atores de política estão

sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos”.

A interpretação política é permeada por fatores contextuais objetivos e subjetivos. Ainda que a dimensão material possa ter sido o fator determinante no processo criativo do município Três, não se pode ignorar a dimensão subjetiva que consiste na própria compreensão que os gestores têm dos serviços especializados e da política de inclusão escolar. Não se quer com tais problematizações atribuir qualquer juízo de valor ou significado às interpretações das redes de ensino municipais, mas tão somente lançar questões que possibilitem reflexões sobre as traduções da política no contexto da prática.

4.2.4 Atuação dos profissionais dos serviços de apoio em sala de aula comum no contexto da pandemia do novo Coronavírus

Nesta seção, apresentaremos os dados colhidos a partir de uma segunda rodada de entrevistas realizadas com os representantes da gestão das redes municipais de ensino da região da Grande Dourados, focalizando alguns efeitos para os serviços de apoio em sala de aula comum em decorrência pandemia do Novo Coronavírus. A pandemia surgiu inesperadamente como um novo fator de influência na forma como a política é atuada, comum a todas as redes de ensino, delas exigindo processos ainda mais criativos para atuação das políticas de educação, particularmente da educação especial.

Essa rodada de entrevistas teve o propósito de compreender se e como os atendimentos de educação especial estavam funcionando nos meses iniciais do período pandêmico de 2020, procurando identificar os processos criativos, mais especificamente quanto à atuação dos profissionais contratados para os serviços de apoio nas salas de aula comum, bem como os desafios que emergiram neste contexto inesperado e adverso.

Assim, no Quadro 10, evidenciaremos alguns aspectos desse processo de criação e atuação política, quais sejam: se os contratos desses profissionais foram mantidos ou suspensos; se o atendimento estava ocorrendo de maneira remota e/ou presencial, e; quem estava sendo responsabilizado por esses suportes aos alunos regularmente assistidos pelos serviços de apoio na sala de aula comum. Estes profissionais serão identificados no quadro apenas como “Apoio”.

Quadro 10 – Atuação dos profissionais dos serviços de apoio em sala de aula comum no contexto de pandemia do Novo Coronavírus, na região da Grande Dourados

MUNICÍPIO	CONTRATOS	ATENDIMENTO	RESPONSÁVEL
UM	Suspensos	Remoto/presencial	Professores do AEE
DOIS	Mantidos	Remoto/presencial	Apoio
TRÊS	Suspensos por um período	Remoto/presencial	Apoio
QUATRO	Mantidos os contratos dos Professores Mediadores Suspensos os contratos de estágio	Remoto	Apoio e professor da SRM
CINCO	Mantidos	Remoto/presencial	Apoio
SEIS	Mantidos	Remoto	Apoio
SETE	Mantidos	Remoto	Apoio
OITO	Não tem	Não tem	Não tem
NOVE	Mantidos	Remoto/presencial	Apoio
DEZ	Mantidos	Remoto/presencial	Apoio
ONZE	Mantidos	Remoto	Apoio

Fonte: elaborado pela autora.

O site da ONU Brasil, publicou manchete, no dia 18 de março de 2020, informando:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) revela que 100 Estados fecharam centros educacionais de forma parcial ou total e pelo menos 85 países fecharam escolas em todo o território para tentar conter a disseminação do novo coronavírus. A medida teve impacto em mais de 776,7 milhões de crianças e jovens (ONU BRASIL, 2020, *on-line*).

De acordo com a notícia, a orientação da UNESCO era para que as redes de ensino adotassem medidas de ensino à distância, visando aliviar os impactos do contexto pandêmico no currículo e facilitar a continuidade da aprendizagem (ONU BRASIL, 2020, *on-line*).

Diante deste cenário, a partir das entrevistas, constatamos que as aulas presenciais foram suspensas em todos os municípios da região da Grande Dourados, sendo adotadas estratégias para aulas remotas em todas as redes de ensino estudadas.

No município Um, G1 (2020) informou que “o calendário escolar foi reorganizado e as escolas estavam utilizando diversas estratégias para dar continuidade ao ano letivo”. O calendário foi reorganizado com antecipação das férias escolares do meio do ano e de datas festivas que estavam previstas para o decorrer do ano letivo. Adotaram estratégias como o

ensino remoto, por meio do uso do aplicativo *Whatsapp*, e a impressão de material, para os alunos que não tinham acesso à internet e à tecnologia.

Em relação à educação especial, a G1 (2020) disse que “os professores de apoio, que são os ADIs, foram dispensados nesse momento da pandemia, porque, a maioria deles era contratada”. Devido “a queda da arrecadação do município, foram dispensados no corte de gastos [...]. Como não estavam desenvolvendo atividades para as quais eles foram contratados, entraram nesse corte de gastos”. Ela explicou que não apenas os ADIs contratados para prestar serviço de apoio aos alunos PAEE foram dispensados, mas todos os ADIs que não eram do quadro efetivo do município, inclusive os da educação infantil. Havia um cenário de incerteza quanto à renovação dessas contratações pós-pandemia, pois, G1 (2020) comentou que foi realizado concurso público para ADIs, sendo que, provavelmente, quando as aulas voltassem ao normal, seriam convocados os aprovados nesse certame, pelo que haveria menos vagas para contratação por vínculo precário.

O trabalho de produção de materiais, como a elaboração de “jogos, fichas, quebra-cabeças, materiais para ajudar na questão da matemática, contagem” (G1, 2020), para os alunos PAEE, estava sendo realizado pelos “professores do AEE, que estão formulando as atividades conforme as necessidades específicas de cada estudante, alinhadas com as formuladas pelos professores titulares e pelos professores de áreas, de maneira que os estudantes também acompanhem o conteúdo”. Essas atividades estavam sendo desenvolvidas de acordo com o PDI do aluno e eram disponibilizadas via *Whatsapp* ou por via impressa para retirada. Entretanto, a pandemia revela o cenário de desigualdade social, pois, alguns estudantes não tinham acesso às tecnologias e nem mesmo tinham condições de retirar os materiais impressos disponibilizados. Diante deste quadro, alguns professores que não eram parte do grupo de risco para a Covid-19 estavam se dirigindo até às residências desses alunos para entregar os materiais e dar orientação quanto ao desenvolvimento das atividades:

A gente tem alguns professores que são do grupo de risco para o Covid, então, eles não estão levando mais [as atividades, até à residência]. Mas, os que não são, ainda mantêm essa rotina. Ainda estão deixando os materiais impressos, os jogos, nas casas dos alunos que não vão buscar na escola. E tentam conversar, explicar como é que tem que ser feita a atividade com o responsável (G1, 2020).

A gestora ainda relatou que o maior desafio estava sendo a dificuldade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos à distância e até mesmo de obter um retorno dos pais, não sendo possível ter uma dimensão clara da aprendizagem. Mencionou “que realmente só vai

ser avaliada essa aprendizagem da criança quando retornarem as aulas presenciais, quando o atendimento voltar ao normal” (G1, 2020).

No município Dois, também houve uma readaptação do calendário escolar, com a antecipação das férias escolares, em decorrência da pandemia. G2 (2020) explanou que, como estratégia, “nós criamos uma plataforma, grupos de *Whatsapp* e atividades impressas. Tanto são oferecidas aulas *on-line*, na plataforma EAD, como atividades para aqueles pais que não conseguem acesso à internet. Eles vêm retirar essas atividades na escola”.

Informou que professores regentes e Professores de Apoio estavam elaborando materiais lúdicos, como gravação de vídeos e confecção de materiais para envio aos alunos. “não está sendo fácil. É um momento novo. Tanto os professores, como os pais de alunos, estão se reinventando” (G2, 2020). Alguns alunos também não tinham acesso às atividades disponibilizadas *on-line*, assim, foi feita uma escala para que os Professores de Apoio comparecessem à escola semanalmente para atender esses alunos e para que os pais pudessem ir retirar os materiais impressos. Entretanto, ainda assim, existiam alunos e pais, inclusive da área rural, que não tinham condições de retirar esses materiais na escola, de modo que os Professores de Apoio iam até essas residências: “para esses pais que não conseguem vir à escola, eles fazem o atendimento na casa, levam as atividades, tem aquele momento ali de troca com os pais, tudo com muita cautela, utilizando máscara, se precavendo” (G2, 2020).

No município Três, houve uma situação peculiar, pois, o calendário foi de fato suspenso por um período de tempo. A G3 (2020) expôs que as aulas no município já começaram tarde neste ano (02/03/2020), sendo que, no dia 16 de março, a Prefeitura decretou a suspensão das aulas, o que ocorreu por 15 dias. Segundo ela: “eu, meio que principiante [no trabalho] na Secretaria [de Educação], de início, não me atentei. Achei que, como foi suspensa [a aula], foi suspensa [de fato]. Então, suspenderam as aulas e a gente deu umas atividades como se fossem atividades para casa” (G3, 2020), quando foi então interpelada pela supervisora estadual acerca dessa situação. Após 15 dias, o calendário foi retomado com atividades à distância, sendo que, esses dias sem nenhum tipo de aula deveriam ser repostos ao longo do ano, com atividades aos sábados e feriados e com redução do recesso escolar do meio do ano de 15 dias para uma semana. Nesse período de suspensão de aulas, os contratos dos professores de apoio também foram suspensos (G3, 2020). Como já descrito, o município Três estava fazendo novo processo seletivo para contratação de professores, mas, G3 (2020) informou que houve autorização para que, nesse período, fossem mantidos os profissionais que já estavam trabalhando:

Foi feito um novo processo seletivo para os nossos professores, porque teve uma denúncia. Então, como a gente estava seguindo as ordens e fazendo este novo processo e veio a pandemia, o próprio promotor [público] pediu para a gente continuar com os nossos professores mesmo, pois já estavam conhecendo os alunos, já tinham dado o início [ao trabalho]. E foi até suspenso o cronograma desse processo seletivo (G3, 2020).

Assim, o município estava ofertando “aulas pedagógicas complementares”, com entrega de materiais impressos aos pais e orientação via *Whatsapp*: “toda segunda-feira, a gente faz um rodízio. Os pais vão até a escola buscar essas atividades e, na outra segunda-feira, eles retornam com essas atividades e já pegam novas” (G3, 2020). A gestora expôs que o município estava utilizando os recursos disponíveis, pois, “o governo [do estado] tem a plataforma, tem a TV, a gente não tem esse recurso. A gente está usando mesmo o *Whatsapp* e a questão das atividades pedagógicas complementares que estão sendo atendidas” (G3, 2020). Quanto à educação especial, ela explanou que o professor regente fazia o planejamento e passava a atividade para o Professor de Apoio, Auxiliar de Ensino ou Estagiário fazerem as adequações necessárias ao aluno PAEE. Em regra, as atividades estavam sendo apenas entregues na escola, todavia, alguns profissionais optavam por entregar o material pessoalmente nas casas:

Tem professor que quer ter aquele contato maior, então, ele vai até a casa do aluno com todas as precauções, usando máscara, certinho. Ele quer entregar essa atividade para o aluno, quer poder acompanhar melhor como está sendo (G3, 2020).

G3 (2020) ponderou que essa estava sendo uma opção de alguns profissionais da educação especial, mas, que eles não entravam na residência. A ideia era apenas manter um diálogo com os pais e com o aluno.

Para a gestora, neste período, “os desafios estão sendo muitos para os professores, não só da educação especial. Porque, eu acho que nós não estávamos preparados. Ninguém está preparado para esta situação. E eu brinco com os nossos professores que a gente tem que se virar nos 30, porque ninguém sabe nada” (G3, 2020). Dentre esses desafios estava a falta de acesso à tecnologia e à internet, especialmente “na educação indígena, eles não têm acesso nenhum. É muito raro o aluno que tem acesso à internet. É difícil, até mesmo a questão de você entregar as atividades, de os pais ou de algum adulto poder acompanhar essas atividades” (G3, 2020). Muitas vezes, havia um único celular na casa e que os pais usavam para o trabalho. Alguns pais ou responsáveis não tinham condições de tempo ou de conhecimento para realizar as atividades com o filho.

O pai e a mãe dessa criança trabalha o dia todo fora, ela fica com a avó. E a professora fala: “é complicado. Eu entrego a atividade para o João e não estou tendo retorno dessas atividades, porque ele realmente não está fazendo”. E aí, o que você vai fazer? Vai cobrar o que? A avó não consegue. A criança toma medicamento, quando chega [em casa], a mãe fala que a criança não tem mais rendimento, ela brincou o dia todo, logo vai dormir. Então são muitos desafios (G3, 2020).

A maior dificuldade exposta pelos professores era no sentido de avançar no conteúdo. Assim, a recomendação da gestão da rede de ensino estava sendo no sentido de que, “se não dá para avançar no conteúdo novo, vamos trabalhar partindo do que eles já conhecem, que possam exercitar, que possam fazer uma leitura, fazer uma interpretação”, com a finalidade de a “criança não ficar ali totalmente apática com a situação da escola” (G3, 2020).

De acordo com o relato da G3 (2020), o período de pandemia estava sendo complicado para todos os envolvidos na educação. Afirmou que, “o professor está desesperado, não sabe direito o que fazer”, assim como, “o pai, às vezes, sofre muito com isso: ‘o que eu vou fazer? Meu filho vai reprovar! O que eu vou fazer? O que eu posso fazer? Eu não sei o conteúdo!’”, e que, “na verdade, a gente está tudo no mesmo barco, não sabendo direito o que fazer” (G3, 2020).

No município Quatro, as aulas foram suspensas em 16 de março de 2020, pelo Decreto n. 2.463, da Prefeitura Municipal, por prazo indeterminado (QUATRO, 2020a). Em 29 de maio de 2020, a Prefeitura emitiu o Decreto n. 2.630, dispondo sobre a oferta de “Atividades Pedagógicas Não Presenciais” na rede de ensino municipal, durante o período de suspensão das aulas presenciais. Assim, de acordo com a G4 (2020), a rede ensino municipal havia retomado as atividades no mês de junho, nos termos do decreto.

O Decreto n. 2.630 prevê que as Atividades Pedagógicas Não Presenciais devem ocorrer por meio de “vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros” (QUATRO, 2020b, Art. 2º, §2º), as quais devem ser planejadas e elaboradas pelos professores, sob a orientação dos coordenadores pedagógicos.

No tocante à educação especial, o decreto municipal determinou que o AEE fosse mantido e que:

Art. 17. Caberá aos profissionais da Educação Especial, realizar uma articulação com as famílias, para organizarem as atividades pedagógicas, com as adequações necessárias e devidos recursos, em consonância com a realidade familiar de cada estudante. Essa interação com as famílias, deverá

ocorrer de maneira restrita ao desempenho de suas funções. Efetivando as orientações específicas às famílias e favorecendo o apoio necessário para a execução das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (QUATRO, 2020b).

Neste contexto, os profissionais da educação especial deveriam manter contato com os professores regentes, para fins de realizarem a adaptação do conteúdo a ser passado para os alunos por eles atendidos, propiciando uma mediação não presencial junto aos pais e alunos (QUATRO, 2020b, Art. 18), considerando “o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), as condições de autonomia do estudante, a seleção de recursos de acessibilidade, para que o estudante possa realizar, com a ajuda de mediação de algum familiar e/ou responsável, a atividade no ambiente doméstico” (QUATRO, 2020b, Art. 19).

O Núcleo de Educação Especial municipal ainda emitiu orientação às escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (CEIM), por meio da CI n. 118/2020, de 23 de maio de 2020, sintetizando as orientações que seriam publicadas no decreto. Acrescentou que caberia aos profissionais da educação especial a “interação com a família e estudantes” para fins de orientação e apoio na execução das atividades (QUATRO, 2020c, p. 1). O documento ainda dispõe que “para os estudantes PAEE que não dispõe de apoio educacional, caberá ao Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizar as funções acima descritas” (QUATRO, 2020c, p. 2). Quanto a esse ponto, G4 (2020) informou que os Estagiários que trabalhavam como Apoio Educacional tiveram seus contratos encerrados, assim que as aulas presenciais foram suspensas. Desta forma, o profissional que atende na SRM é quem estava “atendendo o aluno como se ele fosse Apoio Educacional, no momento, substituindo o Estagiário. Nós não tivemos a contratação desse profissional porque não tem como contratar não tendo aula presencial”. Já os Professores Mediadores tiveram os seus contratos mantidos, sendo antecipadas as férias de 15 dias para o período de suspensão das aulas.

Como desafio, G4 (2020) apontou o “não acesso à tecnologia, quer seja por computador, tablete ou *Whatsapp*. Nem todos tem acesso à internet. É um grande desafio para nós”. Quanto à “educação especial, especificamente, nem todos os materiais podem ser enviados também via tecnologia. Nós confeccionamos bastantes materiais adaptados que são doados aos alunos” (G4, 2020). Porém, ela ponderou que, “não há retorno desses materiais que são confeccionados pelos professores de apoio”. Outro fator complicador era o fato de que muitos pais e familiares “não têm o conhecimento necessário para estar passando para os seus filhos e também não têm tempo. Muitos trabalham fora e ocasiona um grande problema na devolutiva” (G4, 2020).

No contexto do município Cinco, G5 (2020) esclareceu que o município segue as diretrizes da rede estadual. Assim, no dia 19 de março as aulas presenciais foram suspensas e o calendário escolar foi alterado, de modo que as férias dos professores e o recesso escolar foram antecipados. Ela inferiu que, em relação aos professores contratados, durante o período de férias os contratos eram rompidos.

O município também estava utilizando de estratégias de aulas não presenciais, disponibilizando atividades em grupos do aplicativo *Whatsapp* e atividades impressas para aqueles alunos que não tinham acesso à internet e às tecnologias. G5 (2020) ponderou que, “tem famílias que tem três ou quatro filhos na escola e apenas um celular. Então, fica difícil para eles acompanharem as atividades pelos grupos de *Whatsapp*”. Assim, material impresso era disponibilizado nas escolas para que os pais fizessem a retirada e devolvessem quando fossem realizadas. Entretanto, “temos aqui, em um de nossos distritos, alguns alunos da zona rural para quem é difícil vir até à escola, não têm condições de buscar as atividades” (G5, 2020), pelo que o motorista do ônibus escolar levava até elas as atividades, uma vez na semana. “Já teve professores e diretores que foram até nas casas, levarem essas atividades” (G5, 2020).

Ela contou que o trabalho da educação especial estava funcionando da seguinte forma:

O professor regente manda para o de Apoio o seu planejamento semanal. Ele manda com antecedência. Aí, o Professor de Apoio vê o que precisa ser readaptado, qual atividade precisa ser melhor elaborada, e manda de volta para o professor regente (G5, 2020).

De acordo com G5 (2020), os Professores de Apoio ainda davam algum atendimento individualizado, em caso de dúvidas dos pais ou dos alunos, fazendo, quando necessário, vídeos explicativos. Em alguns casos, o Professor de Apoio chegou a atender alunos presencialmente na escola, como relatou a entrevistada:

Já aconteceu até, assim, de um atendimento presencial. O pai traz a criança até à escola. Porque não temos casos assim tão graves. [...] Aí, com todo o cuidado, o professor, presencialmente, explica as atividades. Está ocorrendo muito bem essas atividades entre o Professor de Apoio e o professor regente (G5, 2020).

A gestora também narrou que, no primeiro bimestre de aulas remotas, foi bastante complicado. Não havia uma articulação entre professores regentes e Professores de Apoio. Cada professor criou seu grupo no *Whatsapp* e enviava atividades separadas, de modo que os pais começaram a reclamar pelo excesso de atividades. Ou seja, os Professores de Apoio

enviavam atividades em desarticulação com o planejamento do professor regente. Assim, segundo a G5 (2020), no segundo bimestre realizaram reunião com todos os professores, a partir da qual “surgiu essa sugestão de o professor regente encaminhar com antecipação o seu conteúdo para o Professor de Apoio e, ali, diante do conteúdo do professor regente, fazer as adaptações”, e, desde então, conforme relata, o trabalho estava funcionando.

No município Seis, a G6 (2020) disse que “todos [os professores] que foram contratados no início do ano continuam. Não teve nenhum [contrato] suspenso”. O calendário escolar foi reformulado e as férias dos professores antecipadas para o mês de maio. As aulas estavam ocorrendo de forma remota, mas não *on-line*. Isto porque, como aludiu a gestora, a rede de ensino municipal atendia somente até o quinto ano do ensino fundamental, de modo que não seria viável ofertar aulas *on-line*, por conta da idade e também do fato de que “tem uma escola que atende uma classe bem periférica, que não tem nem sequer celular” (G6, 2020). Assim, o município optou por “fazer atividades quinzenais, outras semanais. O pai está indo buscar na escola, leva essas atividades, fazem e depois levam de volta. E assim vai buscando. Já tem uma escala certinha para não dar aglomeração” (G6, 2020). Para as crianças de Pré 1 e 2, primeiro ano e os alunos PAEE que eram acompanhados por Professores de Apoio, estavam sendo confeccionados cadernos de atividades. “O pai vai buscar o caderno e depois entrega aquele e já leva outro com as atividades para a criança trabalhar em casa” (G6, 2020), de acordo com o nível em que o aluno estava. Eram também elaborados outros tipos de atividades impressas e enviadas aos alunos. As atividades para os alunos PAEE eram elaboradas pelos professores regentes, com o auxílio dos Professores de Apoio:

O profissional de apoio [Professor de Apoio] está mais para acompanhar a criança até o banheiro, auxiliar as atividades em sala de aula. Na verdade, quem prepara a aula, que faz toda a atividade do aluno, é o professor regente. O profissional de apoio auxilia o professor [regente], mas é o professor [regente] que está direcionando toda essas atividades. Eu já estive conversando com as professoras e elas que direcionam o conteúdo a ser trabalhado. Mas, o profissional de apoio, às vezes, tem uma ideia, troca experiência. [...]. Então, elas fazem uma troca de experiência, mas quem prepara todas as atividades mesmo é o professor regente, junto. Aí, acompanhado do Professor de Apoio, ele vai até a casa, ou comunica o pai pra vir buscar [a atividade], conversa com ele, e vê o andamento da criança. Mas, é o professor regente quem prepara as atividades, auxiliado pelo Professor de Apoio (G6, 2020).

G6 (2020) inferiu que, quando os pais entendiam que as atividades não estavam adequadas, que a criança estava tendo muita dificuldade, o material era reformulado. Explicou que uma Professora de Apoio “se ofereceu para ir à casa da mãe ajudar, mas, a escola decidiu

que não era bom ela ir, porque, de repente, se contamina e vai falar que contaminou lá [na residência do aluno]. Ou a criança é contaminada e, também, pode falar que a professora levou”, então o contato para tirar dúvidas tem sido pelo *Whatsapp*, “mas, pela [vontade da] professora, ela até iria a casa dessa criança” (G6, 2020).

Quando questionada sobre os principais desafios para a educação especial nesse momento, a gestora respondeu que

[...] tudo é mais difícil, do que se estivesse em sala de aula, porque o pai também perde a paciência. [...] a criança que perde o interesse, tem tudo isso. Não apenas o [aluno] especial, todos estão cansados, não aguentam mais ver tarefa, não aguentam mais ver apostila, eles querem ir para escola ver os coleguinhas, querem ter intervalo. E em casa eles estão super cansados (G6, 2020).

Quanto aos alunos PAEE, G6 (2020) mencionou que “tem conversado com os pais para que tenham paciência, para que, no dia em que ele não quer fazer a atividade, que ele não faça. Mas, tenta no outro dia, conversando e incentivando. O pai tem que incentivar, criar uma didática que ele incentive essa criança”. Disse que não podia garantir que estivesse ocorrendo um avanço, porque, até mesmo em sala de aula, o processo ocorre de forma lenta, “mas, pelo menos, a gente pode falar para você que não estão parados. Eles não estão parados, não estão fora da realidade, não estão esquecidos” (G6, 2020).

No município Sete, G7 (2020) informou que não houve alteração no calendário escolar. As aulas estavam ocorrendo de forma remota, seguindo o calendário programado antes da pandemia se instaurar no Brasil. As atividades remotas eram chamadas de APC (atividades pedagógicas complementares) e eram preparadas pelos professores e enviadas via internet para os alunos que tinham acesso ou a escola imprimia e entregava aos pais.

Segundo a G7 (2020), os professores e Monitores contratados não tiveram qualquer intercorrência em seus contratos e continuavam trabalhando. Assim, no contexto da educação especial, para os alunos que eram acompanhados por Monitores, estes adequavam o conteúdo dado pelos professores regentes e de áreas e encaminhavam aos alunos: “o professor de apoio também estão tentando acompanhar o professor da sala regular, adequando as atividades para o aluno atendido” (G7, 2020). Já para os alunos que não eram acompanhados por Monitores, os professores da SRM é que estavam fazendo essas adequações. Percebe-se que, nesse momento, ficou mais evidente que aos Monitores, profissionais cuja exigência era escolaridade em ensino médio, estava sendo atribuída a função de adequação de conteúdo.

A gestora apresentou os desafios para os professores que atuavam nas SRM, para o atendimento dos alunos PAEE, considerando a quantidade de alunos por eles atendidos:

[...] por exemplo, o aluno que está matriculado no quarto ano, ele tem todas aquelas disciplinas: matemática, inglês, português, ciências, geografia, história. No caso, estaríamos adequando todas essas disciplinas para o aluno. Não concordo! Porque na sala multifuncional, nós só atendemos português e matemática e a parte da socialização, e toda aquela parte de inclusão, adequações, coordenação motora, mas, o estado está exigindo que a gente faça as devidas adequações em todas as disciplinas (G7, 2020).

Para a entrevistada, este trabalho não funcionava, visto que alguns alunos atendidos apresentavam limitações tão severas que não liam, não sabiam falar o próprio nome. De acordo com ela,

[...] não funciona esse atendimento para a educação especial, adequando essas disciplinas, se eles nem sabem o que são vogais. O momento, para mim, especialmente, seria conhecer mais a família. Você não vai poder visitá-las, mas ter, assim, aqueles laços familiares com eles, através do telefone, através de áudios. Seria super importante (G7, 2020).

Segundo G7 (2020), este momento tem sido particularmente difícil para as Monitoras, “porque neste ano, quase todas as professoras são novas, não têm experiência. É duro, é cruel, porque, já de cara, assim, sem experiência nenhuma e com aulas remotas. Então, está sendo difícil. Elas também estão adaptando as atividades”.

No município Oito, G8 (2020) inferiu que, “quando o [governo do] estado decretou que não haveria aula presencial na rede estadual, o município adotou a mesma decisão”. Assim, as aulas presenciais foram suspensas, mas deu-se continuidade ao calendário escolar, por meio de atividades remotas, enviando “atividades por e-mail, por *Whatsapp*, ou então, em muitos casos, aqui está sendo entregue material em via impressa para os alunos estudarem” (G8, 2020).

Quanto ao trabalho da educação especial, constatou-se que não estava ocorrendo. Isto porque, como já apresentado, o município Oito teve o processo seletivo para contratação de profissionais suspenso, pois, o cargo não constava no plano de cargos e carreiras do município. Na época da primeira entrevista (março de 2020), a gestão da rede municipal de ensino ainda aguardava a aprovação da criação do cargo pela Câmara de Vereadores. Neste segundo momento, G8 (2020) informou que, já no período da pandemia, a criação do cargo foi aprovada na Câmara e foi realizado novo processo seletivo para contratação de

Profissional de Apoio, entretanto, os aprovados não foram contratados justamente em decorrência da suspensão das aulas presenciais.

Feito o processo seletivo, o município não chamou esse pessoal, porque esse apoio é para sala de aula, então a gente entende que, se é em sala de aula, mesmo que mande o conteúdo para casa do aluno, não teria como esse professor estar atendendo na casa do aluno, até porque, a gente está em isolamento, distanciamento, por causa desse COVID. Então, como não tem [aula presencial], esse professor não tem, no momento, uma função e ele só serve de apoio ao professor regente. O município resolveu não contratar, não chamar esses professores, até que voltem as aulas normais, entendeu? (G8, 2020).

Todavia, aparentemente, o serviço de Profissional de Apoio era o único serviço de educação especial ofertado em Oito, de modo que, neste contexto de aulas remotas, nenhum serviço especializado estava sendo destinado aos alunos PAEE:

É como se fosse uma sala de aula com todos os alunos, a diferença é que a função de ajudar essa criança em casa vai ser dos pais. O material que ela está estudando, que ela vai receber em casa para estudar é igual ao das demais crianças que estudam com ela. Não tem a diferenciação fora da sala de aula e eu acredito que nem em sala de aula. O acompanhamento que dá em sala de aula é diferente, porque tem uma pessoa para acompanhar essa criança, só ela (G8, 2020).

No município Nove, as aulas presenciais também foram suspensas e os alunos estavam recebendo atividades para fazer em casa. Essas atividades eram disponibilizadas em grupos de *Whatsapp*, sendo que, para os alunos que não tinham acesso à internet, eram entregues na escola atividades impressas, com horário agendado para os pais retirarem sem que houvesse aglomeração.

G9 (2020) relatou que, no contexto da educação especial, “os professores e os profissionais de apoio pedagógico atendem também da mesma maneira como atendiam no presencial, mas, à distância. Então, o mesmo esquema que foi feito para os alunos do ensino regular, foi feito também para eles, eles recebem as atividades”. Entretanto, G9 (2020) contou que, a partir do mês de junho de 2020, “a gente conseguiu liberação da Procuradoria Jurídica para fazer o atendimento presencial uma ou duas vezes por semana, dos alunos com maior dificuldade, com maior comprometimento”.

Assim, os Professores de Apoio passaram a atender na escola ou nas casas, presencialmente, com autorização dos pais e adoção de protocolos de proteção:

Então, o Professor de Apoio vai à escola para fazer o atendimento desses alunos. Os pais assinam um termo de responsabilidade e ele faz o atendimento na escola. Algumas famílias preferiram que o atendimento fosse feito em casa, então o Professor [de Apoio] vai a casa para fazer o atendimento, com todos os mecanismos de proteção: luvas, máscaras, alguns até jaleco, dependendo da idade da criança, tudo o que precisa, o álcool em gel e tudo mais (G9, 2020).

Para atendimento dos alunos da zona rural, o ônibus escolar os buscava e levava para escola no horário agendado. “No dia em que esses alunos estão na escola, a gente aproveita a sala de recurso também para fazer o atendimento deles, aí intercala: um pouco com o Professor de Apoio, um pouco na sala de recursos” (G9, 2020). O material a ser trabalhado era elaborado em conjunto com o professor regente, todavia, no dia agendado para atendimento, somente o Professor de Apoio comparecia.

A gestora aludiu que o maior desafio encontrado nesse contexto era comum aos alunos que não recebiam o serviço de apoio. É o fato de que “a família não tem esse conhecimento, a didática, as dinâmicas, para conseguir ensinar esse aluno e se é um aluno que já tem algum tipo de transtorno específico, que acarreta uma maior dificuldade, é um pouco mais complicado” (G9, 2020). Além disso, percebeu a dificuldade da escola em se adaptar a este momento adverso: “há uma tentativa dos professores de seguir currículo, deixando de lado que, talvez, nesse momento, o mais importante seja trabalhar as habilidades e as competências, que depois, lá na frente, vão subsidiar para que esse aluno consiga também cumprir o currículo” (G9, 2020).

Quanto à estabilidade dos contratos dos profissionais da educação, G9 (2020) mencionou que “todos os contratos estão sendo mantidos, até quando conseguirmos, mas estamos todos bem conscientes do esforço que tem sido para tentar manter essa situação”.

De acordo com a G10 (2020), no município Dez, as aulas presenciais foram suspensas no dia 23 de março de 2020. Não houve qualquer intercorrência com os contratos dos professores contratados, a não ser a antecipação das férias de julho para o mês de maio, com a realização do acerto que costuma ocorrer aos finais de semestre.

Desde então, as unidades estão trabalhando com atividades remotas vinculantes. São atividades preparadas e encaminhadas para que os alunos realizem em seu domicílio. Estão sendo usados mecanismos através de redes sociais: *Whatsapp*, *Facebook*, outros mecanismos. Bem como, para quem não tem acesso ao mecanismo da internet, enviando também atividades impressas (G10, 2020).

Quanto à educação especial, G10 (2020) relatou que o trabalho estava ocorrendo de forma semelhante, geralmente mantendo-se o contato com os pais por meio de *Whatsapp*:

Na educação especial, também, os profissionais têm o contato direto com os alunos, geralmente através de *Whatsapp*, passando orientações aos pais ou, se for o caso, também estão indo as casas dos pais, dos alunos, e passando as orientações para que eles não fiquem sem atividades neste período (G10, 2020).

Os Professores de Apoio “têm gravado vídeos, áudios, mesmo conversas através de vídeo chamada pelo *Whatsapp*. Quando é o caso, também preparam atividades adaptadas e levam às residências dos alunos” (G10, 2020). A gestora relatou ainda que os Professores de Apoio têm trabalhado em conjunto com os professores regentes. Para G10 (2020), “este momento é muito difícil para todo mundo”: professores, alunos e pais. “Os pais também estão em um momento delicado, porque eles estão sem essa baliza tão importante da escola. Os pais também têm um momento de reinvenção” (G10, 2020). Segundo a gestora, o papel da educação, neste momento, estava além da adaptação curricular, mas também em dar suporte emocional para os alunos e pais: “os profissionais têm atendido da melhor maneira, tanto com a adaptação de conteúdos curriculares, como também um trabalho fundamental de apoio, aos alunos e aos pais neste momento” (G10, 2020).

A gestora expôs que esse estava sendo um momento de readaptação e reinvenção para todo o conjunto escolar, mas que a rede de ensino contava com uma equipe muito comprometida. Destacou, também, que “a educação especial já por natureza vive essa situação o tempo todo, de buscas de caminho, de adaptação, e essa é mais uma situação em que, mais uma vez, o professor como um todo tem que se readaptar, se reencontrar e se reinventar, para buscar alternativas” (G10, 2020). Ressaltou ainda o papel do Núcleo de Apoio à Inclusão, “que tem dado todo o apoio, inclusive psicológico, não só para os profissionais da educação inclusiva, mas para todos os profissionais da educação, por esse momento complicado” (G10, 2020).

Em um contexto no qual ninguém tem uma fórmula acerca da maneira correta de atuar, a gestora expressou que os profissionais da rede estavam “buscando os caminhos, nem sempre é o caminho correto, mas com certeza cada um tem se reinventado e tem buscado da melhor maneira atender essa nova situação no ensino” (G10, 2020).

No município Onze, as aulas remotas tiveram início no dia 19 de março de 2020. Segundo a G11B (2020), o município costumava seguir o calendário das escolas estaduais e,

com base nisto, reformularam o calendário escolar e anteciparam o recesso do mês de junho para a primeira quinzena do mês de maio.

A educação especial continuava trabalhando, de modo que “o professor regente faz o planejamento do que vai ser trabalhado quinzenalmente, passa para o Professor de Apoio, que faz as adaptações das atividades” (G11B, 2020), depois encaminhava o material produzido (jogos, vídeos etc.), para a coordenação e direção, que se responsabilizava pela entrega. Para G11B (2020), “o Professor de Apoio faz a adaptação, dando mais ênfase às atividades lúdicas”. Quando necessário, o “Professor de Apoio vai à escola, combina um horário, se reúne com a psicopedagoga, fazem confecção de material, de jogos” (G11B, 2020). Ferramentas como *Whatsapp* estavam sendo utilizadas mais “para mandar vídeo, alguma coisa mais... um recurso mais midiático” (G11B, 2020). Os materiais eram entregues aos pais pela coordenação e direção da escola. Conforme G11B (2020), “se for material impresso ou algum material manipulado, a coordenação e a direção da escola ficam responsáveis por entregar na casa das crianças especiais”. G11B (2020) afirmou que, no começo da implantação das aulas remotas, essa entrega de material nos lares estava sendo feita pelos próprios Professores de Apoio, “por uma opção deles mesmos, para poder fazer esse atendimento. Eles iam uma vez, na semana” (G11B, 2020). Mas a gestão da rede de ensino ficou preocupada por conta da questão do contato em meio à pandemia e entrevistou, “orientou esses professores que não fizessem esse atendimento em casa, apesar de que era uma opção da família e também do professor” (G11B, 2020). G11B (2020) também mencionou que os Professores de Apoio até preferiam fazer esse tipo de atendimento, mas a gestão municipal entendeu que não era seguro, levando em conta as recomendações sanitárias. Assim, os diretores e coordenadores se revezavam e efetuavam a entrega desse material a cada 15 dias.

Ainda quanto ao trabalho do Professor de Apoio, G11B (2020) disse: “eu não vou falar para você que está sendo um sucesso, que está dando tudo certo. É claro que a gente tem aqueles professores que, às vezes, têm certa rejeição em estar se adaptando”. Aludiu que a adaptação do professor no dia a dia já era necessária, “imagine agora em tempo de pandemia” (G11B, 2020). Contudo, ainda que houvesse dificuldades com alguns profissionais, “de uma forma geral, a gente está bem contente, porque a gente achava que não ia dar conta de dar prosseguimento a esse trabalho e assim está dando certo” (G11B, 2020).

G11B (2020) expôs que a maior dificuldade estava sendo a “aceitação dos pais e das condições que os pais têm de poder ajudar essas crianças em casa”. Ela esclareceu que “geralmente são crianças que já passavam por acompanhamento psicológico” (G11B, 2020). E, sem esse atendimento, “a gente tem ouvido relato de mães, que as crianças estão muito

agitadas, estão se recusando a fazer as atividades em casa” (G11B, 2020). Então, a alternativa que a gestão da rede de ensino encontrou e pretendia implantar era a retomada, mesmo que gradativa, dos atendimentos psicológicos presenciais para os alunos PAEE. Isso porque, a gestão da rede de ensino estava acompanhando as angústias dos pais, que tinham que fazer as vezes de professores sem ter a formação para tal, “e essas crianças por si só, pela própria natureza delas, elas estão ficando muito ansiosas, algumas até estressadas, nervosas” (G11B, 2020). Assim, a estratégia da gestão da rede de ensino era retomar os atendimentos psicológicos, sem que os alunos tivessem que ir até os postos de saúde:

A gente não quer levar essas crianças para posto de saúde, para ter acompanhamento com psicólogo. A nossa psicóloga é do grupo de risco. Ela também não está fazendo atendimento nas escolas, então a gente está criando um ambiente, uma sala, para a psicóloga da Saúde vir fazer o atendimento para essas crianças (G11B, 2020).

A G11B (2020) ainda relatou que os professores da educação especial estavam se preocupando muito em seguir o referencial, em passar conteúdo. Contudo, a orientação da gestão era no sentido de que,

[...] nesse momento, o nosso principal objetivo não é o cumprimento de carga horária, o cumprimento do currículo, do referencial, como se fala. O nosso principal objetivo é manter o contato com a família, é não manter essa criança ociosa e não fazer com que a criança perca a identidade da escola, ela tem que estar mantendo esse contato e, assim, o mínimo que ela conseguir absorver durante esse tempo, para a gente vai ser alguma coisa bem positiva (G11B, 2020).

Os dados apresentados demonstram que, diante de um novo fator contextual, qual seja a pandemia do Novo Coronavírus, novos processos criativos de contextualização política surgiram, isto porque, “o contexto é uma ‘força’ ativa, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm que operar” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 42). Entretanto, nota-se, também, que este novo fator evidenciou outras dimensões contextuais cujos elementos modularam a forma como cada rede de ensino interpretou e traduziu a política para a sua realidade. Isto é, um mesmo fator contextual influenciou de diferentes formas a interpretação política dos serviços de apoio em sala de aula comum, na região da Grande Dourados, visto existirem outras dimensões contextuais locais incidindo nesse processo de criação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Com exceção do município Um, Três, Quatro e Oito, os contratos dos profissionais que atuavam nos serviços de apoio foram mantidos sem qualquer intercorrência. No

município Três, houve uma suspensão temporária, segundo G3 (2020), por uma interpretação equivocada do período de suspensão das aulas presenciais, mas, logo foram retomados, sendo que, diante do momento incomum, o MP autorizou a manutenção dos contratos já existentes. Em Quatro, apenas os contratos dos Estagiários foram suspensos, sendo mantidos os dos Professores Mediadores, o que nos permite questionar: se esses profissionais tinham as mesmas funções, qual o parâmetro utilizado para que alguns contratos fossem rompidos e outros não? Em Oito, como informado por G8 (2020), os profissionais sequer foram contratados, de modo que, aparentemente não estava ocorrendo nenhum tipo de atendimento especializado.

A suspensão do contrato dos ADI, no município Um, foi justificada pelo corte de despesas realizado pela Administração Municipal, em decorrência da queda na arrecadação. Em Nove, embora os contratos tenham sido mantidos, G9 (2020) ressaltou o esforço que a Gestão Municipal estava fazendo para mantê-los, mas deu indícios de que essa situação, em algum momento, pudesse não se sustentar. Ademais, nos municípios Um e Quatro, as funções dos profissionais de apoio em sala de aula comum que tiveram seus contratos suspensos estavam sendo atuadas pelos profissionais que trabalhavam nas SRM, por vezes chamados de professores do AEE, como no município Um.

“Esses tipos de decisões de financiamento e gastos inevitavelmente levam a resultados desiguais entre cada escola [ou, no caso, rede de ensino]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 52). Vê-se, portanto a influência do contexto material na forma como a política estava sendo interpretada. Essa dimensão contextual refere-se a aspectos físicos como: “edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura” (BRAUN; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 48). Como demonstrado, o trabalho de alguns profissionais que prestavam serviço apoio e que foram dispensados por questões orçamentárias, estava sendo executado por outro profissional, o professor do AEE e/ou da SRM (G1, 2020; G4, 2020). Contudo, a fala de G7 (2020) nos dá indícios de que esses professores já estavam sobrecarregados com suas próprias demandas, visto que o público por eles atendido nas SRM, geralmente, já é maior que o dos serviços de apoio em sala de aula comum, sendo que, de acordo com essa entrevistada, no contexto pandêmico, estavam sendo confrontados com uma ampliação de suas funções, tendo que adequar conteúdo para todas as disciplinas. Aparentemente, houve um agravamento da condição de sobrecarga desses profissionais, tal como constatado na pesquisa de Oliveira e Prieto (2020).

É possível notar que todos os municípios adotaram a sistemática de aulas remotas. Todavia, nos municípios Dois, Três, Cinco, Nove e Dez, foi mencionado pelas entrevistadas

que algum tipo de atendimento presencial, dos profissionais dos serviços de apoio em sala de aula comum, também estava ocorrendo. No município Nove, esses atendimentos presenciais ocorriam de maneira oficial, tendo autorização da Procuradoria do Município. Algumas entrevistadas (G3, 2020; G6, 2020; G11B, 2020) mencionaram que os próprios profissionais preferiam fazer o atendimento presencial. Num contexto em que se é exigida uma reinvenção e criatividade de todos os profissionais da educação, nota-se a dificuldade em desenvolver meios de atendimento do PAEE, sem que se colocasse em perigo a vida dos profissionais, de modo que o processo criativo em alguns contextos envolvia expor-se ao risco de contágio.

Questionamos se tais medidas de atendimento presencial apenas para alunos PAEE tinham como pano de fundo a lógica capacitista, incidindo, portanto, em discriminação desse alunado com base na deficiência. Isto porque, o ensino remoto impõe limitações à aprendizagem de todos os alunos. Entretanto, a violação das recomendações sanitárias de distanciamento social apenas para o atendimento do PAEE pode indicar vestígios de uma cultura profissional de caridade e de compaixão na escolarização do PAEE e não do reconhecimento destes como sujeitos de direito em equidade com os demais alunos.

Do apanhado geral dos relatos dos gestores, o que se percebe é a dificuldade da escola em planejar e propor atividades acessíveis para todos os alunos. A maioria das providências adotadas consistia em enviar materiais que, por serem elaborados visando um público supostamente “normal”, precisavam ser adequados para o alunado PAEE. Esta realidade no contexto pandêmico traz à superfície a dificuldade enraizada na cultura escolar de se propiciar aulas e atividades acessíveis a todos os educandos. Estratégias como DUA podem diminuir os custos e o tempo gastos com adequações específicas para alunos PAEE, visto enfocarem em métodos mais gerais, que possam contemplar as necessidades de todos os alunos. Fosse esta a proposta adotada em tempos comuns, talvez as escolas, professores e profissionais da educação como um todo não encontrassem tanta dificuldade e resistência em se adaptar às demandas do contexto pandêmico, especialmente quando os métodos tradicionais colocam em risco a vida de alunos e profissionais.

A partir dos relatos de entrevista, é possível perceber que fatores contextuais situados e materiais, como a falta de acesso à internet e à tecnologia pelos alunos e familiares são evidenciados no momento de crise social, especialmente em contextos rurais, inclusive, indígenas, como é a realidade de alguns municípios da região da Grande Dourados. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38), os “fatores situados referem-se àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas. Localização e matrículas são, naturalmente, inter-

relacionadas”. Isto é, o público atendido pela educação municipal e o local onde estão situadas essas redes de ensino são elementos que modulam a forma como a política será atuada.

A educação especial e a educação no campo, “com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 93), de modo que os alunos que se encontram nesta interface são submetidos a uma “dupla exclusão” (NOZU, 2017). A falta de infraestrutura nas comunidades rurais brasileiras potencializa e amplia os desafios e dificuldades impostos pela pandemia (NOZU; KASSAR, 2020).

Neste sentido, Nozu e Kassar (2020) empreenderam pesquisa com objetivo de analisar as possibilidades construídas por gestoras e professoras das Escolas das Águas²⁰, para superação das desigualdades em escolas localizadas em regiões ribeirinhas do Pantanal sul-mato-grossense. Essas comunidades são caracterizadas por baixa renda familiar e falta de infraestrutura, como rede energia elétrica e falta de saneamento básico. A rede municipal de ensino de Corumbá, após suspensão das aulas presenciais, adotou medidas de ensino remoto, por meio de plataforma *on-line* e uso de redes sociais, na tentativa de manutenção das atividades escolares. Entretanto, em relação aos alunos das Escolas das Águas, professores e gestores de ensino foram confrontados com falta de acesso desse alunado à tecnologia e aos meios de comunicação. Considerando a distância e o difícil acesso à essas comunidades, a rede de ensino também adotou a estratégia de confecção de material impresso e de kits de materiais escolares e merenda, considerando a situação de vulnerabilidade desses alunos, os quais foram entregues pelos gestores escolares. Entretanto, foi constatada a dificuldade de se obter retorno dessas atividades, especialmente pela dificuldade em seu recolhimento, considerando as áreas de difícil acesso.

Ademais, no mesmo sentido aqui mencionado por G7 (2020), naquele contexto, foi identificada a dificuldade dos profissionais recém-contratados em formular atividades para alunos que não chegaram sequer a conhecer: “a precariedade pré-existente evidencia-se de forma especial nos contratos temporários da grande parte dos docentes, em que, em uma situação como esta, precisa se organizar para elaborar aulas a uma população desconhecida e bastante diferenciada” (NOZU; KASSAR, 2020, p. 17). Soma-se a isso o fato de que muitos alunos ainda não aprenderam a ler e de que muitos pais são analfabetos. Entretanto, a

²⁰ “As Escolas das Águas compreendem as unidades de ensino vinculadas à Rede Municipal de Corumbá que estão situadas em regiões do Pantanal de difícil acesso e sujeitas ao fluxo do rio Paraguai e de seus afluentes” (NOZU; KASSAR, 2020, p. 4).

orientação dos gestores escolares têm sido no mesmo sentido de algumas das gestoras das redes de ensino aqui entrevistadas, de que os professores não deveriam entrar em pânico diante das dificuldades dos alunos de desenvolver o conteúdo, pois, após o retorno das aulas, essas situações e os conteúdos poderiam ser retomados (NOZU; KASSAR, 2020).

Vê-se, desta forma, anseios em comum, entre os profissionais que precisam lidar com as adversidades da pandemia em contextos rurais, quer sejam do campo, indígenas ou ribeirinhos, especialmente quanto à falta de acesso, ou ao acesso precário, às tecnologias e à internet. Contudo, as adversidades também são molas propulsoras da criatividade política, de maneira que, cada município, de acordo com os elementos contextuais que afetam suas redes, têm buscado estratégias para driblar ou, ao menos, minimizar os prejuízos decorrentes da suspensão das aulas presenciais. Entretanto, pode-se perceber que a pandemia tem maximizado a marginalização de grupos já historicamente vulneráveis.

Os relatos das G1 (2020), G3 (2020) e G4 (2020) também evidenciaram a dificuldade no desenvolvimento dos trabalhos por aulas remotas, considerando a falta de retorno e a dificuldade de avaliar a aprendizagem dos alunos PAEE. Além disso, transpareceram a dificuldade dos pais em auxiliar esses alunos e a aflição pelo risco de que seus filhos fossem reprovados, considerando que muitos não têm a habilidade e o tempo necessários para acompanhamento das atividades remotas. G3 (2020), G9 (2020) e G11B (2020) mencionaram a aflição dos professores com o cumprimento do currículo programado e da carga horária.

Tais sentimentos podem derivar da racionalidade da performatividade a que estão submetidos os professores, de modo que, a menos que os saberes possam ser avaliados, quantificados, comprovados, há uma sensação de fracasso enquanto profissionais (BALL, 2005). Isso porque, a lógica neoliberal cria sujeitos autogovernáveis, que exercem o governo de si e dos outros, de modo que há um anseio dos profissionais da educação de que não apenas o seu trabalho seja vitrinizado, como deve ser possível o escrutínio da aprendizagem dos alunos PAEE por eles atendidos, bem como a sua demonstração por meio de resultados de avaliações. De acordo com Ball (2005), na ótica gerencialista, os professores são encarados e encaram-se a si mesmos como empresas que devem ser capazes de se adaptar, de se auto gerenciar e de maximizar seu desempenho.

Desta forma, no contexto de pandemia, muitos se sujeitam a por em risco a própria vida, a fim de garantir, ou pelo menos tentar proporcionar que a escolarização aconteça. As entrevistadas G3 (2020), G6 (2020) e G11B (2020) relataram que essas iniciativas de atendimento presencial muitas vezes partem dos próprios profissionais. Isto porque,

possivelmente, estão subjetivados à lógica de que cabe a eles dar conta, fazer acontecer, responsabilizando-se a si mesmos pelos resultados e pela superação das adversidades sociais.

Vivemos em uma era de produção de subjetividades inclusivas, em que professores e demais profissionais da escola são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, muitas vezes, independentemente das condições concretas das escolas. As políticas governamentais e discursos políticos, sociais e econômicos operam na subjetividade desses docentes tornando-os auto responsáveis pela inclusão escolar, por meio de uma série de artefatos legais que impõe a esses profissionais a capacidade de se adaptar e desenvolver novas habilidades (SZULCZEWSKI, 2019).

De outro lado, não é possível aferir se o discurso das gestoras de não pressionar os professores quanto ao cumprimento de currículo durante a pandemia de fato tem sido colocado em prática e se consiste em uma orientação geral e oficial para toda a rede. Mesmo porque, a condução dos trabalhos desses professores passa por outros níveis de gestão, podendo envolver outros setores da rede de ensino, bem como, direção e coordenação pedagógica escolar.

Algumas entrevistadas (G6, 2020; G11B, 2020) expuseram que a preocupação neste momento deveria envolver a manutenção do elo entre os alunos PAEE e a escola, bem como, não permitir que ficassem ociosos. Assim, o direcionamento era de que, mesmo à distância, se buscasse mantê-los em atividade. Nessa situação, a escola deixa de se preocupar apenas com aspectos pedagógicos ligados à aprendizagem dos alunos, mas estende-se ao controle do tempo e das atividades privadas desses sujeitos (FABRIS, 2009). Neste mesmo sentido é a orientação do dirigente da UNESCO para as redes de ensino dos países a ela vinculados, valendo reproduzir trecho da manchete disponível no site da ONU Brasil:

Defourny [dirigente da UNESCO] recomendou também a importância da manutenção de vínculo com os alunos. Segundo ele, é muito importante que a estratégia de cada professor seja adaptada à circunstância do país e à circunstância da sua turma. "Por isso, o currículo será revisado. Mas damos a possibilidade de manter esse vínculo de aprendizagem e de trabalhar à distância da melhor forma possível", afirmou o dirigente. **Continuidade** - Como parte das medidas para tentar retardar a propagação do novo coronavírus, a UNESCO apoia ações para minimizar perturbações no sistema de educação e facilitar a continuidade do aprendizado, especialmente para os mais vulneráveis. Uma reunião virtual com Ministérios da Educação dos países afetados e preocupados em garantir meios alternativos de aprendizado para crianças e jovens juntou 73 países, incluindo ministros e vice-ministros. Os temas discutidos incluíam [sic]: ajuda para preparar e implementar soluções de aprendizado à distância [sic] e de forma inclusiva, experiências e recursos digitais para abrir oportunidades a mais alunos sem

grandes custos. A UNESCO incentiva plataformas de aprendizagem para apoiar a continuidade das aulas sem afetar o currículo local, parcerias para educação à distância e acompanhamento global de escolas e dos alunos afetados. **Oportunidades** - A UNESCO destaca que o fechamento das escolas, mesmo que temporário, traz um alto custo social e econômico. Na área da nutrição, por exemplo, muitos menores ficam sem a alimentação que a escola oferece. Os pais com limitações às ferramentas digitais podem sofrer com esta falta de acesso. A UNESCO aponta que vários menores também podem ter maior exposição a comportamentos de risco ficando sozinhos em casa. (ONU BRASIL, 2020, *on-line*)

Da leitura da notícia disponibilizada no site da ONU Brasil é possível constatar a preocupação da UNESCO com a manutenção do elo entre os alunos e a escola, o incentivo a constituição de parcerias para educação à distância, a busca por soluções de ensino sem grandes custos e o papel da escola como instrumento de controle dos riscos sociais. Tais preocupações e proposições coadunam com a narrativa discursiva que tem orientado as políticas de educação ao longo das últimas décadas, visto que, os organismos multilaterais têm disseminado o discurso da educação enquanto mecanismo de combate à pobreza, ao mesmo tempo em que têm induzido os estados-nação à realização de reformas administrativas sob o princípio de Estado mínimo.

A racionalidade neoliberal não permite que ninguém fique parado, que ninguém fique fora do “jogo”. Mais que uma política econômica, a ideologia neoliberal é uma política de sociedade (FOUCAULT, 2008). Desta forma, a escola tem se configurado como um dos mais potentes mecanismos de controle dos corpos e reprodução dos interesses econômicos, voltados à lógica de consumo capitalista (NOZU, 2013).

Segundo Foucault, em *A Verdade e as Formas Jurídicas* (2002), no final do século de XIX, a sociedade passou de uma civilização punitiva ao nível judicial, para uma sociedade de vigilância constante, num controle penal punitivo do indivíduo ao nível de suas virtualidades, de seu potencial danoso. Uma sociedade que não apenas controla para punir, mas controla para prevenir, para manter a conformidade social, para controle do risco social. Este tipo de controle não é efetuado pelas instituições judiciais, mas sim por uma série de poderes laterais, de vigilância e de correção, “uma gigantesca rede de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc” (FOUCAULT, 2002, p. 86). Estas instituições passam a moldar o agir do indivíduo na sociedade, em uma era que Foucault (2002) chama de “ortopedia social”.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2010b, p. 142).

Assim, considerando a escola “como maquinaria de produção disciplinar” que leva ao assujeitamento dos estudantes (GALLO, 2018, p. 211), a inclusão escolar do PAEE pode ser considerada uma estratégia bipolarizada para o governo desses sujeitos, visto que permite seu conhecimento e controle. A escola propicia um sistema de vigilância constante daqueles que nela estão contidos e um controle da vulnerabilidade social, alimentando os bancos de dados governamentais voltados para constituição de políticas públicas que visam amenizar as situações de marginalidade, diminuindo a tensão social. Uma vez incluídos, a escola exerce o panopticismo do PAEE, observando-os e atuando sobre eles, de modo a diminuir o risco social, pois, a partir de seu esquadramento e vigilância, é possível a proposição de políticas sociais, com vistas a dirimir as possibilidades de que esses alunos sejam excluídos da engrenagem capitalista.

A escola também opera como produtora de subjetividades autogovernáveis e responsáveis por si (SZULCZEWSKI, 2019). “Ela subjetiva para regular, vigiar e, na sequência, normalizar” (RECH, 2013, p. 29). Entretanto, o contexto pandêmico frustra essa lógica, visto que os antes incluídos no jogo saem (novamente) ou são afastados, do raio de observação do Estado, num momento em que a escola é entendida como local de eminente contágio de Covid - 19.

Surge, então, a urgência de impedir que se desconectem do contexto escolar e de que se acostumem com a inatividade. Desta forma, mais do que incluir esses alunos na escola, neste momento, é necessário que a escolarização seja incutida em suas vidas privadas; é preciso que os tentáculos da instituição escolar cheguem até as residências. Para tanto, as redes de ensino proporcionam atividades, atendimentos, artifícios que os mantenham ativos. Tratam-se, portanto, de estratégias de governamentalidade, com o propósito de que a racionalidade neoliberal de constante movimento se perpetue. É possível perceber que mesmo os pais estão convertidos a essa lógica, de modo que, são tomados pelo receio de que seus filhos reprovem, isto é, que não atendam ao tempo estabelecido pela racionalidade da produtividade para sua formação e inserção no mercado de trabalho.

O que se constata são pais, alunos, professores e demais profissionais da educação estressados e pressionados que, diante de um quadro social de “anormalidade”, lutam para perpetuar uma condição cotidiana de aprendizagem, visto que não é permitido a sociedade pausar ou “atrasar”. Há uma luta para que crianças e adolescentes não fiquem “ociosos”, como se a escolarização fosse a única forma de atividade e vivência. Da mesma forma, à maioria dos pais e responsáveis não é permitido parar de movimentar a máquina capitalista. Entretanto, neste momento, sem a guarda do Estado, como guardião de seus filhos, enquanto prestam sua mão obra ao capital, agora precisam não apenas cuidar deles, mas tornarem-se sujeitos professores, quando, muitos, sequer foram escolarizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras iniciativas políticas de educação das pessoas com deficiência, no Brasil, foram norteadas pela perspectiva segregacionista, de separação entre alunos ditos “normais” e “anormais”. Ao final do século XX, a confluência de fatores sociais, éticos e orçamentários permitiu a construção e circulação do discurso da inclusão escolar (NOZU, 2013). Nessa nova perspectiva política, as escolas comuns são convocadas a adotar estratégias e prover serviços que oportunizem a escolarização de todos os alunos no mesmo ambiente.

Ao longo dos últimos anos, as proposições para escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais têm ocorrido no âmbito da educação especial, modalidade responsável pela gestão dos serviços de AEE. Entretanto, nas últimas décadas, o Governo Federal tem privilegiado a política de serviços especializados fora das salas de aula comuns, com ênfase nos atendimentos na SRM (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Esse tipo hegemônico de serviço complementar ou suplementar, isto é, extraclasse, tem se mostrado insuficiente para o atendimento da diversidade de necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE em processo de inclusão escolar (MENDES; MALHEIRO, 2012). Desta forma, tem surgido a necessidade de se prover serviços que possam atender às demandas de suporte intraclasse. Para tanto, as redes de ensino têm criado sistemas de apoio em salas de aula comuns, que, por não serem o foco da política nacional de educação especial, têm recebido pouca atenção dos documentos políticos federais, abrindo margens para diferentes interpretações e, conseqüentemente, para criação de suportes variados.

Assim, este trabalho concentrou-se na investigação de como os serviços de apoio em sala de aula comum têm sido interpretados nos municípios da região da Grande Dourados. Para responder a tal questionamento, buscou-se analisar as configurações de tais serviços, a partir das (re)interpretações políticas das redes municipais de ensino. Nesta empreitada, buscou-se conhecer as discussões da literatura acerca da política de inclusão escolar, as produções político-normativas que orientam a educação especial nos três níveis administrativos, bem como, conhecer, por meio de entrevistas com representantes da gestão das redes de ensino municipais dessa região sul-mato-grossense, como esses serviços de apoio nas salas de aula comuns têm se configurado.

Para guiar a jornada analítica, nos aproximamos da ACP, explorando os contextos de influência e produção de texto e atentando-nos aos processos de interpretação e contextualização política da sistemática de apoio em sala de aula comum, atuados nas redes

de ensino municipais. Contamos, também, com as teorizações de perspectiva pós-crítica, sobretudo dos estudos foucaultianos.

Em um primeiro momento, contextualizamos os saberes e interesses em disputa nas arenas macro e micropolíticas brasileiras. Compreendemos que o discurso da inclusão atende aos interesses do neoliberalismo de controle e produtividade de toda a massa populacional, visando incluir no raio de atuação do Estado aqueles ditos socialmente excluídos, para torná-los produtivos e governáveis. A disseminação do discurso da inclusão escolar por organismos multilaterais revela a captura da pauta social do direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais por ideologias de mercado, com vistas à manutenção do consumo, qualificação de mão de obra e diminuição das tensões sociais (GARCIA, 2010; SOUZA, 2015; LOCKMANN, 2020).

Ao mesmo tempo em que promovem o discurso de educação para todos, esses organismos fomentam a introdução de interesses privados no setor público, bem como a infiltração das ideologias que sustentam o mercado, na condução dos serviços estatais, no sentido de diminuição de custos. Mesmo no discurso de garantia do direito humano à educação, há um tensionamento com a ideologia neoliberal de produtividade, que perpassa todo o seio social.

Nos últimos anos, a política educacional brasileira tem sido marcada por reformas de cunho gerencialista, incorporando princípios voltados a administração de empresas. Nessa perspectiva, escolas, professores e alunos têm sua produtividade avaliada a partir de índices de desempenho pré-formatados (SOUZA, 2015). A própria formação dos professores tem se dado, em grande parte, a partir da interpretação do setor privado e da subjetivação desses sujeitos ao discurso da performatividade (NOZU; BRUNO, 2016; VAZ, 2013; BALL, 2005). Notou-se que os interesses dos organismos multilaterais, que têm promovido o discurso da inclusão escolar, mais têm a ver com assunção da educação pelas práticas de mercado do que com a democratização do acesso à escolarização (MICHELS; GARCIA, 2014). Nessa ótica, cria-se um paradoxo com o investimento de recursos financeiros na educação do PAEE que, por sua especificidade, muitas vezes, não tem sua aprendizagem aferida por tais índices.

No segundo momento, passeamos pelos textos político-normativos nacionais, estaduais e municipais, que regulamentam a política de educação especial, buscando apreender os sentidos atribuídos ao AEE e seus serviços e os contextos políticos em que foram produzidos. Nesse caminhar, pôde-se compreender que, a partir da CF/88, o conceito de AEE foi construído e reconstruído: como antônimo ou sinônimo de educação especial; como o conjunto de serviços da educação especial; como sendo atribuído apenas aos serviços

ofertados fora da classe comum, principalmente, ao atendimento nas SRM (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Percebeu-se, também, que, nas últimas décadas, os suportes em salas de aula comum não têm sido objeto de atenção dos textos políticos nacionais. A previsão de um professor especialista atuando na sala de aula comum parece ter sido intencionalmente esquecida nos documentos políticos e novos serviços, semelhantes ao de cuidadores, com disposições vagas e superficiais, foram pulverizados nos textos políticos, com diferentes nomes: monitor, atendente especializado, profissional de apoio escolar etc.

Por sua vez, os documentos estaduais sul-mato-grossenses enfatizam o serviço de apoio em sala de aula comum atuado principalmente por professores especialistas em educação especial. Todavia, suas funções, em alguns textos, são caracterizadas por atividades de cuidado, voltadas ao auxílio nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. Observou-se, a partir de 2019, movimentos textuais que dão indícios de processo de barateamento de mão de obra, na rede estadual de ensino, pela substituição de professores especialistas por profissionais com escolaridade em ensino médio, na modalidade normal médio, nos serviços de apoio em sala de aula comum, sem que isso se constitua, necessariamente, em reavaliação da necessidade dos suportes.

Ao analisar a produção textual para o AEE, e mais especificamente para a sistemática de suportes na sala de aula comum, na região da Grande Dourados, constatamos que os municípios Quatro e Nove regulamentaram a educação especial, por meio de resoluções específicas. Alguns outros municípios apenas tangenciavam esses serviços em documentos destinados a fins mais gerais.

O município Quatro não apenas compreende o AEE como restrito aos serviços extraclasse, como disciplinou tais serviços em resolução distinta da destinada à sistemática de apoio em sala de aula comum, ali denominados AE. Esta resolução prevê dois agentes atuando nesses suportes, com as mesmas funções, mas com formações distintas, quais sejam: professor especialista e estagiário da graduação. O que define a escolha do profissional é a deficiência apresentada pelo aluno PAEE, que, por sua vez, somente é eleito para os serviços se munido de laudo médico. O documento revela uma política de apoio centrada no modelo médico de deficiência e uma possível situação de barateamento de mão de obra, pela utilização de estagiários para realizar as mesmas atribuições conferidas a professores especialistas.

No documento que regulamenta a política de educação especial do município Nove, percebeu-se não apenas a influência dos documentos nacionais, mas também dos destinados à

regulamentação da educação especial da rede estadual de ensino. O sentido atribuído ao AEE também é o de serviços extraclasse, enquanto que à educação especial é dado um sentido mais amplo, como sendo a articuladora de todos os serviços e recursos necessários à inclusão escolar do PAEE.

A resolução do município Nove apresenta dois serviços de apoio com funções e formações bem distintas e demarcadas: o Professor de Apoio Pedagógico Especializado e o Profissional de Apoio Escolar. Ao primeiro compete a atuação pedagógica junto ao aluno, com enfoque no trabalho colaborativo com o professor regente. Por sua vez, ao segundo compete apenas o auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. No geral, o critério para eleição do público destinatário do serviço é a necessidade, embora algumas disposições indiquem vinculação direta de algumas deficiências aos serviços de apoio, remontando ao modelo médico de deficiência.

Finalmente, apresentamos as interpretações das redes municipais de ensino da região da Grande Dourados, acerca da sistemática de apoio em sala de aula comum, a partir dos relatos de entrevistas com os gestores. Inicialmente, contextualizamos a região e a educação especial nas redes de ensino municipais, a partir de dados extraídos do Censo Demográfico (IBGE, 2010), do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2019) e das entrevistas com os indicados pelas redes municipais de ensino.

Dos 11 municípios da região da Grande Dourados, 10 são considerados de pequeno porte. A região é marcada por baixos índices demográficos, característicos de municípios com ampla extensão rural. A maioria dos municípios dispõe de escolas especiais, sendo que, no município Dois, o percentual de alunos PAEE nelas matriculados era maior que o da rede municipal de ensino. Quanto ao AEE, no município Três, de acordo com a gestora, o processo de municipalização da educação era recente, de modo que a educação especial da rede estadual de ensino constitui-se como referência naquele *lócus*, enquanto que a da rede municipal não recebeu muita atenção, nos últimos anos.

A maioria dos municípios dispunha de SRM. Contudo, no município Onze, estas salas eram recentes e estavam sendo utilizadas para atendimento de alunos com déficit de aprendizagem, que não eram PAEE. Segundo as gestoras, até o ano de 2019, a gestão da rede de ensino não estava conseguindo investir no trabalho da educação especial, por falta de recursos humanos disponíveis. Com a chegada de G11A, os serviços especializados estavam começando a ser organizados. Assim, até 2019, os suportes em sala de aula comum eram os únicos serviços especializados disponíveis em Três e Onze.

Quanto aos serviços de apoio em salas de aula comuns, notou-se uma discrepância entre os indicadores do Censo Escolar de 2019 e os quantitativos de profissionais informados pelos gestores. O Censo Escolar dispõe de um único campo a ser alimentado para o suporte na classe comum, que é o “profissional de apoio escolar”, previsto na LBI. Este profissional somente foi encontrado nos municípios Sete e Nove, entretanto, com exceção do município Dois, os demais municípios alimentaram esse campo, sendo que, por exemplo, os municípios Seis e Onze ofertavam apenas professores especialistas para o suporte na classe comum.

Assim, não se sabe ao certo como os municípios tem alimentado o Censo Escolar, no tocante a essa variável. Os processos criativos da sistemática de apoio na classe têm resultado em criações variadas, em descompasso com o Censo Escolar, que prevê o registro de apenas uma modalidade de suporte na sala de aula comum. Essas políticas municipais que privilegiam os serviços de apoio em sala de aula comum vão, em certa medida, de encontro com a política de educação especial nacional vigente. Uma vez que é nas redes de ensino que as demandas da inclusão escolar de fato aparecem, este cenário dá indícios de que, provavelmente, a política de suportes extraclasse nacionalmente proposta não tem atendido todas as necessidades surgidas no processo de escolarização do PAEE.

Os dados quanto às configurações dos serviços de apoio nas salas de aula comum nos municípios da região da Grande Dourados foram analisados por meio de quatro eixos, quais sejam: perfil profissional, público-eleito para o serviço, atribuições conferidas e atuação dos profissionais contratados para prestar suporte na sala de aula comum, no contexto da pandemia do Novo Coronavírus.

No tocante ao perfil dos profissionais que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, foram analisadas as nomenclaturas a eles atribuídas, a qualificação profissional exigida e as formas pelas quais eram contratados. Com pequenas variações, o nome mais utilizado era professor de apoio. Usualmente, era comum a utilização das denominações professor de apoio e profissional de apoio, até mesmo como sinônimos, independentemente da escolaridade exigida.

Na região da Grande Dourados, foram encontradas as seguintes modalidades de serviço: professor especialista, estagiário, monitor, ADI, auxiliar de ensino e profissional de apoio escolar. A maioria dos municípios ofertava o serviço de apoio em classe comum por meio de professores especialistas em educação especial, sendo que, em Seis e Onze essa era a única modalidade de suporte de apoio disponível. De outro lado, em Um, Sete e Oito, o apoio em classe comum, quando existente, era atuado apenas por profissionais com escolaridade em ensino médio. As demais redes de ensino municipais disponibilizavam mais de uma

modalidade de serviço. A maciça maioria dos agentes era contratada temporariamente, sem processo seletivo, o que pode indicar alta rotatividade e favorecer apadrinhamentos políticos.

Quanto aos processos criativos de interpretação política, merece destaque a utilização de profissionais dos quadros efetivos dos municípios, como ADIs e auxiliares de ensino, próprios da educação infantil, nos serviços de apoio em classe comum. Outro ponto notório foi o serviço de apoio atuado por estagiários, principalmente do curso de Pedagogia, em cinco municípios. Somente, dois municípios dispunham do personagem previsto na LBI, o profissional de apoio escolar.

No município Seis, observou-se a tentativa de substituição de professores por estagiários, no intuito de reduzir os custos dos serviços. Entretanto, houve resistência dos pais e acionamento do Poder Judiciário. Percebeu-se a influência de fatores orçamentários na interpretação política da sistemática de apoio. A cultura neoliberal de performatividade pode desprivilegiar o investimento de recursos financeiros na educação daqueles que por suas especificidades não atendam aos índices pré-formatados de desempenho (BALL, 2005; HETTGE; LOPES, 2015).

Vale destaque a atuação do MPE como um agente modulador da atuação dos serviços, em alguns municípios. A suspensão dos processos seletivos para Professores de Apoio (sentido estrito), em Três, e para Profissionais de Apoio Escolar, em Oito, por intervenção daquele órgão, ocasionou a não contratação desses agentes. No município Quatro, resultou em alteração na forma de contratação dos Estagiários, de modo que o Núcleo de Apoio à Inclusão não mais detinha controle de como e por quem o serviço estava sendo prestado.

No eixo temático público-eleito para os serviços de apoio em sala de aula comum, percebeu-se que na maioria dos municípios o laudo médico de deficiência constituía um passaporte para os serviços. Em algumas circunstâncias, o profissional médico até mesmo prescrevia o serviço pedagógico especializado. Em certos municípios, a prescrição era acatada de forma acrítica; em outros, quando negado o serviço recomendado, os pais não aceitavam as justificativas das redes de ensino e, por vezes, recorriam ao MPE e ao Poder Judiciário. Em alguns municípios a deficiência diagnosticada era o que definia qual profissional atuaria no suporte ao aluno; em outros, era a gravidade da deficiência. Notou-se que havia prevalência do saber médico sobre o saber pedagógico, quer seja na concepção dos pais, quer seja na concepção da própria rede de ensino, quando delegava a esses profissionais a função de determinar se o aluno tinha necessidade de apoio educacional especializado. Entretanto, percebeu-se também uma possível relação de conveniência em que a escola transferia aos profissionais de medicina a responsabilidade pela concessão dos serviços. Assim, embora esse

quadro trouxesse insatisfação aos gestores das redes de ensino por questões orçamentárias, a vilania pelos eventuais gastos com os serviços especializados era transferida dos profissionais da escola para os médicos, o que, eventualmente, poderia evitar represálias administrativas.

Diante deste cenário, notou-se que a eleição do público-alvo da sistemática de apoio em sala de aula comum, na região da Grande Dourados, ainda é, em grande medida, guiada pelo modelo médico de deficiência, que faz associação direta entre a lesão existente e os serviços especializados. Neste sentido, poucos eram os casos em que a necessidade pedagógica poderia ser considerada o critério determinante e suficiente da concessão do serviço.

No município Nove, pôde-se perceber uma atuação mais voltada à avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos, mesmo quando tal avaliação era contrária ao parecer médico. Entretanto, aparentemente, o município não dispunha de mecanismos adequados para essa triagem, visto que as ações de avaliação concentravam-se na atuação pessoal da psicóloga, que também era Coordenadora da Educação Especial, em consultas médicas e, até mesmo, em visitas às residências dos alunos.

Diante das restrições orçamentárias, o laudo médico estava sendo utilizado pelas redes como uma barreira para a contratação de profissionais para dar suporte na sala de aula comum. De outro lado, estava sendo considerado um passaporte para os pais demandarem os serviços para os seus filhos, de modo que, quando munidos do laudo médico, uma vez negado o serviço pela escola, recorriam ao Poder Judiciário e ao MPE, visando assegurar aquilo que compreendiam ser um direito. A pesquisa de Coimbra Neto (2019) apontou que a maioria das ações que demandavam serviço de professor de apoio, no TJMS, recebeu provimento e que o documento básico, considerado pelo Poder Judiciário como comprobatório do direito, era o laudo médico.

No eixo temático sobre as atribuições dos serviços de apoio em sala de aula comum, nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados, percebeu-se que o suporte na classe comum era centrado no aluno, de modo que os profissionais atuavam como agentes disciplinares, a quem competia o controle do comportamento, acalmando-os e, por vezes, retirando-os da sala de aula. Alguns municípios dispunham de profissionais professores que poderiam trabalhar em colaboração com os professores regentes, desenvolvendo trabalho articulado com todos os alunos. Todavia, mesmo quando o discurso dos entrevistados era no sentido de promoção desse trabalho colaborativo, havia indícios de que, no cotidiano escolar, isso não ocorria.

Da maioria dos serviços de apoio na classe comum era esperada uma atuação pedagógica, com adequação de conteúdo e preparação de material para o aluno assistido. Entretanto, muitos desses serviços eram atuados por profissionais que não tinham sequer uma primeira graduação. Ademais, com exceção dos municípios Dois, Nove e Dez, nos demais municípios, não havia tempo destinado para que os profissionais preparassem esses materiais. Suas jornadas eram integralmente destinadas ao acompanhamento dos alunos, inclusive durante os intervalos das aulas, de modo que a articulação entre o serviço de apoio e o professor regente, quando ocorria, se dava de forma improvisada nos corredores da escola ou durante as aulas.

Além dos profissionais que não tinham uma primeira graduação terem que atuar pedagogicamente, aos professores eram atribuídas funções de cuidado, como o auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Assim, exigia-se dos serviços de apoio em classe comum uma atuação polivalente, com indícios de barateamento de mão de obra e precarização do trabalho docente. Essa situação pode ser favorecida pelo fato de que a maioria dos profissionais era contratada por vínculo precário, não tendo, portanto, estabilidade no cargo. Por necessitarem do trabalho para subsistir, os trabalhadores se sujeitam a realizar as funções que lhe são atribuídas, mesmo quando não são inerentes ao cargo para qual foram contratados.

Notou-se que, nos municípios em que havia estagiários atuando no suporte em sala de aula comum e professores especialistas, não existia distinção entre as funções por eles realizadas. Havia responsabilização dos estagiários pelo atendimento do aluno, fosse no acompanhamento pedagógico, fosse em atividades não inerentes à profissão de professor. Desta forma, aparentemente, o propósito do estágio, que é ensinar de forma supervisionada a profissão de professor, estava sendo desvirtuado. Considerando que esses agentes, que não tinham vínculo empregatício e recebiam apenas bolsas de estágio, eram contratados para realizar funções de professores especialistas e/ou cuidadores/profissionais de apoio escolar, há indícios de que, na região da Grande Dourados, o estágio tem sido utilizado como meio de barateamento de mão de obra e, no que diz respeito à função de professor de apoio, precarização do serviço especializado.

Esse cenário de barateamento de mão de obra coaduna com o discurso neoliberal de maior produtividade, com menor custo, que tem permeado a sociedade e especificamente as políticas de educação. Os profissionais que dependem do trabalho para obtenção do capital se submetem as atribuições que lhe são exigidas, mesmo quando não são formados e remunerados para tal (VEIGA-NETO, 2018). A cultura da performatividade exige do

profissional uma postura proativa e polivalente, que encontra limites na capacidade formativa desse agente.

No eixo temático sobre os serviços de apoio no contexto pandêmico, percebeu-se que, a governamentalidade neoliberal incutiu nos profissionais da educação a cultura da performatividade, de modo que esses, de acordo com os gestores, optavam em por em risco sua própria saúde, na tentativa de produzirem resultados de aprendizagem. Com as aulas presenciais suspensas na maioria dos municípios, alguns profissionais dos serviços de apoio em sala de aula comum realizavam atendimentos presenciais, com visitas nas residências ou com atendimentos agendados nas escolas.

Essa diferença no atendimento aos alunos PAEE revela a lógica capacitista que ainda permeia a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. A pandemia impôs limitações e dificuldades à promoção da aprendizagem de todos os alunos, de modo que não se justifica o atendimento presencial apenas para os alunos PAEE.

O contexto pandêmico evidenciou desigualdades pré-existentes, especialmente em contextos de municípios de pequeno porte, com grandes áreas rurais e indígenas. A falta de acesso às tecnologias e à internet ficou ainda mais evidente, dificultando a esses alunos o acesso às atividades propostas pelas escolas. Quanto a esse ponto, ficou também latente a dificuldade da escola em propor conteúdos acessíveis a todo o público escolar.

A pandemia, de alguma forma, impôs novos obstáculos à escolarização – como a ausência do ensino presencial –, aprofundando a necessidade por técnicas que tornem o conteúdo acessível a todos os alunos, agora distantes da classe comum. Neste contexto, as barreiras mais conhecidas pelos alunos PAEE ficaram evidentes a todo alunado, de modo que parecem ser novidade as limitações da escola, quando essas já são diariamente vivenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Mais do que nunca, a escola foi tensionada a planejar e prover conteúdo acessível, entretanto a dificuldade nesse sentido nunca ficou tão exposta. Tais fatos têm tomado atenção da mídia e de pesquisadores, ficando evidente a dificuldade em se trabalhar com ensino remoto. Todavia, o PAEE já vivencia tal situação há muito tempo, mas de certa forma encoberta ou penumbrada pela hegemonia da pseudonormalidade dos escolares. Quando a incapacidade de adaptação da escola afetava apenas o PAEE, não incomodava tanto. Contudo, nem a pandemia sensibilizou a escola a uma modificação.

Por fim, na racionalidade neoliberal de constante movimento e produtividade, a preocupação das redes de ensino era no sentido de não permitir que os alunos PAEE ficassem ociosos e que não perdessem o vínculo com escola. A instituição escolar enquanto dispositivo

de segurança do Estado neoliberal, agora investe no alcance da vida privada desse alunado, buscando mantê-los em constante atividade e produtivos. Desta forma, o que se vê são alunos e pais e responsáveis estressados e sobrecarregados, visto que a lógica capitalista não os permitiu parar em meio à pandemia, mas agora também exige que atuem como professores.

Diante dos dados aqui apresentados, não pretendemos propagar quaisquer soluções ou ideias conclusivas, mas tão somente propor caminhos problematizadores que ajudem aos leitores – pesquisadores e profissionais da educação – a repensarem suas próprias práticas. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Ball, compartilhado em entrevista concedida à Mainardes e Marcondes (2009):

[...] outra coisa que me preocupa é que obtemos muitas soluções, muitas pessoas têm muitas soluções que não parecem ter muito impacto no mundo real. E, freqüentemente, em trabalhos acadêmicos, as conclusões são uma forma de “performatividade”: apresentam-se conclusões como uma maneira de demonstrar o valor de seu texto, seu valor agregado pessoal ao grande projeto iluminista. Seria mais honesto, realista e útil se mais pesquisadores e acadêmicos adotassem uma posição modesta e tentassem construir, desenvolver gradualmente, adicionar, acumular trabalhos que fornecessem um conjunto de idéias às quais as pessoas pudessem recorrer com relação à prática. Mas, em vez disso, todos querem “conclusões”, querem clareza, certeza e fechamento. Querem se fazer relevantes. Querem se tornar comensuráveis dentro das normas da *performance* em pesquisa. (MAINARDADES; MARCONDES, 2009, p. 309)

Os dados produzidos por essa pesquisa demonstram que os serviços de apoio em classe comum são frequentes na política de inclusão escolar dos municípios da região da Grande Dourados. Mas, também, indicam problemas decorrentes das indefinições que permeiam a atuação da sistemática de apoio, considerando a pouca atenção dada pelos documentos que orientam a política nacional de educação especial. Há indícios de que a proposta federal, cuja ênfase é dada nos serviços extraclasse, não tem sido suficiente e que ignorar a presença e a frequência dos diversos processos criativos de suportes em sala de aula comum pode dar margem a precarização dos serviços especializados, considerando os fatores contextuais, principalmente culturais e orçamentários, que implicam nas interpretações desses suportes. Mesmo em uma parcela tão pequena de municípios, pôde-se encontrar diferentes interpretações e, por consequência, diferentes configurações da sistemática de suportes na classe comum.

Os dados também apontam para necessidade de revisão do sentido atribuído ao AEE não apenas enquanto conceito, mas, também enquanto proposição política, afastando-se da visão simplista que enfatiza os serviços extraclasse e expandindo-se para um conjunto de

suportes variados, que atendam as necessidades educacionais dos alunos PAEE em toda a dinâmica da escolarização (MENDES, 2017).

Diante da ausência de uma política nacional que atenda as necessidades das redes de ensino, um possível processo criativo de política regional poderia ser a aproximação entre as gestões de ensino dos 11 municípios, no intuito de conhecer a política atuada nas redes de ensino municipais vizinhas e de compartilhar anseios e processos criativos, possibilitando a revisão das práticas locais e favorecendo a discussão, o empréstimo e a produção política. Esta é uma possibilidade que se mostra latente para uma futura investigação.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos: visão histórica**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. v. 1.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, nº. 24, 2016.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo**. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. 16p.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. O Apoio Pedagógico Especializado em classe comum: o caso de Campo Grande – MS como metonímia da precarização na educação especial. **LES: Ling. Educ. Socie**, Teresina, Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020.
- BOAVENTURA JÚNIOR, Márcio. **“Sobrou o apoio!”** Desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BRASIL. CNE. CEB. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2011a.
- BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que 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, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2019**: caderno de instruções. Brasília: INEP/MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial**: Censo Escolar 2020 [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2020. 21 p.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Brasília: Congresso Nacional, 2008a.

BRASIL. Lei n. 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**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional, 2014b.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. MDS. **Política Nacional de Combate à Fome**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.ceas.pr.gov.br/arquivos/File/CEAS/pnas20071.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. MEC. SEESP. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, 2005.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 7/2011**. Profissionais da Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB. Brasília, 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8295-pceb007-11-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 3, de 25 de novembro de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. SEESP/ GAB. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino.** Brasília, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. SIMEC/MEC. **O Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.** INEP: Brasília, 2018. Disponível em:

[file:///C:/Users/lagrelos/Downloads/pne_relatorio_ciclo_2_monitoramento_metas_pne_bienio_2018%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lagrelos/Downloads/pne_relatorio_ciclo_2_monitoramento_metas_pne_bienio_2018%20(1).pdf). Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, p. 43-63, 2008.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental.** 2018. 118 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade La Salle. Canoas/RS, 2018.

CADASTRO Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC). In: **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [On-line]**, Brasília: Governo Federal, 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15.** *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

CINCO. Edital SEMECT N.º 005/2019. **Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária e formação de cadastro reserva de professores.** Cinco-MS, 2019.

CINCO. **Resolução/SEMECT n.º 001, de 17 de janeiro de 2020.** Cinco-MS, 2020.

COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso Jurídico da Educação Especial: decisões do Tribunal de justiça de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL – CEE/MS. Deliberação CEE/MS n. 4827/1997. **Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais.** Disponível em:

http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO4649_07_11_1997. Acesso em: 07 set. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL – CEE/MS. Deliberação CEE/MS n. 7828/2005. **Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino.** Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6511_23_06_2005. Acesso em: 07 set. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL – CEE/MS. Deliberação CEE/MS n. 9367, de 27 de setembro de 2010. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del-9367.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL – CEE/MS. Deliberação CEE/MS n. 11.883, de 5 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 2019.

CRM-MS. **Informativo à Classe Médica** - Emissão de atestados e laudos médicos. Conselho Regional de Medicina de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2019. Disponível em: http://crmms.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26098:2019-05-31-14-59-24&catid=3. Acesso em: 26 ago. 2020.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte; DARIUS, Fábio Augusto. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos Grupos Escolares e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun., 2018.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [on-line]**. Brasília, MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

DEZ. Lei n. 1.481, de 16 de julho de 2007. **Aprova o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos servidores do município Dez.** Dez, 2007.

FABRIS, Elí Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FONSECA, Manoela da. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor.** 2016. Dissertação (mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2016. 95f.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978/1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2010b.

FOWLER JR., Floyd J. **Pesquisa de levantamento**. Tradução: Rafael Padilha Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRAGA, Juliany Mazera. **Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da educação especial**: práticas pedagógicas inclusivas? 2017. 107 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras) – Universidade Regional de Blumenau, 2017.

FRANCO, Lucimar de Lima. **O Professor Regente e o Auxiliar Pedagógico Especializado (APE)**: suas (re) ações na escolarização do estudante com deficiência. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. 171f

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2013. 123 f.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, 2000. (50p.)

GALLO, Sílvio. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, p. 123-138, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 11-23, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial

GRAFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 197-208, jan./abr. 2016.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo; CESCO, Eliza Emilia. História da Educação Especial de Mato Grosso do Sul: trajetórias normativas para o sistema estadual de ensino. **Anais Eletrônicos do IV EHECO**, Campo Grande, 2017.

HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Maura Corcini. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 569-582, set./dez. 2015.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 24 ago. 2020.

IBGE. **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo** / André Simões, Leonardo Athias, Luanda Botelho, organizadores. - Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

INEP. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em 21 de ago. 2020.

INSCRIÇÕES, do Curso de Qualificação em Educação Especial para Normal Médio, encerram dia 04 de outubro. In: **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO [on-line]**, Campo Grande: SED/MS, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/inscricoes-do-curso-de-qualificacao-em-educacao-especial-para-normal-medio-encerram-dia-04-de-outubro/>. Acesso em: 14 Set. 2020.

INSCRIÇÕES, para Curso Normal Médio encerram nesta quarta feira. In: **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO [on-line]**, Campo Grande: SED/MS, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/inscricoes-para-curso-normal-medio-encerram-nesta-quarta-feira/>. Acesso em: 14 Set. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 5-20, 2007.

LASTA, Letícia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**; 26 (n. spe.), 140-149, 2014.

LAURINDO, Cristiana. **Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina**: estudo de caso sobre o atendimento do segundo professor em uma escola da rede estadual de educação. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Tubarão, 2016. 150 f.

LEAL, Maria Valdicelsia Soares. **Concepções do acompanhante terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

LIMA, Leyde Jane Claudino. **Cuidadores escolares e inclusão educacional**: Uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, do Centro de Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. 218 f.

LIMA, Natália Silveira. **A Gênese das Representações Sociais sobre o trabalho do Segundo Professor na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2017. 120 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó/SC, 2017.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Revista Cadernos de Educação** - Ufpel, Dossiê, 1(55), 19-36, 2016.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, 52, 67–75, 2020.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e Inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOCKMANN, Kamila. Os processos de subjetivação docente à inclusão escolar. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (Orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio á inclusão escolar**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, 2018.169 f.

LOPES, Maura Corcini. As políticas de inclusão: movimentos da educação especial à educação inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjuntos de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 107-130.

MAINARDE, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos S.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011, p. 143-172.

MAINARDES, J. **Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas**. (Working paper). 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes. Acesso em: 18 out. 2020.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, vol. 12, n. 16, ago., 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, n.2, p. 161-171, nov. 2015

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10 n.2, p. 28-36, jan./jun. 2017.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru, USC, 2004.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168f. Dissertação (mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul: Regiões de Planejamento**. Campo Grande, 2015. Disponível em: http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Edital n. 4/2017**. Campo Grande, 2017a. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017. Acesso em: 07 set. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução/SED n. 3.659, de 27 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências**. Campo Grande, 2019a.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução/SED n. 3.544, de 4 de janeiro de 2019. **Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências.** Campo Grande, 2019b.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução/SED n. 3.196, de 30 de janeiro de 2017b. **Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências.** Campo Grande, 2017b.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, mar. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, pp. 60-83.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHOS, Teófilo (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (org.). **O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. 2004. 59 p.

MOTA JUNIOR, W. P da; MAUÈS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, out/dez, 2014. p. 1137-1152.

NOVE. **Lei nº 1.809, de 13 de maio de 2015.** Nove-MS, 2015.

NOVE. **Resolução SEME n. 002, de 26 de outubro de 2017.** Nove-MS, 2017.

NOVE. SEME. **Comunicação Interna Circular nº. 07/2018.** Nove-MS, 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. A luta pelo direito das pessoas com deficiência. **Direitos Humanos e Cidadania**. Paranaíba/MS, v. 3, n. 1, p. 46-63, jan./jun. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiros marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado) Programa de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2017. 235f

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Formação de professores em tempos de inclusão: estratégia para o governo de si e dos outros. In: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; GOMES FILHO, Miguel (Orgs.). **Educação, diversidade e inclusão**: os desafios para a docência. Campo Grande: Life, 2016, p.181-194.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinícius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação Inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**. Brasília/DF, v. 11, n. 1, p. 31-34, jul./dez. 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016193, p. 1-21, 2020.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.2, p.343-360, Abr.-Jun., 2020.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, 2020.

ONU BRASIL. Nações Unidas Brasil. Coronavírus deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola, diz UNESCO. **ONU Brasil**, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola-diz-unesco/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ONU. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, Estados Unidos da América: ONU, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, Assembleia Geral da ONU, 1948.

ONZE. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 001/2019**. Onze-MS, 2019.

OPAS. OMS. **Folha informativa** - Transtorno do espectro autista. OPAS/OMS, 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 05 fev. 2021.

PAIVA JÚNIOR, Oziel Mendes de. **O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública**. 2018. 196 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

PAVEZI, Marilza. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. Tese (Doutorado em Educação – Área de Contracção: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018. 218 f.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia. **Trajatória formativa/ profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, 2019.

PORTALETTE, Vania Fernanda Gulart. **Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/SC, 2017.

PRADO, Danielle Nunes Martins do. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2016.

QUATRO. Decreto nº 2.463, de 16 de março de 2020. **Institui o Comitê de Gerenciamento de crise do Coronavírus – COVID 19**. Quatro-MS, 2020a.

QUATRO. Decreto nº 2.630, de 29 de maio de 2020. **Dispõe sobre a oferta de Atividades Pedagógicas Não Presencias nas Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências**. Quatro-MS, 2020b.

QUATRO. Edital nº 01/2018/SEMED. **Cadastro de reserva para a contratação temporária de profissionais de Apoio Educacional/AE para atuar nos serviços da Educação Especial**. Quatro-MS, 2018a.

QUATRO. **Lei nº 3.904, de 23 de junho de 2015**. Quatro-MS, 2015.

QUATRO. NUESP. **CI n.º 118/2020**. Orientações para a execução dos serviços da Educação especial durante o período de realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Quatro-MS, Nuesp, 2020c.

QUATRO. **Resolução/SEMED n. 006, de 16 de janeiro de 2018**. Quatro-MS, 2018b.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REIS, Andréa Silva Adão. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado:** compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020. 174 p.

RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação.** São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados.** Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Flávia Junqueira da. **As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio:** desafios na/para a escola contemporânea. 2018. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Amélia Alves Mendes de. A proposta de inclusão escolar e a influência dos organismos multilaterais na educação brasileira. **An. Sciencult**, Paranaíba, V.6, n.1, p. 91-106, 2015.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. O que os(as) professores(as) dizem sobre a inclusão. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (Orgs.). **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas.** Curitiba: Appris, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. In: **Todos Pela Educação [on-line].** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 14 out. 2020.

TRÊS. **Lei nº 454, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do município Três e dá outras providências. Três-MS, 2015.

TRÊS. **Resolução/SEMECE n. 86, de 22 de janeiro de 2019 (revogada).** Três-MS, 2019.

TRÊS. **Resolução/SEMECE n. 89, de 06 de fevereiro de 2020.** Três-MS, 2020.

UM. **Edital n. 001/2020**. Processo Seletivo Simplificado em caráter temporário para o ano de 2020, para a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura da Prefeitura Municipal de UM/MS. Um-MS, 2020.

UM. **Lei Complementar n. 067, de 06 de julho de 2017**. Um-MS, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. 237 f.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governmento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para Excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

APÊNDICE A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a),

Você está participando da pesquisa intitulada “**(Re)Interpretações dos serviços de apoio em classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**”. Esta pesquisa busca analisar como os municípios compreendidos na Região da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul, têm reinterpretado a sistemática de apoio em sala de aula comum.

Acreditamos que, pela posição que você ocupa no contexto educacional municipal, sua contribuição terá uma grande relevância nesse processo investigativo.

Desta forma, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre o município de _____ que certamente contribuirão para o aperfeiçoamento do serviço na rede municipal de ensino.

Iremos, posteriormente, te oferecer uma devolutiva sobre os resultados deste levantamento.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo.

Podemos começar?

- 1) Qual seu cargo/função junto à Secretaria de Educação?
- 2) Quais serviços de educação especial da rede municipal de ensino de _____?
- 3) Como são denominados os profissionais que atuam nos serviços de apoio em sala de aula comum, no município de _____? (professor de apoio; auxiliar; monitor; estagiário; outros)

- 4) Há quantos profissionais atuando nos serviços de apoio na sala de aula comum na rede municipal de ensino?

- 5) Qual o regime de trabalho desses profissionais? Isto é, que tipo de vínculo possuem com o município? (contratados? Efetivos?) São contratados para quantas horas?

- 6) Qual o nível de formação exigida para atuação nos serviços de apoio em sala de aula comum?
 - 3.1) Caso exija nível superior, qual(is) a(s) área(s) de formação são aceitas?
 - 3.2) Caso exija especialização, quais áreas são aceitas?

- 7) Quais são as atribuições dos serviços de apoio em salas de aula comuns?

- 8) Esses profissionais recebem para fazer planejamento (hora atividade)?

- 9) Os profissionais que atuam os serviços de apoio em sala de aula comum auxiliam no processo de aprendizagem do aluno? De que maneira?

- 10) Quais alunos têm direito aos serviços de apoio em sala de aula comum?

- 11) No momento, quantos alunos estão recebendo serviço de apoio na sala de aula comum?

- 12) O município dispõe de algum dispositivo normativo próprio que regule os serviços de apoio em sala de aula comum?
 - 12.1) Se possui, como este documento foi elaborado?
 - 12.1.1) Esta é a primeira versão ou existem normativos anteriores?

- 13) Você deseja acrescentar alguma outra informação e/ou esclarecer alguma declaração dada anteriormente?

Muito obrigada!

APÊNDICE B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(PANDEMIA)**

Prezado(a),

Você está participando da pesquisa intitulada “**(Re)Interpretações dos serviços de apoio em classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**”. Esta pesquisa busca analisar como os municípios compreendidos na Região da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul, têm reinterpretado a sistemática de apoio em sala de aula comum.

Acreditamos que, pela posição que você ocupa no contexto educacional municipal, sua contribuição terá uma grande relevância nesse processo investigativo. Desta forma, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre como tem sido a atuação dos profissionais contratados para os serviços de apoio em sala de aula comum, durante a pandemia de Covid-19, no município de _____.

Gostaria de pedir que responda por meio de áudios enviados pelo aplicativo Whatsapp. Saliento que sua identidade será mantida em sigilo.

Podemos começar?

- 1) As aulas presenciais no município foram suspensas em razão da pandemia do Novo Coronavírus?
- 2) O calendário foi suspenso ou as escolas estão utilizando alguma estratégia de ensino não presencial?
- 3) O trabalho dos profissionais da educação especial tem ocorrido nesse período de isolamento? Se sim, de que forma?
- 4) Quais as dificuldades e os desafios para atuação junto aos alunos da educação especial no contexto da pandemia? E quais têm sido as estratégias utilizadas para estes alunos?

- 5) Como tem sido a atuação dos profissionais contratados para os serviços de apoio em sala de aula comum, neste contexto? Quais as ações realizadas por estes profissionais para apoiar os alunos da educação especial no contexto da pandemia?
- 6) Qual a situação dos contratos dos professores temporários no município?

Muito obrigada!

APÊNDICE C



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **(Re)configurações do Apoio Pedagógico Especializado: regulamentação dos municípios na Região da Grande Dourados**, coordenada pela mestrandia Camila da Silva Teixeira Agrelos, do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação da Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu.

Esta pesquisa tem como foco demonstrar como os municípios da Região da Grande Dourados têm regulamentado o Apoio Pedagógico Especializado.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos: compreender como o discurso da inclusão escolar nasce como regime de verdade; analisar os normativos que regulamentam o AEE em Mato Grosso do Sul e nos municípios da Região da Grande Dourados; identificar e descrever quais os perfis profissionais e as atribuições exigidas dos Apoios Pedagógicos Especializados, previstos nos regulamentos municipais da Região da Grande Dourados, problematizando-os à luz da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A Região da Grande Dourados abrange os seguintes municípios de Mato Grosso do Sul: Maracajú, Rio Brilhante, Itaporã, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Deodópolis, Glória de Dourados, Caarapó, Vicentina e Jateí.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que, sempre que o(a) Sr.(a) necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato do(a) Sr.(a), visando assegurar a confidencialidade das informações, da sua privacidade e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa, será realizada uma entrevista com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de (01) hora, com o intuito de levantar informações sobre a regulamentação do Apoio Pedagógico Especializado, no município a qual o Sr.(a) está vinculado(a) administrativamente. O local e o horário de realização da entrevista será decidido com o(a) Sr.(a), de forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pelo pesquisador.

A participação nessa pesquisa, dada sua natureza e os procedimentos envolvidos, não traz potenciais riscos à sua integridade e dignidade. Mesmo assim, caso haja durante a participação algum desconforto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas que

ocasionem algum constrangimento, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ainda, solicitamos a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com a entrevista possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante reunião a ser agendada especificamente para tal fim, em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino do município a qual o(a) Sr.(a) está vinculado(a) administrativamente, com o objetivo de contribuir para as ações político-pedagógicas destinadas à inclusão de estudantes considerados PAEE.

Esperamos que a pesquisa possa beneficiar as redes municipais de ensino, contribuindo com o conhecimento produzido e a formação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto da Região da Grande Dourados.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Melvin Jones, 940, Jardim América, CEP: 79803-010, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) cópia deste termo.

Camila da Silva Teixeira Agrelos (Pesquisadora)
E-mail: camilateixeira@ufgd.edu.br

Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu (Orientador)
E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____,
portador(a) do CPF nº _____, residente na

_____,
telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins o meu interesse em
participar, voluntariamente, da pesquisa **(Re)configurações do Apoio Pedagógico
Especializado: regulamentação dos municípios na Região da Grande Dourados.**

_____, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) Participante

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (Re)configurações do Apoio Pedagógico Especializado: regulamentação dos municípios na Região da Grande Dourados

Pesquisador: Washington Cesar Shoffi Nozu

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25876519.6.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Direito e Relações Internacionais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.762.027

Apresentação do Projeto:

Introdução

Segundo Relatório Mundial sobre Deficiência (2011), da Organização das Nações Unidas, as pessoas com deficiência representam cerca de 15% da população mundial (MAIOR, 2017, p. 30). No Brasil, em 2010, o IBGE constatou que 23,9% da população apresenta alguma deficiência. Em 2018, mudou a forma de interpretar os mesmos dados coletados, aplicando linha de corte ao Censo de 2010, concluindo que a proporção das pessoas com muita dificuldade ou que não conseguem de modo algum realizar funções e atividades básicas, no Brasil, é de 6,7%, parcela da população em situação de maior risco quanto às restrições de participação do que o restante da população com níveis mais leves de diversidade funcional (IBGE, 2018). Embora as pessoas com deficiência representem parcela expressiva da população mundial, bem como da população brasileira, ao longo da história foram degradadas à invisibilidade, à segregação e até mesmo à morte, por não se enquadrarem nos padrões estéticos-corporais de normalidade (NOZU, 2015), sendo que, a sua representação enquanto sujeitos de direitos e garantias é, relativamente, recente e conquistada por meio de muita luta. Os horrores expectados e experimentados pelo mundo na Segunda Guerra Mundial despertaram a consciência de que a pessoa humana necessita e é digna de direitos mínimos para viver e exercer a cidadania, de forma igualitária. Impulsionada por este pensamento, em 1948, a Organização das Nações Unidas publicou a Declaração Universal dos

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

CEP: 79.803-010

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 3.762.027

Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948). A DUDH constitui um marco quanto aos direitos de todo cidadão, com discursos voltados à dignidade da pessoa humana, destacando-se o direito à educação. A Declaração não somente dispõe que todo cidadão tem direito à educação – denominada em seu texto como instrução –, como infere que a sua oferta será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais (ONU, 1948). Muitos são os documentos e dispositivos legais internacionais e nacionais que orientam a política da Educação Especial no Brasil, sendo que, por muito tempo prevaleceu o entendimento de que o serviço especializado deveria ser ofertado de forma apartada do ensino regular, aos alunos que apresentavam alguma deficiência ou não se enquadravam nos padrões normais de comportamento e aprendizagem (BRASIL, 2008). Durante a primeira metade do século XX, no Brasil, a regra era o ensino segregado, constituído a partir de métodos científicos institucionalizados de identificação de alunos normais e anormais, por meio dos quais se buscava a homogeneização das salas de aula nas escolas regulares e a formação de classes especiais para alunos diferentes, acreditando-se que a separação traria benefícios para aprendizagem de todos (KASSAR, 2011). Desta forma, o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) era constituído a partir de um processo denominado por Skilar (2006, p.23) de diferencialismo, que consiste em “categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, da (sic) algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas”. O entendimento de que o ensino das crianças com deficiência, paralelo ao ensino regular, era o mais adequado deu origem às diversas instituições privadas voltadas ao ensino de alunos com deficiência no Brasil, sendo que, pela gratuidade destes serviços, chegou a confundir-se como público, aos olhos da população (KASSAR, 2011). Assim, até o início da segunda metade do século XX, prevaleceu o entendimento de que a constituição de classes homogêneas – especiais e regulares – beneficiaria a aprendizagem de todos os alunos, de modo que, aqueles que possuíam deficiência somente poderiam ser inseridos nas classes regulares se demonstrassem aptidão para aprender como os demais, transferindo a esse alunado a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Desta forma, “a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388). Segundo Mendes (2006), a partir da década de 1960, uma confluência de fatores e interesse deu eco ao discurso de integração do aluno com deficiência no ensino regular: a intensificação dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos; o surgimento de pesquisas científicas demonstrando os benefícios mútuos do ensino em conjunto dos alunos com deficiência com os ditos normais; a pressão dos movimentos

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

CEP: 79.803-010

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2863

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 3.762.027

socials de pessoas com deficiência, pais e profissionais, pela garantia de direitos fundamentais e adoção de práticas não discriminatórias e; o despertar para os altos custos dos sistemas de educação especial paralelos, bem como para a economia que a adoção da ideologia da integração traria aos cofres públicos. “Assim, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970” (MENDES, 2006, p. 389). Com a participação de movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência exercendo forte influência na constituinte de 1988 (MAIOR, 2017), a Carta Cidadã estabeleceu no inciso de III, de seu artigo 208, como preferencial o atendimento especializado na rede regular de ensino. Ainda que o direito humano à educação remonte à DUDH, é na década de 1990 que a discussão acerca de uma “educação para todos” passa a ser disseminada e a compor os discursos e agendas internacionais, mobilizados por uma série de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, que resultou na Declaração de Jomtien, seguida por outras declarações, tais como a de Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2015) (NOZU et al, 2017). No tocante à educação da pessoa com deficiência, a Declaração de Salamanca merece destaque, pois, dissemina o entendimento de que o acesso destes alunos às escolas regulares constitui método eficaz de combate às práticas discriminatórias (UNESCO, 1994), convocando as escolas a adotarem estratégias que possibilitem uma educação mais inclusiva. [...] a Declaração de Salamanca – que pode ser considerada como a certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva – convoca as escolas a adotarem estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc (NOZU et al, 2017, p. 72). A Educação Especial na perspectiva inclusiva passa a olhar para as necessidades e especificidades de cada aluno, de modo a eliminar as barreiras sociais que impeçam ou dificultem sua aprendizagem, mediante a oferta de serviços de Atendimento Educacional Especializados (AEE) na rede regular de ensino, distanciando-se do modelo médico de deficiência, focado na adaptação do aluno ao ambiente escolar, por meio de reabilitação e superação da incapacidade (MAIOR, 2017). Ainda que a Constituição Federal 1988 já garantisse AEE ao aluno com deficiência, não estava claro em que se constituía este atendimento na política educacional brasileira, sendo que os seus sentidos e conceitos foram construídos ao longo das décadas de 1990 e 2000. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece a existência de serviços de apoio especializado, nas escolas regulares, deixando clara a preferência pela inserção do aluno com deficiência nas classes

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

CEP: 79.603-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 3.762.027

comuns do ensino regular, de modo que o atendimento em serviços especializados somente deverá ocorrer quando a primeira forma não for possível (BRASIL, 1996, art. 58, §2º). Já em 2001, a Resolução CNE/CEB 2 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 8º, estabelece que as escolas devem prever e prover na organização de suas classes, serviço de Apoio Pedagógico Especializado realizado em classe comum, assim como em salas de recursos multifuncionais. De acordo com Inciso IV, o Apoio Pedagógico Especializado na classe comum compreende professor especializado em educação especial. O mesmo documento define, em seu parágrafo 2º, professor especializado em educação especial: § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 5) A Resolução CNE/CEB 2/2001 menciona o Apoio Pedagógico Especializado como sendo um professor especializado atuante na sala de aula comum, responsável por práticas destinadas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (MARTINS, 2011). Tais diretrizes ficam mais evidentes quando analisadas em conjunto com o Parecer 17/2001, que esclarece o entendimento de serviço de Apoio Pedagógico Especializado: É importante salientar o que se entende por serviço de apoio pedagógico especializado: são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos: a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de 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; (BRASIL, 2001a, p. 19) O mesmo parecer, ao tratar do atendimento nas classes comuns da rede regular de ensino, dispõe sobre a necessidade de, em sua organização, prever-se professor especializado em educação especial para atendimento das necessidades educacionais dos alunos (BRASIL, 2001a). Como visto, até os primeiros anos da década de 2000, os normativos previam a existência de um profissional de apoio dentro sala de aula do ensino regular, compreendido como um professor especializado, para apoiar os alunos PAEE. Entretanto, segundo Martins (2011, p. 31), a partir de 2005, a despeito da previsão do Apoio Pedagógico Especializado em sala de aula, [...] os documentos nacionais voltados à Educação Especial na Educação Básica, na

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2883

CEP: 79.803-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 3.762.027

perspectiva inclusiva, passaram a privilegiar como estratégia de ação o atendimento educacional especializado por intermédio das salas de recursos multifuncionais cujo profissional responsável é um professor com formação em Educação Especial. Assim, o Apoio Pedagógico Especializado, enquanto serviço do AEE ofertado dentro das salas de aulas comuns, perdeu suas funções pedagógicas (MARTINS, 2011). Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o AEE foi operacionalizado, ficando claro o que é, como e quando ele deveria ser ofertado. Esta política dá ênfase para que o AEE seja ofertado nas salas de recursos multifuncionais e o Apoio Pedagógico Especializado em sala de aula, responsável por "definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas" (BRASIL, 2001, p. 5), passa a ser compreendido como um outro personagem, ali denominado monitor ou cuidador (BRASIL, 2008). Já em 2009, o MEC expediu a Resolução nº 04, instituindo as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Este dispositivo estabelece que os projetos pedagógicos das escolas devem prever em sua organização a oferta de profissionais de apoio (artigo 10, inciso VI). O parágrafo único dispõe que esses profissionais "atuam com os alunos público alvo da educação especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários" (BRASIL, 2009, p. 3). Segundo Fonseca (2016, p. 25), Nesses documentos, nota-se que a ação deste profissional está voltada para as atividades de apoio à higiene, locomoção e alimentação, e também prevê que este pode se envolver com outras atividades necessárias. Essas 'outras atividades' não são especificadas, e esse fato dá margem pra diferentes interpretações. Nota-se que a função e a formação pedagógica específicas do Apoio Pedagógico, caracterizadas na documentação de 2001, não mais constam nos documentos de 2008 e 2009, de modo que este profissional passa a ser definido como um cuidador ou monitor (MARTINS, 2011). Em 2015, o Governo Federal sancionou a LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), "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". Em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, o artigo 28 atribui ao Poder Público diversos deveres, dentre eles, o de formação, disponibilização e oferta de profissionais de apoio e, no artigo 3º, assim conceitua profissional de apoio escolar: Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: 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

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

UF: MS

Telefone: (67)3410-3883

Município: DOURADOS

CEP: 79.803-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 3.762.027

estabelecidas; (BRASIL, 2015)O perfil de Apoio Pedagógico Especializado apresentado pela LBI distancia-se do perfil de profissional previsto na LDB e na Resolução CNE/CEB 2/2001, prevendo um profissional que mais se assemelha a um cuidador, a quem não compete qualquer atribuição inerente à formação de professores. Como visto, o serviço de Apoio Pedagógico Especializado ofertado em sala de aula comum foi se reconfigurando nos dispositivos legais, de modo que as funções pedagógicas e específicas deste serviço foram se perdendo, ao passo que a preferência pelo atendimento nas salas de recursos multifuncionais foi ganhando espaço. Entretanto, com o aumento de matrículas de estudantes PAEE nas escolas comuns, este serviço extra sala de aula tem se mostrado insuficiente para atender as necessidades específicas desse alunado, revelando a necessidade de expansão dos serviços de apoio e suporte diferenciados disponíveis (MORAES LOPES, 2018). Em vista disto, destoando da preferência dada pela PNEEPEI, os municípios têm ofertado o AEE também na forma de Profissionais de Apoio , dentro das salas de aula do ensino regular. Diante das reconfigurações de perfil e da superficialidade da regulamentação do Apoio Pedagógico Especializado, os municípios têm expedido resoluções/normativos regulamentando a atuação destes profissionais em seus territórios (MARTINS, 2011). Assim, esse personagem tem se reconfigurado de diferentes formas nos dispositivos legais municipais, de modo que não há padronização na regulamentação, surgindo daí diferentes perfis de profissionais (MORAES LOPES, 2018), vez que os normativos municipais brasileiros diferem quanto à nomenclatura, à atuação, ao nível de escolaridade, à formação profissional, ao público alvo e à forma de contratação destes profissionais. O Apoio Pedagógico Especializado pode constituir importante instrumento de viabilização da inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar e de garantia de acesso e exercício do direito à educação por esta parcela da população que por tanto tempo foi excluída do locus escolar. Todavia, as diversas reconfigurações constantes nos documentos oficiais dão margem para indefinições de perfil, função e atuação, que, por sua vez, podem dar margem para o barateamento e a simplificação deste serviço de apoio (MORAES LOPES, 2018).

Hipótese

1) Que os discursos das políticas de educação especial são produzidos conforme os interesses do grupo político dominante no momento de sua produção; 2) Que as políticas educacionais se reconfiguram nas redes municipais, conforme a interpretação e interesse dos atores; 3) Que a ausência de regulamentação federal favorece o barateamento da mão de obra do Apoio Pedagógico Especializado.

Endereço: Rua Malvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

CEP: 79.803-010

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2683

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 3.762.027

Metodologia Proposta

A pesquisa proposta é de natureza básica, com abordagem qualitativa e tem como processo metodológico inicial a pesquisa documental, por meio de consulta a documentos primários, conexa à pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2007), a pesquisa documental tem como fonte documentos cujos conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tipo de tratamento analítico, ou seja, são fontes primárias, podendo ser impressos ou não impressos. Já a pesquisa bibliográfica é realizada a partir das contribuições de outros autores, em fontes tidas como secundárias, como livros, teses e artigos. Inicialmente, serão levantados os normativos municipais, estaduais e nacionais que regulamentam a Educação Especial, bem como as bibliografias que abordam a temática. Os dispositivos normativos municipais levantados serão os dos municípios da Região da Grande Dourados, que, segundo Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul, da Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico de Mato Grosso do Sul (2015), compreende os seguintes municípios: Maracaju, Rio Brilhante, Itaporã, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Deodápolis, Glória de Dourados, Caarapó, Vicentina e Jatui. A pesquisa também contará com a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com representantes das redes municipais de ensino da Região da Grande Dourados, cujo roteiro será elaborado pela pesquisadora. De acordo com Manzini (2004, pg. 04): Geralmente a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos. As entrevistas terão como propósito levantar informações que não são apresentadas em normativos municipais, quer seja pela existência de lacunas nos documentos, quer seja pela própria inexistência de dispositivo regulamentador, em alguns municípios. Quanto ao tipo de entrevista, Manzini explica que a entrevista semiestruturada conta com um roteiro básico com as perguntas principais, podendo ser complementado com novas indagações que surgem no momento da entrevista, permitindo que as informações surjam de forma mais livre (2004).

Metodologia de Análise de Dados

Considerando o olhar hipercrítico do filósofo Michael Foucault, serão utilizadas suas ferramentas

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

UF: MS

Telefone: (67)3410-2853

Município: DOURADOS

CEP: 79.803-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 3.762.037

analíticas para problematização do objeto, especialmente pela adoção do método arqueogenealógico. De acordo com Nozu (2017, p. 28):[...] o domínio arqueológico concentra-se nas chamadas práticas discursivas, naquilo que foi dito, escrito e gravado, destacando pistas sobre o exercício, as condições, as regras que controlam e o campo em que se realizam a função enunciativa. Por sua vez, o domínio genealógico enfatiza as denominadas práticas não discursivas, atreladas às relações de poder, às instituições, às práticas sociais e pedagógicas, àquilo que não é dito, que sujeitam indivíduos e populações às técnicas disciplinares e bioregulamentadoras. Desta forma, esta pesquisa apolar-se-á no eixo arqueológico para análise dos discursos e no eixo genealógico para a análise das relações de poder que permeiam a construção das políticas de Educação Especial brasileiras. Para análise das políticas educacionais, será adotada a abordagem do ciclo de políticas proposta pelos teóricos Stephen Bail e Richard Bowe, que "permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos" (MAINARDES, 2006, p. 48). De acordo com Mainardes, Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (2006, p. 49) Bail e Bowe destacam que o foco das análises de políticas públicas deve residir em suas formulações e nas diversas interpretações realizadas pelos profissionais no contexto da prática. "Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgos 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). Assim, os dados levantados serão agrupados e analisados por meio de três eixos temáticos, a saber: 1) qualificação profissional exigida; 2) atribuições previstas; 3) público alvo do serviço. Posteriormente, serão levantadas algumas questões e problematizações acerca dos perfis de Profissional encontrados nos documentos municipais e do processo de inclusão escolar nos municípios da Região Grande Dourados. Critério de Inclusão: Ser Gestor da Educação Municipal de município compreendido na região da Grande Dourados, ou indicado por este, para ser entrevistado, enquanto representante do órgão.

Critério de Exclusão: Não ser Gestor da Educação Municipal, ou não ter sido indicado pelo Gestor, de município compreendido na região da Grande Dourados, para ser entrevistado, enquanto representante do órgão.

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

CEP: 79.803-010

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Projeto: 3.762-027

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como o Apolo Pedagógico Especializado têm se (re)configurado nos documentos político-normativos dos municípios da Região da Grande

Dourados, no processo de Inclusão escolar do Público Alvo da Educação Especial.

Objetivo Secundário:

a) Compreender a construção do discurso da inclusão escolar como regime de verdade nas políticas educacionais;b) Perscrutar os dispositivos

federals, estaduais e dos municípios da Região da Grande Dourados que dispõem sobre a Educação Especial(AEE);c) Identificar, descrever e

analisar qual a qualificação e as atribuições exigidas e os alunos Público Alvo do serviço do Apolo Pedagógico Especializado, na sala de aula

comum de escolas regular, previsto nos regulamentos municipais da Região da Grande Dourados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação na pesquisa, dada sua natureza e os procedimentos envolvidos, não traz potenciais riscos à integridade e dignidade dos

participantes. Mesmo assim, caso haja durante a entrevista algum desconforto, os participantes têm o direito de não responder as perguntas que

ocasionem algum constrangimento, bem como solicitar, a qualquer momento, a sua interrupção imediata.

Em caso de eventuais danos causados

em decorrência da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa

Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do Impasse. Além disso,

caso se sintam lesionados, os participantes têm o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Benefícios:

Espera-se que a pesquisa proposta possa contribuir para a produção de conhecimentos sobre as reconfigurações do Apolo Pedagógico

Especializado nos municípios brasileiros, especialmente nos municípios compreendidos na Região da Grande Dourados, em Mato Grosso do

Endereço: Rua Melvin Jones, 340

Bairro: Jardim América

CEP: 79.603-010

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2863

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 3.749.911

Sul. Nessa direção, buscar-se-á, a partir do diagnóstico da situação, contribuir para a disseminação científica do tema, bem como subsidiar a atuação da política e da gestão educacional dos municípios estudados e, por fim, colaborar para o aperfeiçoamento deste serviço do Atendimento Educacional Especializado a alunos PAEE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

A pesquisa proposta é de natureza básica, com abordagem qualitativa e tem como processo metodológico inicial a pesquisa documental, por meio de consulta a documentos primários, conexa à pesquisa bibliográfica. Os procedimentos de coleta de dados envolverão: análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores municipais, dos seguintes municípios de Mato Grosso do Sul: Maracaju, Rio Brilhante, Itaporã, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Deodápolis, Glória de Dourados, Caarapó, Vicentina e Jateli. Os dados levantados serão agrupados e analisados por meio de eixos temáticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide "Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide "Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência 1 - Os critérios de Inclusão e Exclusão não foram descritos.

PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações Finais e critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UFGD, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer n. 3.749.911.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

UF: MS

Telefone: (67)3410-2053

CEP: 79.803-010

Município: DOURADOS

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 3.762.027

- * o pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;
- * O pesquisador deve apresentar relatório parcial e final ao Sistema CEP/CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1473935.pdf	06/12/2019 19:05:20		Acelto
Outros	FORMULARIO_DE_RESPOSTA_AO_PARECER.pdf	06/12/2019 19:04:28	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	19/11/2019 19:22:56	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto
Outros	RES_244_2019_FADIR.pdf	19/11/2019 12:07:22	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTRUTURA_NECESSARIA.pdf	19/11/2019 12:06:01	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto
Outros	AUTORIZACOES.pdf	19/11/2019 12:03:37	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	19/11/2019 12:03:01	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_RESULTADOS_DA_PESQUISA.pdf	19/11/2019 12:02:02	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/11/2019 11:57:19	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	19/11/2019 11:56:33	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA_E_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.p	19/11/2019 11:55:58	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	FORMULARIO_DE_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	19/11/2019 11:54:12	Washington Cesar Sholti Nozu	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

CEP: 79.803-010

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2653

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 3.762.007

DOURADOS, 11 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Melvin Jones, 340

Bairro: Jardim América

CEP: 79.603-010

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2883

E-mail: cep@ufgd.edu.br