



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vanir Peixer Lorenzini

**TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPRESSÕES
DE CONFORMISMOS E RESISTÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Florianópolis

2022

Vanir Peixer Lorenzini

**TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPRESSÕES
DE CONFORMISMOS E RESISTÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Doutora em Educação
Orientador: Prof.a Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lorenzini, Vanir Peixer

Trabalho Pedagógico da Educação Especial: : Expressões de Conformismos e Resistências no Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar / Vanir Peixer Lorenzini ; orientador, Rosalba Maria Cardoso Garcia, 2022.
135 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Trabalho Pedagógico. . 3. Educação Especial. . 4. Atendimento Educacional Especializado. . 5. Educação Escolar. . I. Garcia, Rosalba Maria Cardoso. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

Vanir Peixer Lorenzini

**TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPRESSÕES
DE CONFORMISMOS E RESISTÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.a Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

UFSCar

Prof.a Dra. Kamille Vaz

UFMG

Prof.a Dra. Eliane Brunetto Pertile

IFPR

Prof.a Dra. Luciana Pedrosa Marcassa

UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.a Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia,

Orientadora

Florianópolis, 2022.

Este trabalho é dedicado à concretude de minha existência: às minhas filhas, Israela e Stefânia, às minhas netas, Rafaela e Verônika, e ao meu neto, Murilo.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento, nunca o suficiente, é dedicado inicialmente à Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, por me orientar com o seu conhecimento consistente, de maneira empática e generosa, acompanhando-me na busca do conhecimento e na explicitação realizada nesta tese.

Agradeço à multidão de pessoas com as quais me constitui como e quem sou, anônimos aqui, mas presentes em meu ser.

Agradeço, especialmente, às professoras Dra. Kátia Regina Moreno Caiado, Dra. Kamille Vaz, Dra. Luciana Pedrosa Marcassa e Dra. Eliane Brunetto Pertile por aceitarem ler o meu texto e fazer parte da banca de defesa de doutorado. Estendo este agradecimento à professora Dra. Sandra Luciana Dalmagro por continuar como suplente de banca, desde a qualificação de minha tese. Não poderia de deixar de agradecer à professora Dra. Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber, por ter aceitado o convite para a banca, mas que por problemas de saúde não pode participar.

Dirijo um agradecimento especial ao GEEP, grupo que me acolheu na UFSC antes mesmo de me desafiar como aluna do GEEP/UFSC no doutorado. Agradeço também ao Gepeto pela direção segura neste caminho que escolhi para apreender a realidade e poder vislumbrar transformações desejáveis.

Da mesma forma, minha eterna gratidão aos meus sempre queridos professores, de quem tive a honra de ser aluna no PPGE da UFSC: Celia Regina Vendramini, Paulo Sergio Tumolo, Luciana Pedrosa Marcassa, Sandra Luciana Dalmagro, Adriana Dagostini, Olinda Evangelista, Mauro Titton, Soraya Franzoni Conde, Luciane Maria Schlindwein, Patricia Laura Torriglia, Andrea Brandao Lapa e Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Não poderia deixar de agradecer a cada professor e a cada professora da Educação Especial que estive comigo nesta caminhada, muito antes de chegar à UFSC, especialmente as professoras que generosamente aceitaram participar como sujeitos de pesquisa com seus depoimentos em grupo focal.

Também não poderia deixar de agradecer a meus pais (*in memória*) por me levarem à escola quando criança e aos meus irmãos pelo apoio irrestrito e aos amig@s que sempre depositam confiança nos meus feitos. Muito obrigada!

Somos conformistas de algum conformismo, [...] Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica.

(GRAMSCI, C 11, § 12, 2015, p. 94)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho pedagógico da Educação Especial, na sua expressão do atendimento educacional especializado (AEE), realizado na escola regular. Compreendemos que a Educação Especial, à medida que se insere no contexto da escola regular, compartilha do mesmo projeto de educação escolar. Sendo assim, delimitamos como objetivo apreender as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular. Assumimos a perspectiva do materialismo histórico-dialético (MARX, 2017; GRAMSCI, 2015) para a investigação e análise de dados. Já como procedimentos de pesquisa, realizamos a análise de dados extraídos de documentos oficiais (2008 a 2011), do balanço de produção acadêmica (2010 a 2019) e dos depoimentos do grupo focal (2021). Especificamente nos documentos analisados (BRASIL, 2008; 2009; 2011), pudemos identificar como eixo da política de educação especial na perspectiva inclusiva a ênfase nos recursos de acessibilidade ao currículo escolar e o atendimento educacional especializado, prioritariamente em sala de recursos multifuncionais. No balanço da produção acadêmica e depoimentos dos professores no grupo focal, identificamos um consenso, no sentido gramsciano, em relação à utilização de recursos de acessibilidade curricular e eliminação de barreiras e o trabalho colaborativo na sala de aula comum como estratégia alternativa para o AEE. Também localizamos, em menor escala, pesquisas que criticam alguns elementos constitutivos do trabalho pedagógico da educação especial, na expressão AEE, realizado na escola regular. Entre eles estão a permanência da concepção médico-psicológica, com foco no sujeito e na peculiaridade de sua condição humana, sem a perspectiva da formação humana em sua genericidade, e a secundarização da educação escolar em relação ao processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos curriculares disponibilizados na escola. Essas críticas à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, ainda que isoladas, apontam pistas capazes de contribuir para a formulação de uma pauta coletiva e orgânica, problematizadora da educação especial, no sentido de favorecer a consciência crítica sobre o consenso já estabelecido em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido, especialmente na forma de AEE. Defendemos a educação especial numa perspectiva crítica, baseada na pedagogia Histórico-Crítica e na psicologia Histórico-cultural, pertinentes para perseguir uma formação humana omnilateral, articulada a um projeto educacional e societário edificado em outras bases, ou seja, um projeto anticapitalista.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Educação Escolar. Produção de Consenso.

ABSTRACT

This research has as its object the pedagogical work of Special Education, in its expression specialized educational service (AEE), carried out in regular schools. We understand that Special Education, insofar as it is part of the regular school context, shares the same school education project. We delimited as objective to apprehend the conceptions that base the pedagogical work of the special education in the regular school. We assume the perspective of historical-dialectical materialism (MARX, 2017; GRAMSCI, 2015) for the investigation and analysis of data. As research procedures, we performed data analysis extracted from official documents (2008 to 2011), the balance of academic production (2010 to 2019) and testimonies of the focus group (2021). In the documents analyzed (Brasil, 2008; 2009; 2011) we can identify as the axis of the special education policy in the inclusive perspective the emphasis on accessibility resources to the school curriculum and specialized educational assistance, primarily in a multifunctional resource room. In the balance of academic production and testimonies of teachers in the focus group, we identified a consensus, in the Gramscian sense, in relation to the use of curricular accessibility resources and elimination of barriers and collaborative work in the common classroom as an alternative strategy for SES. We also found, to a lesser extent, research that criticizes some constitutive elements of the pedagogical work of special education, in the expression AEE, carried out in regular schools, such as the permanence of the medical-psychological conception, focusing on the subject and the peculiarity of his human condition without the perspective of human formation in its genericity and the secondaryization of school education in relation to the process of transmission-assimilation of curricular knowledge made available at school. These criticisms of the Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education of 2008, although isolated, point to clues to contribute to the formulation of a collective and organic agenda, problematizing special education, in the sense of favoring critical awareness of the consensus already established. in relation to the pedagogical work developed, especially in the form of AEE. We defend special education from a critical perspective, based on historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, relevant to pursue an omnilateral human formation, articulated to an educational and societal project on other bases, that is, an anti-capitalist project.

Keywords: Pedagogical Work. Special education. Specialized Educational Services. Schooling. Consensus Production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos Acadêmicos por Contexto	34
Quadro 2: Trabalhos Acadêmicos por ênfase.....	35
Quadro 3 - Documentos oficiais selecionados no período – 2008 - 2011	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AH/S – Altas Habilidades e Superdotação
- BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BM - Banco Mundial
- CAA - Comunicação Alternativa e Aumentativa
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENESP - Centro Nacional da Educação Especial
- DA – Deficiência Auditiva
- DF – Deficiência Física
- DI – Deficiência Intelectual
- DV – Deficiência Visual
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- LDBEN - Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96
- MACKENZIE - Universidade Presbiteriana Mackenzie
- MEC - Ministério da Educação
- OCDE - Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico
- ONU – Organização das Nações Unidas
- SECADI - Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão
- SEESP - Secretaria de Educação Especial
- SRM - Sala de Recurso Multifuncional
- TA - Tecnologia Assistiva
- TEA – Transtorno do Espectro do Autismo
- TICS - Tecnologias de informação e comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVOS	19
1.1.1	Objetivo Geral.....	19
1.1.2	Objetivos Específicos	20
1.2	PROBLEMÁTICA	20
1.3	HIPÓTESES/PRESSUPOSTOS	27
1.4	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	29
1.4.1	Procedimentos de Pesquisa	31
<i>1.4.1.1</i>	<i>Análise da produção Acadêmica – Busca e Seleção do Material de Análise</i>	<i>32</i>
<i>1.4.1.2</i>	<i>Análise documental - Documentos Oficiais– 2008 a 2011.....</i>	<i>36</i>
<i>1.4.1.3</i>	<i>Grupo focal – Contexto e Constituição do Grupo.....</i>	<i>36</i>
1.5	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	38
2	TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	41
2.1	TRABALHO PEDAGÓGICO É TRABALHO	41
2.2	TRABALHO PEDAGÓGICO É FORMAÇÃO HUMANA	47
2.3	O TRABALHO PEDAGÓGICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS DIRETRIZES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS	54
3	CONSENSOS E DISSENSOS ACERCA DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	67
3.1	O TRABALHO PEDAGÓGICO DO AEE – ELEMENTOS DE CONSENSO...	73
3.1.1	Objeto do AEE: Finalidade e Conteúdo	73
<i>3.1.1.1</i>	<i>Participação Social</i>	<i>74</i>
<i>1.1.2.2</i>	<i>Desenvolvimento de Habilidades</i>	<i>75</i>
<i>1.1.2.3</i>	<i>Currículo diferenciado na proposta do AEE.....</i>	<i>77</i>
<i>3.1.1.4</i>	<i>Recursos de Acessibilidade Curricular - Eliminação de Barreiras</i>	<i>83</i>
3.1.2	Lócus do Atendimento Educacional Especializado	88
<i>3.1.2.1</i>	<i>Sala de Recursos Multifuncionais</i>	<i>88</i>

3.1.2.2	<i>Classe Comum: Trabalho Pedagógico Colaborativo do AEE</i>	90
3.2	O TRABALHO PEDAGÓGICO DO AEE – ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE “BOM SENSO”.	94
3.2.1	Pistas Impulsionadoras para a Problematização do Trabalho Pedagógico da Educação Especial	95
	CONSIDERAÇÕES	103
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A - TRABALHOS ACADÊMICOS - MATERIAL DE ANÁLISE	123
	APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	126
	ANEXO A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	130

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo o trabalho pedagógico da educação especial realizado na escola regular a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Partimos da compreensão segundo a qual a educação como processo de formação humana é a maneira pela qual a sociedade, em cada época, promove “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2015, p. 287). Como prática social, a educação escolar compõe o espectro da sociabilidade à qual se integra, ou seja, na atualidade, a forma social capitalista. Conseqüentemente, a educação escolar é articulada nos limites desse projeto social, concebida nos moldes de formação unilateral, isto é, na formação necessária ao modo de produção social vigente, sem levar em conta o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (MARX, 2017).

Os estudos de Snyders (2005) e Enguita (1989) formulam uma crítica contundente à forma escolar capitalista que contribui para a compreensão de aspectos da escola que a caracterizam como espaço de produção capitalista, nos limites dados pelo e para o capitalismo. Snyders (2005, p. 26) defende a desmistificação da escola unificadora que, ao contrário, abriga antagonismos oriundos da divisão de classes, com ciclos escolares diferenciados, necessários à manutenção da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. Por sua vez, Enguita (1989, p. 109) descreve que foi com o desenvolvimento da manufatura que a escola, destinada a todos, expressou a conformação do escolar para o trabalho. O essencial “[...] era educá-los na disciplina e nos hábitos para trabalhar posteriormente”.

Em relação à forma de produção capitalista contemporânea, Vaz (2017, p. 61) afirma que “[...] nesse modelo, a escola é adequada às exigências do mercado, no sentido de atender as mudanças do mundo do trabalho e as necessidades de novos tipos de trabalhadores, incluindo todos os sujeitos nesse processo [...]”, acrescentando as pessoas com deficiência, como exemplo.

A tomada de consciência acerca do projeto educacional do capital em cada momento do desenvolvimento histórico da sociabilidade capitalista não significa ceder de forma subordinada a seu projeto, ao contrário, significa agir em consequência, buscando problematizar seus limites para o desenvolvimento humano no sentido da omnilateralidade que, como Manacorda (2010) define, trata-se da

[...] chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

Martins (2017, p. 248), ao analisar a educação com base no marxismo originário, acredita que “[...] conhecer o polêmico debate a respeito das terminologias empregadas no Brasil atual para designar as propostas educativas do marxismo originário (formação tecnológica, politécnica, omnilateral e unitária) ajuda a melhor compreendê-las [...]”. A utilização de termos como a omnilateralidade nos favorece expor a compreensão que temos a respeito da educação que almejamos. “Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Sendo assim, um processo educativo que tenha por finalidade a formação humana no sentido omnilateral, ou seja, formação humana em todas as dimensões (MARX, 2017; DUARTE, 2016; FRIGOTTO, 2012; MANACORDA, 2010), não tem espaço no projeto de sociabilidade capitalista, cuja formação humana unilateral objetiva a formação diferenciada e desigual, o que contribui para a manutenção da divisão de classes. Contudo, a educação escolar engendrada neste projeto educacional para a manutenção da sociabilidade capitalista abriga contradições. Portanto, é um espaço para disputas, ainda que faça parte do processo de produção da alienação. “Mas a reprodução da alienação é um processo contraditório e, portanto, dialético, contendo em seu bojo tanto as forças que a mantêm quanto as forças que podem gerar sua superação” (DUARTE, 2016, p. 106).

Freitas (2013), ao analisar a forma escolar sob a ordem capitalista, aponta para um aspecto que consideramos nuclear em relação à formação humana: o individual e o coletivo. “Sob o capitalismo exercitamos um aspecto de nosso desenvolvimento pessoal e social: o individual. Ele é elevado – por interesses sociais de uma classe – a um antagonismo com as formas mais coletivas de vida” (FREITAS, 2013, p. 91).

Em relação ao trabalho pedagógico, ou trabalho docente, Boy e Duarte (2014, p. 84) apresentam o trabalho colaborativo como uma dimensão do trabalho coletivo. Além disso, apresentam a pluralidade conceitual sobre o trabalho colaborativo. Em um entendimento, os integrantes de um grupo “[...] trabalham conjuntamente [...] e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo. Estabelecem relações que tendem à não

hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à corresponsabilidade pela condução das ações”. O que se diferencia do trabalho em equipe, tal como se apresenta na

[...] forma de organização do trabalho no modelo toyotista de produção. Esse modelo exige dos trabalhadores a competência do trabalho em equipe [...]. Além disso, contrapõe-se às escolas taylorista e fordista, que privilegiam o método do trabalho individual e especializado (BOY; DUARTE, 2014, p. 84).

Por outro lado, Oliveira (2006, p. 37), ao diferenciar o trabalho alienado na forma capitalista, explica que o trabalho coletivo se caracteriza como um “Esforço conjunto de pessoas que perseguem determinada finalidade e que para isso desenvolvem uma ação consciente e integrada” e que o trabalho coletivo supõe “cooperação e solidariedade”, não a “concorrência e individualismo”. Compartilhamos esse entendimento sobre o trabalho coletivo, que se sustenta em um projeto cuja finalidade é perseguida por seus integrantes. No campo da educação escolar, esse trabalho coletivo une corpo docente e discente na consecução de um projeto de formação humana pelo acesso ao conhecimento disponibilizado pela escola. Por isso, se trata de uma direção escolhida, de forma coerente e orgânica, que exige escolha consciente e que se alinha à concepção de formação humana que se almeja no processo de escolarização.

Sob esse viés, a educação escolar perpassa as relações de hegemonia (GRAMSCI, 2001), uma vez que é necessária para a manutenção da ordem vigente. Contudo, esse campo abriga sua contradição, a qual contém pistas que, se identificadas, constituem-se possibilidades de transformações dessa ordem. Vaz (2017, p.55) sintetiza que “O projeto hegemônico de escola pública nesta sociedade atende ao objetivo de perpetuar os interesses da burguesia e, a depender das necessidades de expansão do capital, readaptar-se”.

Dessa forma, concorre para a manutenção das desigualdades sociais próprias da forma capitalista, porque “A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina seu caráter de acordo como interesses de classe [...]” (SUCHODOLSKI, *apud* WOJNAR; FERREIRA, 2010, p. 60). “Entretanto, considerando a escola como uma das instituições privilegiadas de formação para a classe trabalhadora, tem o potencial de possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade mediado por relações [...] que visem à emancipação humana” (VAZ, 2017, p. 55), diferentemente da formação unilateral burguesa.

A sociabilidade capitalista, que se constitui hegemônica, ao conter em si contradições, nos permite problematizá-la a partir do materialismo histórico-dialético. A

problematização, conforme Saviani (2019, p. 179), é entendida como “[...] o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social [...]”, que é o ponto de partida e de chegada do processo educativo proposto pela pedagogia histórico crítica.

O fato é que a educação escolar integra a prática social e entendemos que o trabalho pedagógico é expressão das contradições sociais (MARX e ENGELS, 2009) e das “correlações de força” (GRAMSCI, 2015), constituindo os embates entre concepções contraditórias, tanto de sociedade como de educação, que incidem na formação escolar das novas gerações. Nesse sentido, considerar o trabalho pedagógico como categoria central na organização da escola (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013) torna a tarefa de compreendê-lo mais complexa, por não limitar esse trabalho a uma simples prática, mas apreendido como práxis, isto é, “[...] quando não é somente a imbricação entre teoria e prática, de modo indissociável, mas a sua aplicação social na transformação e até na superação da sociedade capitalista” (FERREIRA, 2020, p. 171). Sobre isso, Martins (2011, p. 537) busca em Gramsci o entendimento de “[...] práxis como um conceito capaz de bem expressar a unidade fundamental que se estabelece na totalidade da vida social entre ser e pensar, [...]”, e em Marx que “É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento”.

Na educação escolar, o trabalho pedagógico expressa o pensamento hegemônico que o sustenta e, no entendimento da realidade como totalidade, também inclui contradições, que se identificadas nos permitem vislumbrar as transformações almejadas para a formação humana. Nessa perspectiva, a educação é essencial, porque permite a cada ser humano o acesso ao legado da humanidade que o constitui como tal. De acordo com Saviani:

[...] a escola é uma instituição especial para fazer isso de forma sistematizada, e fazê-lo em relação à apropriação dos elementos complexos da cultura, dos elementos que exigem interpretação, organização, sistematização e, portanto, para ser apreendidos, precisam do auxílio das pessoas que tiveram, à sua época, a oportunidade de se apropriar deles de forma sistematizada. [...]. Mas a escola tem caráter de classe, portanto é ilusório considerar possível a neutralidade na definição dos conteúdos curriculares, porque eles são carregados de marcas ideológicas e têm conteúdos de classe (SAVIANI, 2011, p.11).

Consideramos que o trabalho pedagógico como objeto de estudo pode oferecer elementos, a partir de uma análise crítica, para problematizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tal como proposta no âmbito da política da Educação Especial (2008). Isso implica identificar, na particularidade dos atos escolares, nexos com o contexto social no qual a escola se insere, como parte integrante dessa realidade. Nosella e

Buffa (2005, p.362) nos confirmam que “[...] a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar”.

Diante disso, as transformações necessárias à escola não nos parecem possíveis sem que se altere a forma social na qual está inserida, no caso a forma social capitalista que se mantém hegemônica. Entretanto, consideramos promissora para a formação de consciência crítica a problematização da realidade vivida pelos sujeitos que a integram, para que possam minimamente vislumbrar tais transformações. O raciocínio aqui desenvolvido toma como referência o entendimento de Mészáros (2008, p. 27) ao afirmar que “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

No entanto, reconhecer os conflitos e as contradições que se apresentam no dia a dia da vida escolar poderá colocar os sujeitos envolvidos no processo em outro patamar, com repertório diferenciado, que lhe permita refletir criticamente sobre suas práticas. Algebaile (2016, p. 65), quando analisa a formação dos trabalhadores na escola, assegura: “[...] não há mudança fundamental na formação escolar que prescindia da formação daqueles sujeitos coletivos capazes de fomentá-la, defini-la, conduzi-la e, desse modo, realizá-la”.

Ademais, esclarece que “[...] o único sujeito coletivo capaz de realizar essa escola de novo tipo é aquele constituído pelos segmentos que efetivamente participam de sua feitura cotidiana [...]”, e aqui destacamos o professor em sua *práxis*. Contudo, cabe considerar que a educação escolar não está descolada da sociabilidade do capital, portanto, a luta não pode ser isolada. Afinal, a luta de classe está presente nas relações escolares e ainda que não se limite a ela nesta sociabilidade capitalista, este espaço precisa ser disputado, pela disponibilização do conhecimento às classes subalternas, que contribua para formação humana em suas múltiplas dimensões.

De tal modo, a educação escolar, especialmente aquela oferecida pelo Estado, isto é, pública, obrigatória, resultado das disputas sociais e registrada formalmente como política educacional (BRASIL, 1996), que se realiza na escola regular, contribui para integrar as novas gerações na ordem estabelecida, considerando as relações de hegemonia (GRASMCI, 2015). O capital, mais especificamente o capital-imperialismo (FONTES, 2010) que se configura no Brasil, impõe estruturalmente o modo de vida dos brasileiros e seu processo formativo. Conforme Fontes (2010), falar de capital-imperialismo

[...] é falar da expansão de uma forma de capitalismo, já impregnada de imperialismo, mas nascida sob o fantasma atômico e a Guerra Fria. Ela exacerbou a concentração concorrente de capitais, mas tendencialmente consorciando-os. Derivada do imperialismo, no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas também impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência ambiental e biológica. (FONTES, 2010, p. 149).

Fontes (2010, p. 189), com base em Neves (2005), denuncia um “[...] novo padrão de sociabilidade ‘domesticada’ que se intenta criar, através de uma escola difusora de uma ‘cidadania’ esvaziada de sentido crítico”. A difusão de expressões no campo da educação escolar, tais como “gestão das aprendizagens” e “trilhas de progressão” (FREITAS, 2014), contribuem para criar a ilusão da universalidade da educação, quando, de fato, operam para incluir de forma desigual no mesmo projeto. O pensamento hegemônico gerado nessa sociabilidade apresenta certas finalidades para a escola e para a escolarização subjacentes. Entretanto, as contradições geradas nesse processo podem oferecer subsídios para que seus integrantes percebam o que fazem, como fazem e por que fazem, nos limites dados e mediante as problematizações possíveis.

Assim, partilhamos do entendimento de que a escola é “[...] espaço institucional da formação no sistema do capital, [que] cumpre determinações da prática social em que a organização do trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa” (FERREIRA, 2018, p. 594). É nessa forma escolar que se disputa a escolarização dos estudantes da educação especial. Nesse sentido, entende-se que o trabalho pedagógico da educação especial, que assume a perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), faz parte da mesma sociabilidade e se ajusta aos seus propósitos. Concordamos com Vaz (2017, p. 43) quando avalia que é “[...] no emaranhado de interesses da relação capital-trabalho, intermediados pelo Estado, que se encontra a Educação Especial na perspectiva inclusiva [...]”, a qual integra, da mesma forma, os movimentos que expressam a luta de classes. Diante do exposto, defendemos a relevância do estudo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Apreender concepções que fundamentam o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular.

1.1.2 Objetivos Específicos

- ✓ Compreender a concepção de trabalho pedagógico nas proposições políticas;
- ✓ Escrutinar o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, em suas várias expressões, articulado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica
- ✓ Identificar e analisar formas e níveis de resistência à forma hegemônica do trabalho pedagógico da educação especial na escola regular.

Os objetivos acima definidos foram delimitados com base na problemática que explicitamos a seguir, de forma detalhada.

1.2. PROBLEMÁTICA

Compreendemos que a educação especial não pode ser analisada à parte da educação geral. Como nos alerta Kassir (2011, p. 42) “[...] o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação e por sua vez, dentro da história em geral de um determinado país”. Essa mesma autora analisa elementos constitutivos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), percorrendo sobre seu percurso histórico no Brasil. Kassir (2011, p. 50) considera também que essa política de *educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (2008) vem sendo articulada ao longo das últimas décadas, sob a influência de organismos internacionais. Além disso, constata, ainda, que a disseminação do discurso sobre a educação inclusiva se dá no mesmo período em que as agências internacionais indicam “[...] mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns [...]” (KASSAR, 2011, p. 50).

Michels e Garcia (2014) analisam as políticas educacionais no Brasil que, em consonância com recomendações dos organismos internacionais, assumem a perspectiva inclusiva. Para isso, identificam como objetivo o “sistema educacional inclusivo”, isto é, o acolhimento de todos na mesma escola:

Particularmente em relação ao público-alvo das políticas de educação especial, os organismos internacionais passaram a difundir a ideia de não discriminação educacional pela condição de deficiência (ONU, 2006) e a necessidade de incorporar aos sistemas educacionais recursos específicos para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência (UNESCO, 1994; 1999). Houve, desde então, um acento na difusão da ideia, segundo a qual ‘todos’ deveriam estudar juntos, frequentar as mesmas escolas, romper com a existência de dois sistemas de ensino constituídos por uma rede de escolas regulares e uma rede paralela de instituições de educação especial (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 162).

As políticas educacionais sob a perspectiva inclusiva, que direcionaram a educação especial para o interior da escola regular, não acarretaram transformações em relação ao trabalho pedagógico destinado aos estudantes da educação especial. A escola permanece a mesma, que não pode garantir sucesso na aprendizagem a todos os seus frequentadores, em particular aos estudantes que apresentam peculiaridades em relação à sua forma de aprender, como é, em geral, o caso de estudantes considerados com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD). É preciso dizer que a escola é a mesma, pois faz parte da mesma sociabilidade capitalista e, ainda que guarde possibilidades pelas contradições sociais que abriga, não consegue, por si só, transformar-se. Nesse sentido, Garcia (2013) afirma que

[...] ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade. Nessa direção, afirmamos a funcionalidade de tais políticas e suas trágicas consequências para a educação básica e seus professores (GARCIA, 2013, p.117).

De um modo geral, os estudantes da educação especial estão na escola regular cumprindo matrícula compulsória, embora se constitua, simultaneamente, uma ideia de inclusão por parte deles e da sociedade em geral. Isso tem, em certa medida, camuflado sua inferiorização nesse processo. Nesse ponto, apoiamo-nos em Kuenzer (2007) para considerar a inserção desses estudantes na escola regular como uma “inclusão excludente”, expressão utilizada pela autora quando se refere à desigualdade de acesso ao conhecimento escolar. Geralmente, ao acessar à escola regular, a participação dos estudantes da educação especial se limita às atividades demasiadamente simples, que não exigem necessariamente conhecimentos científicos valorizados e que não promovem sua autonomia intelectual e capacidade de compreender o mundo. “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). Contudo, a presença de estudantes com

deficiência desconcerta a frágil e ilusória harmonia pautada na homogeneidade, por meio da qual a escola se organiza.

Garcia (2017, p. 22) assevera que esse posicionamento inclusivista foi relativamente apropriado “[...] no âmbito das políticas educacionais no Brasil e, particularmente, das políticas de educação especial, expressando, em grande medida uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar”. Nessa perspectiva, políticas educacionais que concretizaram a inserção dos estudantes da educação especial na escola regular (BRASIL, 1988, 1996, 2001, 2008, 2011) estão sustentadas pela ideia segundo a qual, com todos numa mesma escola, se superaria a forma de exclusão pela segregação baseada na identificação de condições humanas específicas. Consideramos que a educação é parte, mas não é a causa das desigualdades. Afinal, ainda que se lance mão de diferentes arranjos educacionais e escolares, eles carregarão as marcas de uma sociabilidade calcada na desigualdade social.

É claro que defendemos que os estudantes da educação especial estejam na escola regular, mas não vemos isso como a solução última para a não exclusão educacional. Até porque a “[...] escola é responsabilizada porque ela não deveria ter permitido que as desigualdades sociais se convertessem em desigualdades acadêmicas”, como nos alerta Freitas (*apud* MARTINS; VARANI; DOMINGUES, 2016, p. 222). Segundo o autor, o que se faz é transferir para a escola o que é produzido pela sociabilidade capitalista.

A complexidade gerada pela constituição histórica dos dois contextos, da escola regular e da escola especial, mesmo que ambas instituídas em consonância com o modo de produção capitalista, também se constitui em um aspecto a ser considerado nesse processo. O fato é que a escola regular da atualidade, espaço para o atendimento educacional especializado dos alunos sujeitos da educação especial (BRASIL, 2011), não se diferenciou substancialmente da sua forma original, ou seja, integrou a nova modalidade aos seus moldes. Vaz (2017) adverte que a escola burguesa se regula pelo princípio liberal da meritocracia, isto é, o sucesso ou fracasso é individualizado, abstraindo os processos formativos das condições sociais concretas, considerando a igualdade de oportunidades oferecidas.

A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida (FREITAS, 2012, p. 383).

Nesse contexto, os sujeitos que outrora frequentavam escolas especiais, de natureza segregada, passam a fazer parte do sistema regular de ensino. Diante desse desconhecido, que vem com o estigma estampado em si mesmo, materializado no diagnóstico de deficiência, as expectativas podem ficar reduzidas à tolerância da presença do sujeito e de sua participação nas atividades escolares. Essa condição pode levar à minimização do conhecimento oferecido, em função de uma reduzida expectativa de sua aprendizagem.

A política da educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008)¹ defende a inserção dos sujeitos com deficiência, com transtornos globais no desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, na escolar regular. Contudo, o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula comum geralmente se organiza na perspectiva da homogeneização e do ensino simultâneo, isto é, ensinando-se a todos ao mesmo tempo, da mesma forma, para classes formadas por indivíduos que correspondem a um padrão. Deve-se a Comênio a criação do ensino simultâneo, que ainda se mantém na organização da sala comum na escola regular:

O nosso método didático exige necessariamente que todos os alunos de uma escola sejam confiados ao mesmo professor, para que os eduque e instrua com os mesmos preceitos [...]. Assim se conseguirá que um só professor seja suficiente para uma população escolar mesmo muito numerosa, e que todos aprendam tudo, sem lacunas nem interrupções (COMÊNIO, 1996, p. 462).

Sobre isso, Lancillotti (2008, p. 217), em seu estudo sobre a constituição histórica do trabalho docente, aponta para a permanência da proposta organizativa de Comênio para ensinar, ou seja, o ensino simultâneo. Assim, entende como a “[...] consolidação e o aprofundamento da divisão de trabalho [...] já colocara um professor diante de um coletivo homogêneo de alunos, com vistas a ensinar”. A homogeneidade como critério organizativo nessa forma escolar apoia-se na aparência de igualdade entre os indivíduos como sujeitos da escolarização, silenciando determinantes sociais e econômicos do contexto do qual fazem parte. Na educação especial, a homogeneidade se constituiu como princípio organizativo por forte influência de Helena Antipoff, como se encontra nos estudos de Rafante (2011).

¹ Esta política de educação especial de 2008 sofreu uma atualização em 2020, a qual foi questionada desde que foi anunciada, mas ainda assim foi decretada em 30 de setembro de 2020 (10.502/20). Em seguida foi questionada e em 18/12/20 por uma liminar do STJ ficou suspensa sua eficácia: “O Tribunal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator (18-12-20)”. Disponível em <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>.

Foi a partir [...], mais especificamente a homogeneização das classes escolares, que Antipoff direcionou suas ações para organização de uma educação especializada no sistema de ensino mineiro. [...] agrupar as crianças em classes homogêneas significava obedecer ao princípio da organização racional do trabalho, posto em evidência por Frederick Taylor, e que, para ela, significava introduzir elementos novos, utilizando, unicamente, os próprios recursos da instituição escolar, sem acrescentar despesas. (RAFANTE; LOPES, 2013, p. 342).

A permanência da homogeneidade na educação está objetivada na separação entre os estudantes da educação especial e os estudantes que dela não necessitam. O trabalho de educação escolar dos alunos da educação especial, em alguma medida, tem ficado a cargo do professor especialista, o qual, por sua vez, vem atuando no AEE na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) ou como apoio na sala comum, portanto, dentro ou fora da sala na escola regular, pautando-se em uma formação específica, que em geral tem uma perspectiva clínica. A partir disso, com base em Michels (2011), retoma-se aqui o paradoxo que se estabelece quando o professor possui uma formação clínica, com característica de trabalho pedagógico individual, e necessita desenvolver o trabalho de Educação Especial com vistas à aprendizagem do estudante no coletivo de uma sala de aula.

Nesse aspecto, o conhecimento educacional especializado, desenvolvido paralelamente ou à margem da educação geral, por assim dizer, parece não ter possibilitado, por suas bases teórico-metodológicas, organizar o processo educativo na sala de aula regular. A homogeneização, decorrente da separação dos escolares por conta da medição de características individuais, deficientes e não deficientes, fundamentou-se na perspectiva médico-pedagógica e médico-psicológica (JANNUZZI, 2004).

Desse modo, com a presença dos sujeitos da educação especial na classe regular há um esforço a ser despendido no deslocamento do conhecimento especializado para outro espaço que se configura de maneira diferente, tanto espacial, quanto temporalmente (LORENZINI, 2007; SCHREIBER, 2012). E, porque poderão requerer outras mediações, diferentes das que já estão razoavelmente consolidadas, cria-se uma situação diferenciada, focada nas características do sujeito, quase sempre motivo de sua inferiorização, no coletivo da sala de aula, em relação à sua aprendizagem escolar.

As escolas vêm promovendo adaptações às exigências legais, entretanto, sem perspectivas de mudanças estruturais, vão acolhendo os sujeitos, transformando-os em alunos, a partir de um perfil escolar hegemônico. Ignorada a singularidade humana, estão todos incluídos, sendo beneficiados pela igualdade de oportunidades, compreensão que assenta em

princípios liberais como o: individualismo, a meritocracia e a concorrência (FONTES, 2010; LOMBARDI; SANFELICE, 2007).

Durante a pesquisa de mestrado (LORENZINI, 2007), tivemos contato com professoras regentes do 2º ano do ensino fundamental de quatro escolas públicas e, a partir disso, buscávamos conhecer suas práticas em sala de aula com estudantes com deficiência. Nesse processo, constatamos que não estavam de braços cruzados. Impulsionados pela presença desses sujeitos, tomavam atitudes e empreendiam ações, compondo a prática cotidiana com base em seus conhecimentos/concepções/ideologias.

Como parte da pesquisa de campo, naquele momento, utilizamos o diário de campo para anotações descritivas do que se conseguia observar. Ao transcrevê-las para a análise, sentimos a necessidade de mostrar o texto às professoras. Surpreendentemente, o que pareciam práticas adequadas, e por isso mesmo realizadas pelas professoras, foram cuidadosamente criticadas, acrescentando propostas de outras práticas, diferentes das descritas.

Naquele estudo, compreendemos que o trabalho pedagógico abriga práticas automatizadas, independentes da consciência. Gramsci (2015, C11 §12, p. 103) nos ajuda a entender esses elementos quando analisa “o homem ativo de massa”. Diz ele: “Pode ocorrer, aliás que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir”. A automatização, ou seja, a “[...] ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho” (KUENZER, 2002, p. 2) pode ser considerada uma característica do trabalho pedagógico sob a ordem burguesa, como qualquer outro trabalho nessa sociabilidade.

Sendo assim, procuramos abordar o conhecimento dessa realidade em seus aspectos essenciais, ou seja, além do que transparece, conforme nos ensina Kosik (2002), pretendendo, minimamente, tensionar o projeto hegemônico de escolarização oferecido também aos estudantes da educação especial na escola regular. Esse quadro parece não deixar dúvidas sobre o quão complexa se torna a promoção de ações de resistência por parte dos sujeitos escolares, sejam professores ou estudantes. Entretanto, considerando a escola como um espaço de práxis, de relações sociais e de contradições, supomos possibilidades que a constituem como espaço no qual podem germinar, pela resistência, problematizações acerca de outra ordem social. As leituras desenvolvidas com base em referenciais marxianos permitiram pensar a educação como possibilidade de formação humana integral, no sentido omnilateral, a depender dos processos educativos que perseguem e tencionam outro projeto de sociedade.

Ademais, a visibilidade das contradições, que emergem do processo de inserção de estudantes da educação especial, oferece elementos para a crítica do próprio trabalho pedagógico que já se desenvolvia na escola regular. A realização de um trabalho sem identidade com a escola regular, no caso da educação especial, com conhecimentos específicos para sujeitos que apresentam características incomuns ao coletivo escolar, questiona a própria escola. Tal espaço, constantemente desafiado pelo inédito, se põe em permanente reformismo para cumprir a finalidade de inserir esses sujeitos no processo escolar regular.

Frente a isso, não parece haver solução fácil nem única. A *receita de métodos e técnicas*, oferecida a partir de um diagnóstico com dados clínicos, não se aplica num trabalho escolar que envolve muitos sujeitos em grupo. Os professores do ensino regular se veem desafiados a ensinar sujeitos com peculiaridades na forma de ser e de aprender, muito diferentes daqueles que, pela experiência, já conheciam. E por não estarem de braços cruzados, se põem na tarefa de organizar seu trabalho pedagógico, nem sempre questionando o que, como e por que o fazem. Por seu turno, os professores da educação especial estão desenvolvendo o seu trabalho específico, dentro e fora da sala de aula regular.

Diante do exposto, o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular abriga muitos pontos de discussão, que exigem extensão e densidade de pesquisas. Desse modo, para este estudo, estabelecemos as seguintes questões de pesquisa:

a) Considerando-se que a realidade social descrita se constitui histórica e socialmente em movimento dialético, abrigando contradições e forças em luta por conquistar e/ou manter a hegemonia, bem como integra a totalidade da sociabilidade no modo de produção capitalista e, ainda, compreendendo que o conhecimento e a tomada de consciência permitem vislumbrar transformações na esteira da formação para a emancipação humana, entendemos relevante investigar expressões dessa realidade anunciada articuladas ao trabalho pedagógico. Para tanto, formulamos a pergunta de pesquisa: *o que e se pode ser identificado como expressões de resistências à forma escolar burguesa, no trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, as quais poderiam indicar pistas para a sua problematização?*

b) Consideramos que não podemos ignorar que um diálogo rico em tensões, disputas, consensos e contradições já vem acontecendo entre os professores regentes de classe e os da educação especial, que operam conhecimentos baseados em suas concepções de educação. O investimento em espaços de crítica poderá alimentar forças de resistências, com as quais os professores possam agir na função de intelectuais, para atuar “[...] nos processos de formação

de uma consciência crítica por parte dos subalternos e na organização de suas lutas e ações políticas”, como aponta Duriguetto (2014, p. 267). Assim como defende Algebaile (2016, p. 65): “[...] não há mudança fundamental na formação escolar que prescindia da formação daqueles sujeitos coletivos capazes de fomentá-la, defini-la, conduzi-la e, desse modo, realizá-la”. Já Gramsci (C19, § 26 / v. 5, 2002, p. 93) define intelectuais como “todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo [...]”. O autor assinala também que “[...] a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos” (GRAMSCI, C 12, § 1 / v.2, 2001, p. 20). Dessa maneira, constituir um grupo que exerça a função de intelectuais a partir da base poderá ensejar transformações do e no seu cotidiano, a partir do que se vive, com a consciência do papel de dirigente que pode assumir no coletivo. Nessa direção, questionamos: *O que pode ser considerado resistência à ordem vigente capitalista, para a constituição de um núcleo intelectual (GRAMSCI, 2001; 2022) junto aos professores da educação especial, com vistas a uma educação especial escolar pública, estatal, gratuita e de qualidade socialmente referenciada?*

1.3 HIPÓTESES/PRESSUPOSTOS

A defesa pela inclusão social e escolar de todos corresponde a recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE). Garcia (2017, p. 21) aponta para a unicidade de discurso desses organismos em relação à necessidade de “[...] políticas sociais inclusivas como estratégia de articular a sociedade civil para combater a pobreza”. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garantiu o direito formal aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a frequentarem a escola regular. A sua matrícula, assegurada pela LDBEN 9394/96, pode ter acentuado a já existente problemática da escolarização produzida nesse contexto.

A escolarização, entendida como a forma supostamente legitimada de acesso ao conhecimento desenvolvido pela humanidade, não vem alcançando seus objetivos com a maioria das pessoas que nela se inserem. Assim, também acontece com a maioria dos estudantes da educação especial. Diante da problemática anunciada acima e com base na

perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2019) e na pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013), consideramos relevante problematizar o trabalho pedagógico da educação especial desenvolvido na escola regular com base na perspectiva da educação inclusiva. A pedagogia Histórico-Crítica tem como base teórica o materialismo histórico-dialético e parte, segundo Saviani (2013), do método da economia política de Marx:

[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (Gramsci e a educação no Brasil método de ensino). E o termo “catarse”, que denomina o quarto passo do método proposto, o qual se constitui no momento culminante do processo pedagógico, é entendido na acepção gramsciana de elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (SAVIANI, 2013, p. 76-77).

Para compreender o processo de formação humana pela educação com base nos pressupostos já elencados, temos como hipóteses/pressupostos o que segue:

a) A educação especial, à medida que se insere no contexto da escola regular, compartilha do mesmo projeto de educação escolar, que se apresenta como formação unilateral dos estudantes, ou seja, aquela necessária para a sua participação ativa nos processos de produção de valor, mantendo o antagonismo próprio da sociabilidade capitalista. Acerca disso, Michels e Garcia (2014, p. 168) denunciam que “A perspectiva inclusiva na educação no Brasil vem assumindo, por um lado, uma face democratizante, embora garantindo o reconhecimento do direito à educação de maneira subalterna, com vistas ao trabalho simples”. Ademais, princípios liberais como a meritocracia têm resultado numa formação mais rebaixada ainda, independentemente de condições relacionadas à deficiência. *Entretanto, apesar da educação especial nessa perspectiva inclusiva não priorizar o conhecimento escolar, o acesso desse público na escola regular abre campo de possibilidades para se constituir um trabalho pedagógico escolar a partir da problematização dessas bases.*

b) O trabalho pedagógico da educação especial na educação regular integra a mesma prática social objetivada na escola. Assim, esse trabalho expressa o conjunto das determinações que compõem a sociabilidade hegemônica da qual faz parte, porém, enquanto totalidade, guarda contradições que descobrem fragilidades passíveis de problematização

dessa realidade. A escola abriga o processo de trabalho escolar que contém diferentes concepções de educação e de trabalho pedagógico. Nesse sentido, considera-se que o *trabalho desenvolvido pelos professores da educação especial na escola regular pode constituir um repertório muito mais amplo do que se pressupõe e que se pode encontrar trabalho pedagógico diferenciado do que é preconizado pelas diretrizes norteadoras da proposta de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*.

Temos claro que pensar a educação nessa dimensão implica a formação de uma “unidade intelectual” que supere o “senso comum”, o qual move o cotidiano de modo acrítico, que permite a manutenção da ordem vigente. Porém, como afirma Gramsci (C11, § 12 /v 1, 2015, p. 104) o “[...] processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e recuos, de debandadas e de reagrupamentos...”, o que exige luta constante dos que se envolvem nele.

1.4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A pesquisa aqui apresentada se inscreve numa perspectiva crítica pelos fundamentos teóricos nos quais se ancora. Assenta-se no materialismo histórico-dialético como fundamento teórico metodológico. Nesse sentido, considera-se que para compreender a realidade em estudo, a sua apreensão como totalidade e como processo é imprescindível. Para isso, é necessário buscar não a “[...] aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica [...]” (NETTO, 2011, p. 25). Conforme Kosik (2002, p. 13), “[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente [...]”. Há que se fazer um esforço para além do percebível, à vista dos fenômenos para apreender uma realidade, objeto de estudo. Porém, a realidade objetiva indica por onde começar. Como afirma Oliveira (2005):

[...] para a dialética materialista todos os conceitos e processos de raciocínio, através dos quais o sujeito cognoscente pretende captar a realidade em seu movimento - o objeto cognoscível -, têm essa realidade objetiva como ponto de partida e de chegada, independentemente da consciência desse sujeito singular que quer conhecer essa realidade [...]. (OLIVEIRA, 2005, p.16).

Nessa abordagem, investigar exigiu intenso estudo sobre a realidade a ser apreendida, tendo de antemão que a sua explicitação implica a multideterminação, sempre uma totalidade, bem como a sua apreensão é sempre datada e contextualizada.

[...] toda objetividade possui uma infinidade de determinações, assim, o conhecimento sempre será uma aproximação mais ou menos ampla do objeto e por se tratar de uma aproximação, o conhecimento sempre é relativo, especialmente porque ele é verdadeiro somente na medida em que explica determinado ser num determinado contexto social e histórico (MASSON, 2012, p. 4).

Consideramos necessário esclarecer que assumir essa perspectiva de análise sobre a realidade do objeto de nosso estudo significou estabelecer uma busca constante de aprofundamento teórico pertinente. Entretanto, julgamos ser o caminho com maior legitimidade para essa pesquisa, pois oferece melhores condições de antever mais que reformas, transformações. Afinal, “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 25). A esse respeito, encontra-se apoio em Masson (2007) quando afirma que

[...] o método não pode servir para fazer com que a realidade se ‘encaixe’ nele como uma camisa de força que permite apenas alguns movimentos controlados; ao contrário, tem o papel de dar sentido e validade explicativa ao objeto de pesquisa. Por outro lado, o caminho da pesquisa exige rigorosidade do pesquisador e isto pressupõe a escolha e consequente respeito a um método, que lhe servirá de bússola no processo (MASSON, 2007, p. 113).

Esclarecemos que não se pretende realizar generalizações, uma vez que todo o conhecimento é datado e contextualizado. Para isso, buscamos o aporte do materialismo histórico-dialético, com base marxista, por entender que é fundamental captar a realidade em sua concretude, para poder voltar a ela com suporte para transformá-la. Masson (2012, p. 2) explica que “[...] em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade”. A partir dele, parte-se de um dado de realidade, mas sem perder de vista o que ele representa, como evento singular que faz parte da totalidade.

Nessa perspectiva, Del Roio (2007, p. 64) nos apresenta que para Gramsci, “[...] a determinação essencial encontra-se nos fundamentos materiais da realidade em movimento contraditório”. Assim, consideramos fundamental apreender essa realidade, especialmente em relação à subalternidade como expressão das relações, com o entendimento de que a apropriação do conhecimento na escola se constitui numa das formas para o enfrentamento da desigualdade.

1.4.1 Procedimentos de Pesquisa

Para atender aos objetivos já anunciados, utilizamos procedimentos que consideramos mais apropriados para a sua consecução, os quais apresentamos na sequência.

O trabalho pedagógico foi objeto de aprofundamento teórico, ancorando-se em referenciais alinhados à perspectiva do materialismo histórico-dialético, articulado à forma desenvolvida da educação geral à particularidade da educação especial. Nessa base teórica, ancoramos as análises realizadas para apreender as bases conceituais que fundamentam o trabalho pedagógico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, objeto desta investigação.

A análise documental nos permitiu atingir o objetivo de apreender as concepções da educação especial nas políticas públicas (2008 a 2011), as quais fundamentam o trabalho pedagógico do atendimento educacional especializado (AEE) na escola regular, assim como suas contribuições para a articulação e constituição do consenso vigente. Documentos oficiais, relativos às políticas educacionais, no período anterior ao mencionado, isto é, de 1996 a 2008, também foram utilizados como base para a análise selecionada.

A respeito da pesquisa documental, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433) advertem que “[...] textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação”. Com isso, cabe analisar em que medida se tem um “consenso [consentimento] ativo” (GRAMSCI, 2020, p. 335), em relação aos direcionamentos dados, ao se analisar os trabalhos que se considera como representantes do consenso sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.

Já para escrutinar o trabalho pedagógico na educação escolar em suas várias expressões, utilizamos, inicialmente, um balanço da produção acadêmica sobre a temática da Educação Especial na forma do AEE na educação básica. Para isso, foram arroladas teses e dissertações sob os descritores relacionados ao trabalho pedagógico e à educação especial.

Para apreender a realidade *in loco*, no sentido de ouvir os professores com experiências no AEE no contexto da escola regular, a partir das vozes que poderiam enunciar expressões de resistências latentes ou conformismo em relação à educação especial hegemônica no contexto brasileiro, realizamos um movimento de *escuta qualificada*, utilizando-se da técnica de Grupo Focal (GF), que se trata de uma forma de entrevista em grupo na qual seus integrantes podem se manifestar de forma interativa. Conforme Trad (2009, p. 780), o GF tem como objetivo “[...] reunir informações detalhadas sobre um tópico

específico [...] a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele possibilita colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços”. O GF foi constituído por seis professores da educação especial, que atuam na rede pública municipal de educação básica, localizada em um município de médio porte da região sul do Brasil. A formação do grupo dependeu do aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)², com vistas a assegurar a conduta ética em pesquisa com seres humanos.

1.4.1.1 Análise da produção Acadêmica – Busca e Seleção do Material de Análise

Com o objetivo de aprofundar conhecimentos e localizar a literatura que aborda o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da educação especial na educação básica brasileira, foi realizado um balanço de produção acadêmica na área da educação. Para compor esse balanço, foram escolhidas duas bases de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e o Catálogo de Teses da Capes, a partir da produção acadêmica já disponível para consulta pública.

Nessa etapa, delimitamos como período para a coleta de dados os anos compreendidos entre 2010 e 2019, no qual acreditamos encontrar elementos para apreender o trabalho pedagógico da educação especial, após a publicação da *Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)* e pela Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. A busca nas duas bases de dados pesquisadas teve como descritor inicial *atendimento educacional especializado (AEE)*, por ser a designação dada pelas políticas educacionais no Brasil para a educação especial na escola regular, campo delimitado para esta pesquisa. Para refinamento de dados a serem utilizados para a pesquisa foi empregado o descritor o *trabalho pedagógico*

Sequencialmente, para a seleção dos materiais pertinentes ao trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, foram necessários procedimentos de busca diferentes nas duas bases escolhidas: Banco de Teses da Capes e BDTD/IBICT.

No Banco de Teses da Capes foi utilizado o descritor *atendimento educacional especializado*, entre aspas, visando à identificação no título, resultando inicialmente em 662

² Nos anexos encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado e utilizado para seleção dos integrantes do Grupo Focal

trabalhos. Em seguida foram utilizados alguns refinamentos: concentração na área da Educação, Programas de Pós-Graduação em Educação e a delimitação do período compreendido entre 2010 e 2019. Assim, foram localizados 220 trabalhos. Em análise ainda mais apurada, examinando os títulos com foco no trabalho pedagógico do AEE na escola regular, foram selecionados 99 trabalhos.

Já na base de dados BDTD/IBICT, considerando-se o mesmo período de 2010 a 2019, foram localizados inicialmente 235 trabalhos com os descritores *atendimento educacional especializado* e *trabalho pedagógico* em todos os campos. A fim de refinar a busca de trabalhos, foram utilizados os descritores *atendimento educacional especializado* no título e *trabalho pedagógico* em todos os campos. Excluídas as repetições de trabalhos na própria base de dados, assim como aqueles referentes à formação docente, chegou-se a 79 trabalhos.

Entretanto, examinando mais uma vez, agora pelos títulos, foi constatado que dos 79 trabalhos da BDTD/IBICT, 74 deles constavam também na base da Capes, restando, então, apenas 05 trabalhos que estavam exclusivamente na base de dados BDTD do IBICT. A partir disso, com os 99 trabalhos do Banco de tese da Capes e com os 05 trabalhos que estavam exclusivamente na BDTD/IBICT, foram somados 104 trabalhos selecionados nessa verificação inicial.

Com o objetivo de focalizar o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, os 104 trabalhos selecionados nas duas bases de dados passaram por nova análise, com base na leitura dos resumos e, quando necessário, da introdução e dos resultados. Assim, optou-se por manter apenas os trabalhos que se referiam ao trabalho pedagógico relacionado ao AEE na escola regular. Essa opção deveu-se ao entendimento de que o AEE, como expressão da educação especial na escola regular, oferecia elementos concernentes ao objetivo desta pesquisa. Esse procedimento levou à exclusão de trabalhos com outros objetos de análise, embora se tratasse da mesma temática. Desse modo, chegou-se a 55 trabalhos selecionados nas duas bases de dados, sendo 15 teses e 40 dissertações (Apêndice A).

Nessa fase do balanço da produção acadêmica, foram identificadas duas ênfases em relação ao objeto de pesquisa. Como primeira ênfase se destacou o AEE de modelo único, isto é, sem destacar especificidades dos estudantes da educação especial, especialmente localizado na SRM, ou seja, privilegiando a multifuncionalidade. Verificou-se que 23 trabalhos tinham como objeto de pesquisa aspectos gerais da organização e funcionamento do trabalho pedagógico do AEE, de caráter generalista (MILANESI, 2012; BEDAQUE, 2012;

DELEVATI, 2012; CARDOSO, 2013; NASCIMENTO, 2013; ZUQUI, 2013; BORGES, 2014; COTONHOTO, 2014; LAGO, 2014; PORTO, 2014; ALVES, 2015; CONDE, 2015; LAGO, 2014; ANTUNES, 2015; LUNA, 2015; SILVA, 2015a; SILVA, 2015b; SANTOS I., 2016; COSTA, 2017; ALVES, 2018; ARARUNA, 2018; CHRISTO, 2019; MELLO, 2019).

A segunda ênfase observada foi caracterizada como o AEE de modelo específico evidenciado em 32 trabalhos, com dedicação a diferentes especificidades da condição humana, conforme classificação dada para o público-alvo da Educação Especial. Nesse último conjunto, constatou-se uma maior incidência na área da deficiência intelectual, com 13 trabalhos. A surdez é objeto de pesquisa em 10 trabalhos e o transtorno do espectro do autismo, em cinco trabalhos. Anotamos ainda, dois trabalhos dedicados à deficiência física e dois na área visual, cegueira e baixa visão, além de dois trabalhos com foco nas altas habilidades/superdotação (ARAUJO, 2011; SOARES, 2011; SILVA, 2011; SPERB, 2012; OLIVEIRA NETA, 2013; SOUSA, 2013; KLAGENBEG, 2014; MOURA, 2014; SOUZA, 2014; LOBATO, 2015; MOTA, 2015; MESQUITA, 2015; FROES, 2015; QUEIROZ, 2015; SOUSA, 2015; MOURA, 2016; ARAUJO, 2016; CUNHA, 2016; MELO, 2016; MOSCARDINI, 2016; SANTOS, L., 2016; PALMA, 2016; TEIXEIRA, 2016; VITAL, 2016; CHIOTE, 2017; SOUZA, 2017; MELO, 2018; PERTILE, 2015; RAMOS, 2018; SADIM, 2018; SHREIBER, 2019; SOUSA, 2018).

Numa primeira análise, a partir do conjunto dos 55 trabalhos selecionados (Apêndice A) foi realizada uma classificação com base no campo da pesquisa, assim como a ênfase do trabalho pedagógico, ou seja, especificidade por grupos de sujeitos da educação especial ou aspectos gerais, com ênfase na multifuncionalidade. Mesmo que agrupados por ênfase ou grupos específicos, foi possível identificar elementos que caracterizam o trabalho pedagógico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Para uma melhor visualização, apresentamos no Quadro 1 os trabalhos pelo contexto da pesquisa. Dos 55 trabalhos selecionados, 29 elegeram como contexto de sua pesquisa unidades escolares regulares públicas, 22 tiveram como locus de pesquisa as redes municipais de educação e dois tiveram como campo de estudo as redes estaduais. Além disso, dois desses trabalhos utilizaram pesquisa em documentos nacionais.

Quadro 1: Trabalhos Acadêmicos por Contexto

Unidade Escolar	Rede Municipal	Rede Estadual	Total
29	22	02	53

FONTE: Elaboração própria com base nos dados do balanço da produção acadêmica

Apresentamos também os trabalhos, agora classificados por ênfase da pesquisa no Quadro 2. Inicialmente, relacionamos 23 trabalhos que discutiram aspectos gerais do AEE. Os dez primeiros se referem: à organização, ao funcionamento e às práticas do AEE na SRM (CARDOSO, 2013; SILVA, 2015b); à articulação entre a SRM e a sala comum e colaboração no trabalho docente (NASCIMENTO, 2013; COSTA, 2017; ARARUNA, 2018; SOUSA, 2018; CHRISTO, 2019; MELLO, 2019); ao AEE e os processos de conhecimento escolar (BORGES, 2014; SILVA, 2015). Outros 13 trabalhos abordam a caracterização do trabalho pedagógico: implantação, configurações, organização, funcionamento do AEE (DELEVATI, 2012; BEDAQUE, 2012; PORTO, 2014; ALVES, 2015; SANTOS I., 2016); organização e funcionamento das SRM (MILANESI, 2012; ZUQUI, 2013; LUNA, 2015; ANTUNES, 2015); e atuação docente no AEE (ALVES, 2018). Dois trabalhos focaram especificamente a educação infantil: currículo da educação infantil e o AEE (COTONHOTO, 2014); práticas pedagógicas do AEE na educação infantil (CONDE, 2015). Apenas um trabalho foi dedicado ao AEE nas SRM em escolas do campo (PALMA, 2016).

Apresentamos a seguir os 32 trabalhos que analisaram o AEE na escola regular, contemplando aspectos específicos, conforme o público-alvo definido na legislação (Quadro 2). Entre esses trabalhos, 13 dedicaram estudos em referência à deficiência intelectual (SILVA, 2011; OLIVEIRA NETA; SOUSA, 2013; LAGO, 2014; PERTILE, 2014; MESQUITA, 2015; MOTA, 2015; ARAUJO, 2016; MELO, 2016; MENDES, 2016; MOSCARDINI, 2016; MELO, 2018; SCHREIBER, 2019). Quatro trabalhos enfatizaram o AEE e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (MOURA, 2014; VITAL, 2016; CHIOTE, 2017; SADIM, 2018). Outros nove trabalhos focaram no AEE relacionado à surdez (SOARES, 2011; SPERB, 2012; SOUZA, 2014; LOBATO, 2015; CUNHA, 2016; TEIXEIRA, 2016; MOURA, 2016; SOUZA, 2017; RAMOS, 2018). Outros dois trabalhos com ênfase na deficiência visual (FROES, 2015; SANTOS L., 2016) e dois relacionados à deficiência física (SOUSA, 2015; QUEIROZ, 2015). Por fim, mais dois estudos sobre altas habilidade/superdotação (ARAÚJO, 2011; KLAGENBEG, 2014).

Quadro 2: Trabalhos Acadêmicos por Ênfase

ASPECTOS GERAIS DO AEE	AEE – ESPECIFICIDADES DO PAEE						
	DI	TEA	DA	DV	DF	AH/S	TOTAL
23	13	04	09	02	02	02	32

FONTE: Elaboração própria com base nos dados do balanço da produção acadêmica

1.4.1.2 Análise documental - Documentos Oficiais – 2008 a 2011

Foram selecionados documentos (Quadro 3) que normatizaram a educação especial na escola regular na perspectiva da educação inclusiva³. A análise desses documentos é fundamental para compreendermos os direcionamentos políticos que se engendraram neste período (2008-2019), o que estamos chamando de consenso da educação especial na educação regular. Tais documentos contêm categorias para a análise dos dados coletados, contidos no balanço da produção acadêmica e nos depoimentos dos professores do GF.

Quadro 3 - Documentos oficiais selecionados no período – 2008 - 2011

DOCUMENTO	OBJETIVO
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 7 de janeiro de 2008 ⁴	Divulga a concepção de uma política de “inclusão total” dos alunos com deficiência nas escolas regulares.
Parecer CNE/CEB nº 13 de 3 de junho de 2009	Solicita aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Nota Técnica n. 62 de 08 de dezembro de 2011.	Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.

Fonte: Elaboração própria.

1.4.1.3 Grupo focal – Contexto e Constituição do Grupo

Ainda, para apreender as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico de professores que atuam na educação especial no contexto da educação básica, articulado pela política de educação especial na perspectiva inclusiva da educação especial, foi realizada a coleta de dados por meio da técnica de grupo focal (GF). O grupo focal é um “[...] mecanismo

³A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assim como seu Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 de julho de 2001 serviram como base para análise dos documentos de perspectiva inclusiva por incorporar as orientações internacionais contidas na Declaração de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca (MELLETTI; BUENO, 2011).

⁴ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

de coleta de dados a partir de debates em grupo direcionados acerca de um tópico específico. O direcionamento, garantido por um moderador, deve ocorrer de modo não-estruturado e natural” (DUARTE, 2007, p. 78).

Ademais, conforme Gatti (2005, p. 7) “Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. Sendo assim, optamos por ouvir professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado AEE em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) em rede municipal de município de médio porte da região Sul do Brasil, diante das condições mais favoráveis para a pesquisa neste momento e da nossa proximidade com os sujeitos da pesquisa.

Para tanto, considerou-se as dificuldades relativas à condução de GF com pessoas conhecidas. Conforme De Sousa (2020, p. 60) “Alguns autores recomendam que não seja conduzido GF com pessoas que se conhecem, como amigos, colegas ou familiares [...]”. Porém, a mesma autora aponta a vantagem em GF com grupos já familiarizados com o pesquisador: “Em virtude da proximidade cotidiana que compartilham, essas pessoas proporcionam a visualização mais detalhada dos processos de dinâmica de grupo nos debates. Ao mesmo tempo, há um componente ético extra no trabalho com esses grupos quanto à confidencialidade” (DE SOUZA, 2020, p. 60).

O contexto do GF constituiu-se a partir de uma rede municipal de educação que possui 33 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e 79 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs). Além disso, oferecia AEE em SRM, no momento da pesquisa, em 17 unidades educacionais. No período desta pesquisa, a rede municipal contava com nove professores efetivos atuando no AEE em SRM. Esses professores assumiram os polos, em alguns casos mais de um, para atender aproximadamente 35 estudantes matriculados em unidades escolares pertencentes aos polos. Para realizar esse trabalho, os profissionais do AEE orientavam e acompanhavam o professor de apoio, que atuava dentro da sala de aula, espaço onde estão os estudantes da educação especial. Naquele período, as crianças das unidades de educação infantil não receberam atendimento nas SRM, apesar de ocorrer a orientação direta aos professores regentes das turmas dos CEIMs.

Diante disso, para participar do grupo focal, foram convidados os nove professores que atuam em salas de AEE, dentre os quais seis aceitaram e consentiram com a participação nas reuniões de grupo focal. As seis professoras que participaram fazem parte do quadro de

professores efetivos dessa rede municipal de educação e possuem idades entre 40 e 60 anos, atuando no AEE por períodos entre seis e onze anos. Já em relação à educação escolar, reportaram atuação entre 16 e 38 anos. Dessas seis professoras, quatro têm mestrado em educação e duas cursaram especialização na área.

Mais especificamente, com a finalidade de identificar as suas falas e, ao mesmo tempo, preservar suas identidades, as participantes do GF serão identificadas com as denominações P1, P2, P3, P4, P5, P6. Ao longo da execução do GF foram realizadas três reuniões de forma virtual, com duração de uma hora e trinta minutos cada uma, usando a plataforma do Google Meet, fora do horário de trabalho das professoras. O roteiro para a realização do grupo focal foi definido por aspectos relacionados ao trabalho pedagógico: espaço/tempo, objetivos/conteúdos e objetivos/definição (Apêndice B).

Em relação às mediações, optamos por privilegiar as interações entre os integrantes do Grupo Focal (GF), com intervenções incentivadoras no decorrer de cada reunião, assim como questionamentos, quando necessários, a fim de direcionar para o objeto das reuniões, ou seja, o trabalho pedagógico no AEE, sua forma, conteúdo e finalidade. Acerca disso, conforme Duarte (2007, p. 78) “É necessário ter em mente, no entanto, que do ponto de vista dos participantes, a dinâmica do grupo focal deve parecer ‘flexível e não estruturada, dando margem à discussão sobre qualquer assunto’”. Assim, o roteiro ou guia no GF serve para direcionar as manifestações, mas concordamos com a autora acima ser necessário deixar os participantes à vontade, sem prejuízo para a pesquisa.

Essas reuniões foram gravadas na forma de vídeo e, posteriormente, transcritas. A transcrição foi realizada conforme orienta Marcuschi (2006, p. 09-13), utilizando sinais convencionados para indicar elementos da conversação, como falas simultâneas, sobreposição de vozes, pausas, dúvidas ou suposições, entre outros. Inicialmente, após a transcrição de cada reunião de GF, foram identificados os conteúdos trazidos mais frequentemente. A família dos estudantes, o reforço escolar, o currículo, o desenvolvimento de habilidades e o professor de apoio se constituíram como o foco nas falas das participantes em cada uma das reuniões do GF, corroborando, em boa medida, com os conteúdos abordados no balanço da produção acadêmica realizado.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Organizamos este trabalho em duas seções, além da introdução, para apresentar sobre o trabalho pedagógico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no

que consideramos conformismos e resistências à forma hegemônica ou predominante no Brasil.

Na seção 2, com o título de *Trabalho pedagógico da educação especial na perspectiva inclusiva*, buscamos os fundamentos do trabalho pedagógico enquanto trabalho no seu sentido ontológico, com base em Marx (2017). Em seguida, apresentamos o trabalho pedagógico como formação humana, e finalizamos com as diretrizes políticas e pedagógicas para o trabalho pedagógico da educação especial, na sua expressão de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008; 2009; 2011), objetivando apreender as concepções que o fundamentam.

Por sua vez, na seção 3, intitulada *Consensos e dissensos acerca do trabalho pedagógico do atendimento educacional especializado*, analisamos o trabalho pedagógico na escola regular, com base no balanço da produção acadêmica, no período compreendido entre 2008 a 2019, depoimentos de professores de AEE na escola regular em sessões de grupo focal (2021) e em documentos oficiais que regulamentam a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2009; 2010; 2011).

Desse modo, buscamos atender aos objetivos de apreensão das concepções do trabalho pedagógico da educação especial na educação básica, no contexto da política da educação inclusiva (2008), assim como identificar formas e níveis de resistência à forma hegemônica. Inicialmente, apresentamos elementos do consenso sobre o trabalho pedagógico da educação especial no AEE, com base na política de educação especial na perspectiva inclusiva (2008). Em seguida, destacamos elementos que consideramos como germens para a constituição de “bom senso” no sentido gramsciano, em relação ao trabalho pedagógico na educação especial escolar, numa perspectiva de problematização do trabalho pedagógico desenvolvido com vistas a uma perspectiva de formação omnilateral (MARX, 2017).

A partir da análise dos elementos identificados no *corpus* da pesquisa, pudemos compreender que o consenso formado com base na educação especial na perspectiva da educação inclusiva pode ser problematizado a partir dos dissensos identificados. Esses dissensos são, em boa medida, resultantes de contradições apreendidas pelos próprios pesquisadores e/ou professores. Constatamos algumas pistas que, embora esparsas, são consistentes para uma apreensão crítica da realidade em foco, que além de problematizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pode alicerçar a formulação de um “[...] bom senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente”,

como nos ensina Gramsci (2015, C11, p. 98), com vistas a perseguir uma formação humana multifacetada, omnilateral (MARX, 2017).

2 TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O trabalho pedagógico da educação especial, objeto desta pesquisa, complexo por sua natureza, foi analisado com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, por permitir a apreensão dessa realidade construída historicamente, com suas contradições e em sua totalidade. O foco desta análise está delimitado no Atendimento Educacional Especial na escola regular, com base nas diretrizes políticas e pedagógicas a partir da perspectiva da educação inclusiva, no período compreendido entre 2008 e 2011. Compreendemos o trabalho pedagógico como trabalho, isto é, ação intencional com vistas a um fim e, também, como formação humana que produz, pela mediação, de forma singular em cada ser, a humanidade desenvolvida coletivamente e influenciada pelas determinações da sociabilidade predominante em cada momento histórico.

2.1 TRABALHO PEDAGÓGICO É TRABALHO

O trabalho como atividade humana trata-se de uma troca voluntária com a natureza. É sempre um agir intencional, que provoca mudanças, tanto externas quanto internas, ao sujeito. Logo, o sujeito atua sobre a natureza para satisfazer as suas necessidades e, nesse processo, altera a sua própria natureza (MARX, 2017).

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, em seu sentido ontológico, o trabalho é uma condição para a constituição do ser humano. “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2017, p. 326). Para Marx (2017), o trabalho é “condição de existência do homem”, seja qual seja a forma social em que vive.

O humano é um ser que age intencionalmente, portanto, tem de antemão um plano de ação sobre determinado aspecto da realidade, com a finalidade de satisfazer as suas necessidades, do “estômago ou da imaginação” (Marx, 2017, p. 113).

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim - a produção de valores de uso -, apropriação do natural para a satisfação das necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e natureza [...]. (MARX, 2017, p. 261).

Esse agir intencional cumpre o seu propósito de modificar o real para obter o que se espera, mas, ao mesmo tempo, promove mudanças neste sujeito que age. Manacorda (2010, p. 62) reitera, com base em Marx, que a atividade humana é voluntária e consciente. “É esse caráter voluntário, consciente, universal da atividade humana, pelo qual o homem se distingue dos animais”. Quando se opõe à natureza, de forma consciente, em busca de seus propósitos, age sob a sua vontade e alcança o reino da liberdade. Entretanto, caso não se oponha ao que é natural e espontâneo, mas se deixe dominar, continuará no reino da necessidade.

É a partir do trabalho que o ser humano revela as suas habilidades, se distingue do animal, transforma e é transformado: “Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (MARX, 2017, p. 327).

Quando o homem primitivo cria o primeiro instrumento para lidar com a natureza, externa a ele, pode-se dizer que inicia a jornada humana nas suas múltiplas transformações, impulsionadas por suas necessidades, lutando por sua liberdade de criação, no enfrentamento das condições concretas históricas e contextuais. Em aproximação a isso, Frizzo (2008, p. 5) afirma que a “categoria *ontológica* do marxismo permite entender que, ao realizar trabalho, o *ser* humano abandona a dependência para com a natureza e adentra na aventura do especificamente humano”.

Nessa direção, os estudos de Marx, especialmente sua obra *O Capital*, apresentam especificidades sobre o trabalho como atividade essencialmente humana, cujos instrumentos, conjugados à forma humana, constituem os meios de produção da subsistência. Assim, a materialização do trabalho útil está no produto que fora planejado para cumprir uma finalidade, seu valor de uso. “O processo [do trabalho] se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado” (MARX, 2017, p. 330).

Dessa forma, os instrumentos que o homem utiliza para executar o trabalho, não se incorporam ao produto, embora já tenham em si “trabalho humano incorporado”. “Sua transformação se dá pelo desgaste” (PARO, 1993, p. 104). Afinal, esse instrumento fará parte do acervo necessário ao desenvolvimento das forças produtivas, necessárias à satisfação das necessidades humanas.

Além disso, no processo de trabalho, a atividade humana é materializada ou objetivada em valores de uso. “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2017. p. 167). Assim, a depender da forma social de produção de cada contexto e de cada época, o trabalho poderá apresentar-se com características específicas. Todavia, se tem de antemão que

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (MARX, 2017, p. 172).

Nesse sentido, em cada momento da história humana o trabalho assumiu as formas conforme o desenvolvimento das forças humanas de produção dos valores de uso. Nesse processo, o homem logrou usufruto a depender de sua posição social. De tal maneira, quando a mais recente forma de produção da subsistência humana se estrutura, ou seja, a forma capitalista, consolida a divisão de classes, a partir da propriedade privada dos meios de produção. Esse modo de produção transmuta a potencialidade emancipatória e transformadora do ser social pelo trabalho para a alienação e exploração humana, conforme analisa Antunes (2020).

Isso porque o *sentido do trabalho* que estrutura o capital (o *trabalho abstrato*) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto. O *trabalho* que tem sentido estruturante para a humanidade (o *trabalho concreto* que cria bens socialmente úteis) torna-se potencialmente desestruturante para o capital (ANTUNES, 2020, p. 28, grifos do autor).

É sob essa sociabilidade capitalista que o trabalho pedagógico precisa ser problematizado, em nosso entendimento, em relação à sua natureza e finalidade. Sobre a natureza do trabalho pedagógico, Paro (1993, p. 104) o define como “[...] um trabalho não-material. Seu produto não é um objeto tangível, mas um serviço [...] cuja produção e consumo se dão simultaneamente”. Já a respeito da natureza da educação, resultante de trabalho pedagógico em seu sentido amplo, Saviani (2015) esclarece

Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material, importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se

àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. [...]. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação.” (SAVIANI, 2015, p. 286).

Na forma social capitalista há a separação entre produção e consumo. O trabalhador produz objetos, dos quais se separa no final do processo de produção, quando começa a circulação do produto de seu trabalho. O produtor não conhece quem consome o que produziu, o mesmo acontece com o consumidor frente ao que consome, não conhece seu produtor. A abstração do trabalho social se consolida nesta relação. Então, o que acontece no ato pedagógico? Que relação de trabalho é esta?

Fuentes e Ferreira (2017, p. 723) defendem o caráter ontológico do trabalho pedagógico porque, segundo eles, “[...] parte-se do pressuposto que o trabalho dos professores é trabalho pedagógico, uma produção que implica a relação com outros sujeitos”. Nessa relação, transforma e se transforma. Kuenzer (2002, p. 5) afirma que “[...] em uma sociedade dividida em classes, onde as relações sociais são de exploração, ele [trabalho pedagógico] desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital”. Por sua vez, Antunes (2017) analisa as mudanças no mundo trabalho na atualidade e conclui:

O trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da era taylorista e fordista, que foi dominante no século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos sociais – está sendo substituído pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, “intermitente”, formas que acentuam a superexploração do trabalho, configurando o que denominei como tendência crescente à precarização estrutural da força de trabalho em escala global (ANTUNES 2017, p. 9).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico, vinculado ao processo de trabalho no modo de produção capitalista, passa a ter a função de “[...] disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo e o trabalho pedagógico fica subordinado à esfera de produção [...]” (FRIZZO, 2008, p. 11). Ferreira (2018) sintetiza que o trabalho pedagógico é

[...] todo o movimento que contribui para que a produção do conhecimento aconteça. Inclui os aspectos relativos ao espaço e ao tempo, aos sujeitos (e, por isso, aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos), aos conhecimentos sobre

Pedagogia (especialmente os relativos a como os sujeitos aprendem) e implica um projeto, uma ação coordenada que objetiva um fim. (FERREIRA, 2018, p. 604).

Fuentes e Ferreira (2017) analisam o trabalho pedagógico buscando estabelecer sua concepção. Para tanto, observam que o uso das palavras “prática pedagógica”, “didática” e “atividade” como sinônimos de trabalho pedagógico pode minimizar o conceito. A partir de um sentido genérico, estabelecem sua análise a partir das dimensões: “histórico-ontológica; pedagógica; social e ético política. Cada dimensão opera na particularidade dos seus sentidos, e a articulação entre elas produz a compreensão do todo, portanto produz a categoria trabalho pedagógico como concepção” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 3). Insistem os autores que essas dimensões interligadas propõem o trabalho pedagógico numa perspectiva de *práxis* pedagógica. Sobre a organização do trabalho pedagógico, Garcia (2006) a descreve como

[...] sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola (GARCIA, 2006, p. 300).

Já Freitas (1995), quando apresenta a *crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, estabelece sua análise com base em duas categorias, dois pares dialéticos, avaliação/objetivos e conteúdo/método. O autor destaca a categoria avaliação/objetivos como preponderante e que modula a categoria conteúdo/método, cujo papel é o de servir de “[...] esteio fundamental para a manutenção das formas de organização do trabalho pedagógico da escola, como um todo e na própria sala de aula, como poder e garantia, no interior destas, das funções sociais previstas [...]” (FREITAS, 1995, p. 62-63). O autor considera que a determinação dos objetivos/avaliação da escola e do ensino se constitui num campo de disputa, por isso “[...] uma chave para compreender e transformar a escola nos limites do atual momento histórico [...]” (Idem, *ibidem*, p. 144).

Frente a isso, consideramos a escola como um espaço de lutas de classes, portanto, um espaço a ser disputado no sentido da supressão de classes antagônicas, para as quais a escola potencialmente contribui, especialmente quando diferencia as suas finalidades, distribuindo conhecimento de maneira desigual. Nessa direção, o trabalho pedagógico escolar pode expressar a conformação ao pensamento dominante, mas também pode abrigar pontos de resistência para a problematização acerca de se perspectivar outra sociabilidade.

Nessa perspectiva, Saviani (2007), ao elaborar sobre os fundamentos históricos e ontológicos da relação entre trabalho e educação, vai à origem, nas comunidades primitivas e

de lá conclui que “A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2007, p. 154). Logo, o que era validado pela experiência, deveria ter continuidade, por isso era guardado e transmitido às novas gerações, garantindo o conhecimento para o uso da subsistência da espécie humana. As transformações necessárias a cada época impulsionam o desenvolvimento das forças produtivas, as quais parecem depender, ainda que parcialmente, do trabalho pedagógico, que se constituirá de conteúdo e forma a depender das determinações hegemônicas, da classe dominante.

O desenvolvimento humano alcançado pelo trabalho, e pelas metamorfoses do mundo do trabalho, promovem as transformações no processo educativo. Este, por sua vez, assegura e consolida o progresso social já alcançado por gerações anteriores, formando a humanidade de acordo com as necessidades sociais. (DE LIMA, 2019, p. 261).

Ademais, Garcia (2006, p. 300) afirma que “[...]as formas organizativas do trabalho pedagógico são uma expressão da organização do fazer docente em condições que lhe são dadas”. Pode-se dizer que o trabalho pedagógico, desenvolvido na forma escolar contemporânea, é uma expressão do modo capitalista, em sua forma mais desenvolvida. A forma escolar corresponde à sociedade da qual faz parte e, na sociedade capitalista, é indispensável à classe dominante manter a escola que corresponde a seus objetivos, ou seja, escola com fins diferenciados, dual, uma para trabalhadores e outra para proprietários (LIBÂNEO, 2012). Antunes (2020, p. 117), quando analisa o trabalho como “atividade vital” e “mercadoria especial”, nos ensina que “Contra qualquer reducionismo e unilateralização, Marx apreende a profunda processualidade dialética presente no trabalho”. A luta não é pela eliminação do trabalho, mas de sua forma desumanizante.

Nessa direção, muitas questões podem ser propostas em relação ao trabalho pedagógico: Qual é sua natureza? Como se desenvolve e o que dele resulta? Paro (1993), ao escrever sobre a natureza do trabalho pedagógico como trabalho não material, cita a aula como exemplo, argumentando que

Na sociedade capitalista a aula é, de fato, considerada o produto do processo de educação escolar. É aula, enquanto mercadoria, que se paga, no ensino privado. É também aula que se tem como serviço prestado pela escola (pública ou privada) e que se valia como boa ou ruim. Todavia, um exame mais acurado irá revelar que a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. (PARO, 1993, p. 105).

Por outro lado, Saviani (1989) considera problemática a subsunção real do trabalho pedagógico escolar ao capital. Sobre a aula, lembra que é produzida e consumida ao mesmo tempo na relação professor-aluno: “Posso preparar a aula, mas ela de fato é produzida naquele momento. Tornar capitalista essa forma de trabalho é complicado, mas não impede que esse tipo de trabalho seja subsumido formalmente ao capital, como ocorre com as empresas de ensino”. (SAVIANI, 1989, p.26). Saviani explica que há uma extração de mais valia do trabalho dos professores, porque apenas uma parte do que os alunos pagam é destinada ao pagamento do professor. Dessa forma, pode-se concluir que fica um excedente de trabalho não pago, que é acumulado no capital da empresa de ensino. “Nesse contexto, os professores e seu trabalho, assim como os demais trabalhadores, estão submersos em condições que lhes expõem à precarização, à fragmentação, à intensificação e, não raro, à desistência de trabalhar como professores” (FERREIRA, 2018, p. 598). A autora esclarece que a

Precarização, fragmentação e intensificação estão inter-relacionadas, sendo resultantes das condições relativas ao emprego que afetam o trabalho dos professores. A precarização diz respeito à falta de condições de trabalho. A fragmentação resulta da distribuição do trabalho no tempo, gerando a sensação de falta de tempo, falta de continuidade do projeto de trabalho. E a intensificação diz respeito ao acúmulo de funções, de atividades e compromissos, podendo gerar, até mesmo, auto intensificação (FERREIRA, 2018, p. 607)

Assumindo a educação numa perspectiva materialista histórico-dialética, elege-se o trabalho pedagógico como categoria particular do trabalho no seu sentido geral, isto é, enquanto ação humana voluntária e intencional, necessária para suprir suas necessidades (MARX, 2017). Em virtude do exposto, tem-se que relacionar o trabalho pedagógico com outras formas de trabalho no modo de produção capitalista, não é tarefa fácil. Nos limites deste texto, pretende-se uma compreensão da natureza do trabalho pedagógico, com base no trabalho em seu sentido geral, nas formulações de Marx (2017). Um agir intencional em direção a uma finalidade.

2.2 TRABALHO PEDAGÓGICO É FORMAÇÃO HUMANA

A busca pela subsistência levou o homem a produzir os meios de que necessitou e necessita. Porém, essa produção dos instrumentos necessários e as habilidades para produzi-los não é natural. A sua existência como espécie humana tem de ser produzida e é preciso aprender a fazê-lo. Saviani (2007, p. 154) afirma que o homem “não nasce sabendo produzir-se como homem”.

Desde o momento em que nasce a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ela assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade (LURIA, 1991, p. 73).

No mesmo sentido, tem-se que a “[...] humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social” (MARTINS, 2013, p. 271), mas se realiza pelo trabalho, enquanto sua forma de interação com a natureza. De Lima (2019, p. 262) também defende que “O processo educativo realiza – junto ao trabalho – a própria humanização, que se constitui pelos processos de objetivação e apropriação. Neste sentido, a educação, além de exclusiva à humanidade, também se constitui como uma das atividades indispensáveis à esta”.

Portanto, a produção humana é, ao mesmo tempo, a formação humana, isto é, um processo educativo. Considerar que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2015, p. 289). Conforme Duarte (1998, p. 4) “Produzir nos indivíduos singulares ‘a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens’, significa produzir a apropriação pelos indivíduos das forças essenciais humanas objetivadas historicamente”.

É com essa compreensão sobre o processo educativo que nos amparamos aqui, pois se entende que o trabalho pedagógico se ampara numa concepção de educação. Sob esse viés, Duarte argumenta que

O trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos (DUARTE, 1998, p. 2).

Observa-se que o processo educativo não se restringe à escola, mas nela acontece a “atividade educativa direta”, programada e intencional. Assim, Gramsci (C12 § 123, 2001, p. 62) argumenta que a escola é tão “[...] somente uma fração da vida do aluno [...]” e que este está imerso no mundo humano desde os primeiros momentos de vida, sendo que, a partir dessa inserção, elabora critérios constitutivos de sua visão de mundo, que não se pode ignorar. Entretanto, a escola oferece condições de se realizar uma “formação massiva” (NOSELLA;

DE AZEVEDO, 2012, p. 26), o que possibilita instruir as pessoas para a apropriação de instrumentos que lhes permitam compreender a sua realidade para agir com liberdade sobre ela. Todavia, para se conseguir tal intento, ou seja, estabelecer o nexo entre “instrução-educação”, Gramsci afirma que somente será possível se o professor for consciente

[...] dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, C12 § 2, 2001, p. 44).

Nesse ponto, considera-se necessário reafirmar que a forma e o conteúdo escolar correspondem à sociedade da qual fazem parte. No caso da sociedade burguesa, ela mantém a escola que corresponde a seus objetivos, ou seja, uma escola com fins definidos, uma para trabalhadores, dirigidos, e outra para proprietários, dirigentes. “Sob o capitalismo, a escola é subsumida à instrução” (FREITAS, 2013, p. 79) necessária à execução do trabalho para o qual é contratado o trabalhador, nem mais e nem menos, apenas o suficiente. Como afirma Martins (2013):

[...] a concepção burguesa de educação e de seu principal instrumento educativo, a escola, também se interessa em articular educação e trabalho, mas da forma que lhe convém, isto é, com a educação escolar e não escolar sendo formadoras da mão de obra necessária ao sistema produtivo burguês. Nesse sentido, a educação apreendida pela burguesia é imediatista e interessada, ou melhor, interesseira, pois quer apenas formar os homens de acordo com suas necessidades como classe dominante e dirigente. (MARTINS, 2013, p.28).

Ressalta-se, portanto, que a educação como formação da força produtiva para o trabalho alienado ou a educação que assume o caráter de mercadoria, na forma de serviços e produtos, fica subsumida à sociabilidade da forma capitalista de produção.

Como serviço, o trabalho pedagógico está incluído no rol de atividades humanas, nas quais uma força de trabalho está disponível para realizar uma tarefa para a qual foi previamente contratada. Parece um tanto frio descrever assim o trabalho pedagógico, entretanto, há que se considerar as relações sociais capitalistas no entorno, que convergem para essa configuração. Isso não exclui o fato de ser um serviço no qual os seres humanos se implicam subjetivamente e, assim, convivem. Somente considerar essa implicação parece colocar em relevo o subjetivo em detrimento da objetividade das relações sociais que organizam o trabalho pedagógico como atividade imanentemente social (FERREIRA, 2018, p. 597)

Dessa maneira, a educação escolar pública, mesmo sendo gratuita, estaria contribuindo para a manutenção das desigualdades, algo próprio dessa forma social de distribuição dos bens sociais.

Centrada na escola, espalhada por seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de preparação para uma vida que está pronta, e que deve ser aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços. (FREITAS, 2013, p. 79).

Além disso, tem-se que o cotidiano da escola abriga relações sociais, indiscutivelmente formativas. A depender de sua forma e conteúdo programados e desenvolvidos, é possível reafirmar expectativas e/ou silenciamentos, determinando trajetórias dos sujeitos que frequentam a escola. Contudo, é importante ressaltar que

[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

Sendo assim, a escola pode reafirmar posição subalterna de alguns (filhos dos trabalhadores) ou supremacia de outros (filhos da classe burguesa). Entretanto, a escola abriga disputas que também não podem ser ignoradas e que, dependendo da tomada de consciência munida pelo acesso ao conhecimento, abrem possibilidades de equilibrar forças e mudar cursos da história de cada um e de um coletivo.

Para isso, contudo, é preciso de direção, ou seja, saber qual educação se defende. Como afirma Gramsci: (C7 § 35, 1999, p. 245) “Não o ‘pensamento’, mas o que realmente se pensa é que une ou diferencia os homens”. Para que essa união aconteça, se luta por formar consenso nas oportunidades que se abrem. No caso, a escola tem sido palco de disputas a partir dos sentidos da comunidade que dela participa.

Logo, o trabalho pedagógico, com base na concepção geral de trabalho é

[...] trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem. Objetiva elaborar meios para alcançar um fim, mas vai além: põe em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes (FERREIRA, 2018, p. 595).

O trabalho pedagógico é intencional e sistemático em sua forma e o seu conteúdo é o conhecimento acumulado pela humanidade e traduzido como conhecimento escolar. Conforme Saviani (2015, p. 290), tal conhecimento é “[...] dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado [...]”.

Enquanto trabalho, o que dele resulta “[...] é a produção do conhecimento. [...] Produzir [...] não quer dizer inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer” (FERREIRA, 2018, p. 596).

Desse modo, apoiamo-nos na pedagogia Histórico-Crítica para fundamentar o trabalho pedagógico escolar. Sem pretender apresentar essa densa teoria pedagógica, trago de seu idealizador, Saviani (2001), o que considero uma síntese que nos permite entender seu fundamento histórico-dialético. O teórico defende que “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2001, p. 201). Afinal, na pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013) proposta a mediação é fundamental.

A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de Problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à análise pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato. (SAVIANI, 2013, p. 120-121).

Isso implica um processo de trabalho pedagógico que envolve professores e estudantes desde a problematização de uma prática social. O passo seguinte é a instrumentalização, isto é, a busca de conhecimento já existentes que permitam chegar a uma compreensão e/ou solução. Desse processo resulta a transformação dos envolvidos, ou seja, a catarse.

A partir disso, o entendimento da realidade e da prática social já não será o mesmo, assim como a ação sobre ela. Saviani (2001) emprega o termo catarse, no sentido dado por Gramsci, qual seja “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’” (GRAMSCI, V. 1, C 10, §6, p. 314, 2015).

Esse processo, que demanda trabalho coletivo entre professores e estudantes, se contrapõe à responsabilização individual da aprendizagem, a qual caracteriza o “aprender a aprender”, proposição identificada por Saviani ao caracterizar a “escola nova” que se contrapunha à escola tradicional.

Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os

grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a **escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos.** Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. (SAVIANI, 2005, p. 09 -10, grifo nosso).

Gramsci, quando critica a proposta da “escola ativa” destaca a “espontaneidade” como uma das “involuções” dessa forma escolar. Ao contrário do que sugere a proposta da “escola ativa”, responsabilizando o aluno por sua aprendizagem, dependendo de sua iniciativa e interesse na interação com a realidade, “[...] a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem atual à sua época” (GRAMSCI, C12 § 123, 2001, p. 62).

Diante disso, compreender o trabalho pedagógico como formação humana, com base na pedagogia Histórico-Crítica nos desafia a superar o “dilema da Pedagogia”, como define Saviani (2019, p. 70), ou seja, a contraposição entre a teoria e a prática, mas também compreender que o trabalho pedagógico é um processo de ensino-aprendizagem. Como nos alerta Martins (2011, p. 221, grifo nosso): “O que se coloca no cerne da questão é a definição daquilo que deva ser a função nuclear da escola e, nessa direção, tê-la como **mediadora** na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado”. Para isso, entretanto, completa a autora “Apontá-la como mediação, por sua vez, demanda o desvelamento deste conceito e reconhecer que a atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações (MARTINS, 2011, p. 221-222).

Compreendemos a mediação⁵ como categoria central para o trabalho pedagógico da educação especial, algo que ao nosso ver, permite um entendimento do processo de ensino-

⁵ Mediação (do latim mediatio)1. Em um sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa a outra. 2. Na tradição filosófica clássica, a noção de mediação liga-se ao problema da necessidade de explicar a relação entre duas coisas, sobretudo entre duas naturezas distintas, p. ex.; o mundo sensível e o mundo inteligível, em Platão; Deus e homem, na metafísica; o corpo e a alma, em Descartes. 3. Na lógica aristotélica, o termo médio é aquele que realiza no silogismo uma função de mediação entre os outros termos das premissas, permitindo que se chegue à conclusão. 4. Na dialética hegeliana, e posteriormente a marxista, a mediação representa especificamente as relações concretas – e não meramente formais – que se estabelecem no real, e as articulações que constituem o próprio processo dialético (JAPIASSÚ, 1996, p. 177).

aprendizagem que tenha por finalidade o desenvolvimento humano na perspectiva omnilateral (MARX, 2012).

O conceito de mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das intervinculações *entre as propriedades essenciais das coisas*. Sintetizamos, então, o percurso da atividade mediada a partir de três dimensões: dadas propriedades de um objeto (primeira dimensão) agem sobre propriedades de outro objeto (segunda dimensão) à vista do objetivo da atividade em questão (terceira dimensão). (MARTINS, 2011, p. 41).

Por sua vez, para Saviani (2019, p. 177), “A categoria de *mediação* é central na pedagogia Histórico-Crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social”. Ademais, o autor compreende a educação como uma

[...] modalidade da própria prática social, nunca se sai dela [...]. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela *mediação* da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2019, p. 181).

Dessa maneira, compreendemos com Saviani (2015, p. 34-35) que o humano é “[...] um produto da educação” e que “[...] a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global”. Trata-se de uma mediação que, de acordo com Gramsci (2015, c17 § 22, p. 27), pode implicar “[...] uma cadeia de muitos anéis”, conforme nos alerta. Ou ainda que “[...] ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas”, como afirma Martins (2015, p. 46). Tem-se, portanto, de uma tarefa complexa, mas é por meio dessa mediação do trabalho pedagógico que se dá a apropriação do conhecimento que transforma qualitativamente, isto é, capaz de promover o desenvolvimento humano.

Por isso, defendemos o acesso universal ao conhecimento acumulado pela humanidade, algo que, na contemporaneidade, se dá de modo formal e potencialmente na escola, particularmente na escola pública. Em nosso entendimento, esse espaço se constitui um campo de possibilidades e de disputas, condição para promover transformações sociais desejáveis. Todavia, entendemos assim com Martins (2015, p. 239) que tais “[...] alterações se processam de modo indireto e mediato, uma vez que essa é a condição possível de transformação social por parte da educação”. Afinal, “[...] é pela mediação dos adultos que

num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu” (SAVIANI, 2015, p. 34).

2.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS DIRETRIZES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

As políticas de educação especial não podem ser compreendidas à parte das políticas educacionais em geral. É necessário formular o entendimento de que uma política pública expressa as ideias da classe dominante, historicamente contextualizada, numa perspectiva de “estado integral” (GRAMSCI, C6 §10, 2015, p. 436), de modo articulado ao bloco político que está no poder. Diante disso, neste item abordamos, a partir de documentos oficiais que regulam a educação especial, os elementos que caracterizam direcionamentos políticos e pedagógicos para a educação especial, particularmente os que correspondem à perspectiva da educação inclusiva, a partir de 2008.

Inicialmente, consideramos necessário assinalar que a educação especial brasileira pública teve seu início com a criação das primeiras instituições, que ficaram a cargo do poder central no contexto do Segundo Império do Brasil (1840-1889). Isso deveu-se tanto a “[...] influências gerais do contexto, como também a ação de pessoas ligadas ao poder político” (JANNUZZI, 2004, p. 13). Os primórdios da educação especial no Brasil estiveram ligados às iniciativas de “vultos próximos ao imperador”. Assim, foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sendo que em 1891 passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant, assim como o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1857, que passou a ser Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1957.

Jannuzzi (2004, p. 16) descreve que a educação das pessoas com deficiência, assim como a educação popular, não se constituía preocupação naquele período para além dessas iniciativas já mencionadas acima. Ademais, conclui que “Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições”. Pode-se inferir que a educação das pessoas com deficiência foi iniciada com apoio público, mas dependendo da articulação de pessoas da classe dominante que, em alguma medida, se sentia contemplada com a iniciativa. O fato é que a história da educação especial contém elementos importantes para compreendê-la como construção histórica e social, os quais estão descritos em Jannuzzi

(2004), Bueno (1993), Pessotti (1984), Mazzotta (2005), entre outras produções. Contudo, não vamos adentrar esse campo de discussões no presente texto.

Sendo assim, para este trabalho, consideramos importante reportar-nos à iniciativa estatal para a educação especial no Brasil, isto é, o seu tratamento como política pública. No começo da década de 1970 “[...] foi iniciado o processo de institucionalização da Educação Especial brasileira, no que se refere à sua centralização e ao seu planejamento, com a criação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP) em 1973 [...]” (MELETTI; BUENO, 2011, p. 369). Já sobre a criação do CENESP pelo Decreto n.º 72.425/73, Vaz (2017, p. 155) comenta que “[...] representa um momento importante para a concepção de Educação Especial no país, na medida em que institucionaliza essa modalidade às políticas educacionais [...], vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC)”. Por sua vez, para Kuhnen (2016), a institucionalização da educação especial no Brasil como política pública de âmbito nacional foi caracterizada pela realização de ações e criação de serviços. Assim, a autora considera se tratar de uma expansão do atendimento público em regime ditatorial, numa perspectiva desenvolvimentista.

Não desconsiderando a importância dos anos 1980 e a dinamização dos movimentos sociais com vistas a contrapor a ditadura empresarial-militar, vamos nos concentrar nas políticas educacionais que impulsionaram de forma mais significativa uma proposição de educação especial de perspectiva inclusiva. As políticas de educação para todos, propostas pela UNESCO na década de 1990, foram desenvolvidas no Brasil na forma de políticas de universalização do ensino fundamental.

Na década de 1990, a nova LDBEN, de 20 de dezembro de 1996⁶, dedica o Capítulo V à educação especial. Para tanto, define, no Art. 58, como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). A partir dessa lei, tanto o Parecer do CNE/CEB n.º 17, de 3 de julho de 2001, quanto a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, reafirmam a inclusão de todos na escola, embora o termo “preferencialmente” deixe aberta a possibilidade de educação especial substitutiva à escola regular, realizada em instituições especializadas (VAZ, 2017).

⁶Alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 e lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. As alterações se deram na redação da denominação do público-alvo da educação especial e acréscimo de “cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e na educação superior.

Nessa mesma resolução, havia a previsão de AEE como *apoio* em sala comum ao trabalho pedagógico já desenvolvido pelo professor regente, e não somente como algo *complementar e suplementar* em outro espaço, no contraturno ou ainda como *substitutivo* da classe comum, prevendo uma diversidade de serviços (classe especial, classe hospitalar, escola especial e ambiente domiciliar) (CNE/CEB n.º 2, 2001).

Essa possibilidade de substituir o ensino comum na escola regular está assegurada no parágrafo 2º do Art. 58, já referido acima: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Portanto, tais políticas estão marcadas

[...] pela estratégia da inserção gradual dos sujeitos à escolaridade e por um leque diversificado de modalidades de atendimento educacional especializado. No governo FHC as políticas vigoraram com modalidades de atendimento que indicavam um *continuum* de serviços, apresentado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). (GARCIA, 2017, p. 29).

Ainda sobre isso, Garcia (2017, p. 30) identifica que “[...] a partir do primeiro mandato do governo Lula da Silva há uma mudança de estratégia para efetivar a perspectiva inclusiva, com restrições às formas segregadas, portanto opondo educação inclusiva à educação segregada”. Além disso, aponta como justificativa o posicionamento do governo no “Plano Plurianual”, em relação à inserção das pessoas na corrente econômica. “As políticas inclusivas são essenciais para a expansão do mercado interno” (BRASIL, 2007, p. 19 *apud* Garcia, 2017, p. 30).

Nessa direção, pode-se inferir que a perspectiva inclusiva é a estratégia para a manutenção do capitalismo neoliberal, com a inserção de todos no processo, seja como produtor ou como consumidor. Da mesma maneira, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE) impulsionaram a inclusão num “discurso uníssono”. Conforme Garcia (2017, p. 22), essas instituições “[...] chamaram a atenção para a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégia de articular a sociedade civil para combater a pobreza”.

Ainda no mesmo sentido, Vaz (2017) considera que, nesse período,

[...] o que se diferenciou foram as estratégias para a consolidação de um mesmo projeto educacional, que nesse contexto, se expressava pelo acesso à escola, mas não

necessariamente ao conhecimento científico historicamente produzido. A escola, nessa concepção, serve para diminuir as desigualdades postas pela sociedade, ou seja, para a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva a concepção de escola está ancorada na teoria do capital humano, a qual remete a escola como espaço de diminuição das desigualdades com uma educação voltada à produtividade. (VAZ, 2017, p. 159)

Posteriormente, em 2005, o MEC publicou o documento orientador “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que tinha “[...] por objetivo orientar os dirigentes estaduais e municipais, no que se refere à continuidade das ações do Programa que compreenderá, em 2005, a fase da consolidação e afirmação da proposta de educação inclusiva” (BRASIL, 2005, p.9). Então, constituiu-se um momento de disseminação da perspectiva inclusiva, prevendo a formação de gestores e educadores e a instalação de “[...] 106 polos multiplicadores para atuar com os municípios-polo e secretarias estaduais, a fim de que possam apoiar o processo em seus respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2005, p. 9).

Em 2008, já no segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, houve a publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva⁷ (BRASIL, 2008). Esse documento que resultou de um movimento inspirado em recomendações de organismos internacionais, conforme já mencionado anteriormente, foi sendo gestado e, ao mesmo tempo, disseminado para a edificação da cultura inclusiva em toda a prática social, com efeitos diretos na educação, mais especificamente na educação especial.

No item “Marcos Históricos e Normativos” do documento da referida política de 2008, uma das justificativas apresentadas para as alterações que propõe em relação à Política de Educação Especial de 1994, refere-se ao condicionamento, contido nesta, para acesso ao ensino regular aos que

[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais’ (p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p. 3).

⁷O termo “na perspectiva da educação inclusiva” vem sendo associado com maior frequência, ao período dos dois mandatos do governo Lula (2003-2010) e o primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014) (GARCIA, 2017, p. 23).

Conforme Garcia (2017), com a publicação da *Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008*, dá-se o início da segunda geração de políticas públicas de educação especial. A autora destaca

[...] a inserção compulsória dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação⁸ em idade escolar nas redes de ensino e a implantação de um modelo padrão de atendimento educacional especializado. Destaca-se a proposição do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, consideradas aqui como estruturas de educação especial nas escolas públicas que passaram a constituir o *lôcus* privilegiado do atendimento educacional especializado (GARCIA, 2017, p. 30).

O decreto n.º 6.571/2008 condicionou o acesso ao atendimento educacional especializado à matrícula no ensino regular ao definir, em seu Art. 1º, “[...] apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, [...], com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado [...] na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008). No Art. 9º desse mesmo decreto, está prevista a admissão da dupla matrícula em classe comum e AEE, financiada pelo FUNDEB. Com isso, para beneficiar-se do AEE, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação deverão estar matriculados em classe comum de escola pública regular.

Já no ano de 2007, o MEC havia criado, por meio da Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁹”. Esse documento teve como bases o Decreto n.º 5.296/2004, “[...] que define como ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados [...]”, a Constituição Federal/88, a LDB n.º 9394/96 e a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que facultam o atendimento educacional especializado como estratégia pedagógica da escola regular, destinada ao público da educação especial.

⁸A denominação dada ao público da educação especial como “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” foi apresentada na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto n. 6.571 de 17/09/2008. Em 2013 a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 altera na LDBEN 9394/66. Sobre o público da educação especial ((PAEE), pode-se ler mais na dissertação de mestrado de Lilian Guimarães de Barcelos “Disputas pela Constituição do Público-Alvo da Educação Especial nas Políticas Educacionais no Brasil (2019).

⁹ Definição dada no Art. 1º, Parágrafo Único da Portaria Normativa n.º. 13, de 24 de abril de 2007: “A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”. Em 2008 a definição é atualizada para “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008).

Sequencialmente, em 2009, houve a publicação da Resolução CNE/CEB n.º 4, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial¹⁰. Já em 2011, no governo de Dilma Rousseff, o Decreto n.º 7.611/11 revogou o Decreto n.º 6.571/2008 e passou a definir as diretrizes do público-alvo da educação especial:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

Sobre esse período do governo de Dilma Rousseff (2011-2016), Garcia (2017) considera que houve uma continuidade da política, porém, destaca mudanças na conjuntura:

A primeira questão refere-se à extinção da Secretaria de Educação Especial – SEESP, âmbito do Ministério da Educação – MEC. A partir de 2011, a educação especial passa a compor a Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão – SECADI, mediante a Diretoria de políticas de educação especial. Outro destaque do período é a revogação do decreto 6.571/2008 pelo decreto 7.611/2011, que reforça a participação do setor privado na oferta de educação especial, conforme art. 1º, inciso VII – ‘oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino’ (GARCIA, 2017, p. 35).

Sendo assim, consideramos que a Resolução CNE/CEB n.º 04/2009 traz uma síntese da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em vigor, para a organização do trabalho pedagógico da educação especial na escola regular.

Nesse contexto, é necessário que retomemos o entendimento sobre o trabalho pedagógico como *práxis*, isto é, “[...] um processo teórico-prático por meio do qual o homem torna-se capaz de superar a especulação (assim concebida a *práxis*, ela é uma crítica à filosofia) e efetivar no mundo projetos conscientes, do que resulta ser ela também uma ação” (MARTINS, 2010, p. 536). Para tanto, considera-se necessário reconhecer a força das políticas educacionais que direcionam o trabalho pedagógico, entendido como

¹⁰ Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

[...] categoria que sintetiza aspectos que têm por base os seguintes pressupostos: a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 724).

A partir de 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) definiu o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular nos limites e possibilidades postos pelo atendimento educacional especializado – AEE complementar ou suplementar ao trabalho da classe comum. Nessa perspectiva, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (CNE/CEB n.º 4/2009), em seu Art. 5º, “[...] é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”¹¹.

A respeito disso, Vaz (2017, p. 160) afirma que “A proposta política de 2008 redefine a concepção de Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares por meio das salas de recursos multifuncionais”. Nessa Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, o AEE assume, em seu Art. 2º, a função complementar ou suplementar, conforme as necessidades específicas do público que elege. Assim, contata-se a supressão da função do AEE no sentido de “apoiar”, conforme está contido na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001¹², revogada pela Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, que, em seu Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, trazia o entendimento de apoiar como: “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos [...]” (BRASIL, 2001, p. 12). Dessa forma, entendemos que o AEE como *apoio* ao estudante da educação especial na sala comum não se materializou de tal modo que se generalizasse

¹¹Conforme o Art. 5º da Resolução CNE/CEB 4/2009, o AEE pode ser realizado “[...] também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.2).

¹² RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para **apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir** os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

como trabalho docente da educação especial na educação nacional¹³ e, por fim, foi abolido pela normatização em vigor.

O modelo único de AEE caracterizado por uma sala de recursos multifuncionais revela certa tendência à padronização, principalmente se as atividades forem condicionadas a metodologias determinadas ou aos recursos disponíveis. A função complementar ou suplementar do AEE, conforme legislação específica, estabelece obrigatoriamente uma articulação com a escolarização oferecida na sala comum. Todavia, o trabalho pedagógico do AEE, desenvolvido na SRM e pautado nos recursos, mostra, em boa medida, a tendência de um caráter tecnicista e/ou terapêutico.

Além disso, as definições do AEE como um serviço a ser ofertado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais estabelece uma forma apartada da classe comum que incide sobre como será desenvolvido o caráter complementar ou suplementar. Ainda que lastreado em um discurso positivo de inclusão escolar, o AEE assume papel secundário e marginal em relação à educação escolar regular. Dessa maneira, cumpre a sua natureza não substitutiva, sem colocar em questão a forma escolar existente e a escolarização oferecida aos estudantes da educação especial. Com isso, entendemos que os conhecimentos específicos da área não se incorporam ao trabalho pedagógico escolar para os sujeitos da educação especial, ao contrário, são desenvolvidos em paralelo, mantendo caráter segregado e apartado da educação escolar.

Sobre a educação especial na educação regular, Vaz (2017 analisa que a política de 2008

[...] sugere retirar desta modalidade o conceito de educação como uma área específica de conhecimento, ou seja, com conhecimentos específicos que potencialmente podem vir a contribuir com a formação humana desses sujeitos e a reposiciona como um serviço configurado em AEE nas escolas regulares, o qual está majoritariamente pautado no ensino sobre os materiais adaptados e os recursos disponíveis (VAZ, 2017, p.43).

Na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, lê-se, em seu Art. 2º, que “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1). No Parágrafo único do Art. 2º da mesma resolução encontra-se o que se considera como

¹³ Pode-se constatar algumas iniciativas estaduais e municipais que têm em suas propostas de educação especial na escola regular a função de docente de apoio em sala de aula comum.

recursos de acessibilidade na educação, que são “[...] aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida [...]” (BRASIL, 2009, p. 1).

Concordamos com Vaz (2017, p. 44) em sua apreensão do AEE como dispositivo de adaptação do público da educação especial na escola regular: “Esse atendimento ganha materialidade nas salas de recursos multifuncionais mediante o trabalho com ‘recursos de acessibilidade e pedagógicos’ que possam vir a auxiliar na adaptação desses sujeitos na sala de aula regular”.

O fato é que adaptar os sujeitos da educação especial não parece novidade, pois a perspectiva médico-pedagógica, em sua ação corretiva do defeito, ambicionava aproximá-los do padrão socialmente aceito, e com isso, conseqüentemente, proporcionar a adaptação à sociedade. Parece-nos que adaptar o sujeito à forma escolar estabelecida é mais do mesmo e não se observa a promoção de acesso ao conhecimento escolar. O foco nos recursos como garantia de acesso ao conhecimento denota o caráter tecnicista que a educação especial assume na forma de AEE na educação escolar, além de considerar, de forma implícita, que a aprendizagem depende da relação entre o sujeito e o objeto, mediado pelo recurso. Assim, é excluída a relação dialógica entre ensino e aprendizagem e entre professor e aluno, responsabilizando o sujeito e suas condições humanas pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Sobre a concepção de aprendizagem escolar presente na Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, Santos (2022, p 15) aponta que “[...] tem como base as ideias pedagógicas da Escola Nova e da Pedagogia Tecnicista, que são teorias que fundamentam a concepção liberal de educação”. A autora reporta, ainda, que essas duas tendências pedagógicas, Escola Nova e Pedagogia Tecnicista, apoiam-se em princípios do liberalismo. Nessa perspectiva,

O desenvolvimento humano ocorre de forma espontânea, de acordo com as capacidades, habilidades e aptidões que são inatas e desenvolvidas individualmente. Por isso a defesa de ambientes heterogêneos, para que cada um se desenvolva no seu ritmo, no seu tempo e conforme suas capacidades. (SANTOS, 2022, p. 15).

A defesa das tendências pedagógicas contidas da PEEPI (2008), apontadas por Santos (2022) encontramos em Ropoli et al. (2010, p. 17) ao considerarem uma das inovações trazidas pela PNEE-EI de 2008 o AEE, como “um serviço da educação especial” e que sua função complementar e/ou suplementar na formação do estudante visa a sua “autonomia na escola e fora dela”. Além disso, defendem também para as escolas inclusivas “[...] um ensino

diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. [...] Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada” (ROPOLI et al., 2010, p. 15).

A aprendizagem individualizada discutida em Ropoli et al. (2010), embora considere a possibilidade de “[...] atender aos alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos” (RAPOLI et al, p. 22), tem conexão com a aprendizagem flexível analisada por Kuenzer (2016, p. 01), cuja flexibilização curricular se justifica com base nas “[...] críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, a centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno”.

Garcia e Michels (2018), em suas análises sobre o currículo nas políticas da educação especial brasileira, concluem que

Se nas décadas de 1970 e 1980 a proposição era de ‘currículo individualizado’ com ênfase nos diagnósticos, na década de 1990 temos uma transição desse pensamento para as ‘diferenças individuais’, e nos anos 2000 a proposição é alterada para ‘individualização do currículo’. Na perspectiva inclusiva toma forma de uma individualização dos percursos formativos [...] (GARCIA; MICHELS, 2018, p. 61-62).

Concorda-se com Garcia e Michels (2018, p. 58) no sentido de que o AEE, na perspectiva da educação inclusiva, ao objetivar a aprendizagem individual pela individualização curricular “[...] não desafia as possibilidades sociais do desenvolvimento humano, ficando restrita às condições individuais imediatas de cada sujeito”.

Nesse ponto, retomamos a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, em seu Art. 10º, o qual determina que o projeto pedagógico da escola de ensino regular institucionalize o AEE, assegurando em sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p. 2).

O direcionamento dado pela Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 ao AEE na escola regular, com base no exposto acima, reafirma o caráter complementar e/ou suplementar da educação especial, na expressão do AEE, delimitando sua interferência na educação escolar oferecida aos estudantes da educação especial, a partir de fora da sala de aula comum. Sendo assim, conforme as atribuições descritas do professor do AEE no Art. 13 dessa mesma resolução, o que delimita o trabalho pedagógico da educação especial à forma individualizada é:

- 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).

Podemos verificar, portanto, que a educação especial, na expressão do AEE, a partir da política de 2008, tem como função a acessibilidade à educação escolar e a remoção de barreiras à participação dos estudantes nas atividades escolares. Isso é reafirmado pelo Decreto n.º 7611/2011 quando define, em seu Art. 2º, § 1º, que os serviços de apoio “[...] serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”. Para tanto, as formas da oferta do AEE se diferenciam a partir da condição humana do estudante, sendo complementar aos considerados com deficiência ou transtornos do desenvolvimento e suplementar aos considerados com altas habilidade/superdotação.

Ainda nesse Decreto n.º 7611/2011, mas agora em seu Art. 3º, são definidos os objetivos do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011). O primeiro objetivo define que o AEE deve “I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no

ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; [...]”. Observa-se, então, que o foco é a condição do sujeito, suas necessidades e como satisfazê-las, para possibilitar a sua participação na escola. Com o AEE realizado na SRM, a partir de um plano individual, conforme orientam Ropoli et al. (2005, p. 22), cada estudante terá “[...] um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares”. Ademais, “[...] os planos do AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar barreiras [...]”.

Por sua vez, o segundo objetivo trata da garantia da “[...] transversalidade¹⁴ das ações da educação especial no ensino regular”. Sequencialmente, no terceiro objetivo, destaca-se o “[...] desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; [...]”. Assim, a ênfase nos recursos no processo de ensino e aprendizagem mostra a tendência tecnicista que assume a educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola regular. Porém, isso ocorre em sua singular individualização dos sujeitos, ao considerar suas necessidades específicas, numa perspectiva de “ensino diferente para todos”, enquanto proposta que pretende superar o ensino “adaptado para alguns alunos” (ROPOLI et al., 2005, p. 15). Já o quarto objetivo trata de “[...] assegurar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades”.

Consideramos inegável que os documentos elencados para análise (Quadro 01) induzem e sustentam a formulação de um consenso sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva, contribuindo para a sua implementação. Nesse aspecto, destacamos a ênfase nos recursos de acessibilidade ao currículo escolar e a Sala de Recursos Multifuncionais como local prioritário para o AEE.

Evidencia-se, portanto, que a política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) vem direcionando o trabalho pedagógico na perspectiva das políticas educacionais em geral, algo que corrobora a mesma função dada à escola nessa conjuntura. Dessa forma, a educação escolar assume o papel de disseminação dos conhecimentos, sabidamente aqueles determinados pelas classes dominantes em uma sociedade. Ou seja, a escola fica submetida à forma social hegemônica e oferta a instrução necessária à execução do trabalho disponível (FREITAS, 2013).

¹⁴Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como “[...] modalidade que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 1999)

Nessa direção, o trabalho complementar do AEE assume a função de compensar aquilo que nessa sociedade considera as *faltas* para que os sujeitos usufruam de alguma maneira da educação escolar oferecida e possam, em alguma medida, participar da produção e/ou do consumo de bens produzidos. Sob esse viés, não há a intenção da promoção do desenvolvimento humano integral, favorecido pela apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, mas somente a disponibilização de conhecimentos necessários à adequação necessária à sociabilidade vigente, contribuindo para uma formação humana unilateral.

Consideramos importante abordar aqui alguns elementos das políticas da educação especial nos governos de Temer e Bolsonaro (2016 a 2020) que, embora não se constituam como material de análise nesta pesquisa, apresentam-se como movimento importante na continuidade de estudos sobre a educação especial. Assim, tem-se que, no primeiro governo desse período, o “[...] processo de ajuste que deveria ser realizado nas políticas de educação especial, particularmente, na retomada dos atendimentos segregados para reavivar sua face privatista e estancar os investimentos públicos nas redes públicas de ensino [...]” GARCIA; MICHELS, 2021, p. 15).

Por sua vez, no segundo governo, com Bolsonaro na presidência do Brasil, o decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, ainda que esteja suspenso por uma liminar do Supremo Tribunal de Justiça (STJ) de 18 de dezembro do mesmo ano, “[...] está sustentado em princípios economicamente liberais e politicamente conservadores, defendendo para a educação especial a segregação dos estudantes da educação especial, o que significa historicamente um processo de desescolarização” (GARCIA; MICHELS, 2021, p. 16).

A partir da análise exposta, avaliamos que o trabalho pedagógico, no âmbito das diretrizes políticas e pedagógicas a partir do Estado, fortalecem a forma escolar predominante na sociabilidade capitalista. Para tanto, identificamos nas diretrizes da política para a educação especial de 2008 a conformação com uma formação humana unilateral específica em relação aos estudantes da educação especial. Do mesmo modo, destaca-se um trabalho pedagógico alienado, à medida que não questiona a realidade social, educacional e escolar, a não ser como crítica ao caráter excludente da escola, não de forma estrutural, mas como responsabilização individual.

3. CONSENSOS E DISSENSOS ACERCA DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A partir da compreensão do trabalho pedagógico como formação humana intencional e na escola como “atividade educativa direta” (Gramsci, 2001), neste capítulo apresentamos a caracterização do trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, na forma do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, objetivamos apreender as concepções que dão sustentação ao trabalho pedagógico da modalidade da educação especial na forma do AEE e analisar como se configuram como consenso, baseando-se na política de educação especial na perspectiva inclusiva (2008). Pretende-se, ainda, identificar dissensos, como formas e níveis de resistência à forma predominante e hegemônica do trabalho pedagógico da educação especial na escola regular. Assim, partimos do entendimento que

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. (GRAMSCI, C11, § 12, Nota I, 2015, p. 94).

Com Gramsci (2015) compreendemos que não somos neutros. Nesse sentido, mesmo que tenhamos maior ou menor consciência, partilhamos de posicionamentos ou de um projeto em determinado contexto. A emergência de uma divergência e até mesmo resistência ao que predomina, ao pensamento dominante, depende também da consciência que temos sobre a realidade que vivemos. Isso nos exige autoconhecimento contínuo, instrumentalizado pelo conhecimento disponível. “Crítico a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído”. (GRAMSCI, C11, § 12, 2015, p. 94).

Nesse movimento, com outro nível de consciência, ao interpelar a realidade vivenciada, contradições se revelam. Por isso, ainda que em boa medida se observe um consenso estabelecido, tanto nas defesas que os autores da produção acadêmica apresentam em suas análises, quanto nos depoimentos do grupo focal (GF), foi possível identificar dissensos, que se considerados compõem um posicionamento crítico ao estabelecido, indicando o movimento contraditório entre a necessidade de consolidação da política de educação especial na perspectiva inclusiva (2008) e os limites para implementá-la no contexto da educação escolar.

Cabe ressaltar que a educação, como direito social formal, está assegurada nos limites da democracia burguesa a todos os brasileiros. Conforme se lê no Art. 205 da Constituição Federal (CF, 1998, p. 152), “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Os princípios constitucionais para a educação brasileira constam no Art. 206, do qual destacamos para esta análise o Inciso I, que assegura a “[...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]”. (CF, 1988, p. 152).

Esse preceito constitucional de acesso universal à escola, pressupõe a garantia do direito à educação. Destacamos o acesso formal à escola dos estudantes da educação especial para problematizar a perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) que, em diferentes graus, ou é defendida como conquista do direito à educação escolarizada, ou não encontra oposição de forma mais evidente à essa política. Isso é demonstrado nos dados da pesquisa, tanto nos documentos (BRASIL, 2007, 2008, 2009, 2011) que a sustentam, quanto no balanço da produção científica coligida (ARAUJO, 2011; SOARES, 2011; SPERB, 2012; MILANESI, 2012; BEDAQUE, 2012; DELEVATI, 2012; OLIVEIRA NETA, 2013; SOUSA, 2013; CARDOSO, 2013; NASCIMENTO, 2013; ZUQUI, 2013; KLAGENBEG, 2014; MOURA, 2014; SOUZA, 2014; BORGES, 2014; COTONHOTO, 2014; PORTO, 2014; LAGO, 2014; LOBATO, 2015; MOTA, 2015; MESQUITA, 2015; FROES, 2015; QUEIROZ, 2015; SOUSA, 2015; ALVES, 2015; CONDE, 2015; LUNA, 2015; SILVA, 2015a; SILVA, 2015b; MOURA, 2016; ARAUJO, 2016; CUNHA, 2016; MELO, 2016; MOSCARDINI, 2016; SANTOS, L., 2016; SANTOS I., 2016; PALMA, 2016; TEIXEIRA, 2016; VITAL, 2016; COSTA, 2017; CHIOTE, 2017; SOUZA, 2017; MELO, 2018; RAMOS, 2018; SADIM, 2018; SOUSA, 2018; ALVES, 2018; ARARUNA, 2018; CHRISTO, 2019; MELLO, 2019), bem como nos depoimentos coletados no grupo focal (P1, P2, P3, P4, P5, P6).

A defesa da inclusão escolar se alicerça na concretude do acesso pela matrícula garantida na escola regular. Contudo, esse acesso formal à escola regular não possibilita, por si só, a apropriação do conhecimento escolar aos estudantes da educação especial. Então, o trabalho pedagógico do AEE, especialmente o que é desenvolvido na sala de recursos multifuncionais (SRM) é o apoio, complementar ou suplementar (BRASIL, 2009, 2011), que dá sustentação à implantação e à implementação dessa política de perspectiva inclusiva. Portanto, justificamos uma análise crítica que empreendemos ao expor elementos de sua caracterização e as concepções que lhe dão sustentação.

Consideramos importante salientar também que na persistência das desigualdades na sociedade de classes, penalizando especialmente a classe explorada e expropriada (FONTES, 2010), submetida a diferentes formas de trabalho para sobreviver, o direito à educação não se concretiza, especialmente para os sujeitos das frações mais castigadas da classe trabalhadora. Conforme Mészáros (2008, p. 35) “As soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais”, isto é, implica em transformações e não em reformas para atender a demandas pontuais e assim acomodar os processos sociais ao status quo”. Na concepção liberal, “[...] ir além do direito ao básico depende das ‘aptidões’ e do ‘dom’ das pessoas. Depende do esforço e *mérito de cada um* já que os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades”. (FREITAS, 2014, 1090, grifo do autor). Ademais,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também · gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MESZÁROS, 2008, p. 35, grifos do autor).

Acerca disso, reafirma-se que a forma escolar corresponde à sociedade da qual faz parte e na sociedade capitalista é indispensável à classe dominante manter a escola que corresponde a seus objetivos, ou seja, escola com fins diferenciados, dual, uma para trabalhadores e outra para proprietários (LIBÂNEO, 2012). A política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) vem direcionando o trabalho pedagógico na perspectiva das políticas educacionais em geral, articulando-se à educação escolar que assume o papel de disseminação dos conhecimentos, sabidamente aqueles determinados pelas classes dominantes em uma sociedade (FREITAS, 2013).

Nessa direção o trabalho complementar do AEE assume a função de remoção de barreiras com recursos de acessibilidade, para que os sujeitos usufruam, de alguma maneira, da educação escolar que é oferecida e possam, em alguma medida, participar da produção e/ou do consumo de bens produzidos. Nesse sentido, não há a intenção da promoção do desenvolvimento humano favorecido pela apropriação de conhecimentos historicamente acumulados em sentido ampliado, mas somente a disponibilização de conhecimentos necessários à adequação necessária à sociabilidade vigente.

Na LDBEN 9394/96 a educação é considerada processo formativo, definido em seu Art. 1º, no qual se lê: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na

vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Entretanto, a LDBEN 9394/96 contém, no Art. 58, em seu parágrafo 1º, a categoria “serviço” para definir a educação especial na escola regular: “Haverá, quando necessário, **serviços** de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Pode-se perceber que a concepção de educação especial como serviço já está colocada como premissa (BRASIL, 1996). Sobre serviço podemos considerar como uma atividade humana com valor de uso (MARX, 2017), que não se materializa, cuja produção e uso é concomitante. Conforme Meirelles (2006, p. 133), o serviço é “[...] trabalho em processo ou fluxo de trabalho, que permite tornar inteligíveis os atributos comumente reconhecidos pelos autores clássicos e contemporâneos nas atividades de serviço, como a intangibilidade, a simultaneidade e a inestocabilidade”.

Já na forma de produção capitalista, o serviço pode se conectar com a forma de gestão gerencial da educação. Bresser Pereira (1996, p. 05) permite esse entendimento quando declara que no “[...] momento, entretanto, que o Estado se transformou no grande Estado social e econômico do século XX, assumindo um número crescente de serviços sociais - a educação, a saúde, a cultura, a previdência e a assistência social, a pesquisa científica [...]”. O tecnicismo e a operacionalização no AEE, ou nas palavras de Saviani (2005, p. 13), “organização racional dos meios”, está determinado no Art. 2º da Resolução n.º 4/2009 ao definir a “[...] função do AEE como complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de *serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras* para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, grifo nosso). Mais especificamente, lê-se na referida Resolução n.º 4 (2009), no Parágrafo Único do Art. 2º, que:

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

A inserção do público da educação especial na escola regular, formalizada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN de 1996, alcança concretude pelo Decreto n.º 7.611 de 2011, que vincula a matrícula ao financiamento da educação, em seu Art. 8º

(BRASIL, 2011)¹⁵. Diante desse contexto, o consenso que foi sendo articulado a partir dos movimentos internacionais e dos dispositivos nacionais ganha força e legitimidade. Podemos entender que, enquanto direito social, a educação se constitui como mediadora para o alcance de outros bens sociais já desenvolvidos pela humanidade. Entretanto, a forma escolar burguesa objetiva formação unilateral e sua oferta corresponde às necessidades produtivas contemporâneas. Nesse sentido, problematizamos a defesa da educação especial na perspectiva inclusiva, a qual não critica a formação unilateral da escola regular burguesa, que passa a permitir o acesso e a permanência do público da educação especial.

Outra questão que consideramos fundamental para a problematização que estamos propondo trata do que avaliamos como uma contradição interna do trabalho pedagógico da educação especial, na forma de AEE na escola regular, que se expressa entre os objetivos da educação geral e as necessidades advindas das peculiaridades trazidas pelos estudantes. Nos dados da pesquisa, destacamos como ênfases a multifuncionalidade e a especificidade.

A multifuncionalidade que consideramos como ênfase na educação especial na escola regular, confirmada na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), permite inferirmos que o AEE, em grande medida, tem assumido um caráter pragmático e funcionalista, numa perspectiva tecnicista. A escola tecnicista se apresenta como solução quando a Escola Nova começa dar sinais de ineficiência aos propósitos da forma escolar vigente (SAVIANI, 2005). “O objetivo da educação, nessa perspectiva [tecnicista], é formar sujeitos eficientes para a equalização social. A escola é considerada um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social” (SOUZA, 2022, p. 105).

O trabalho pedagógico com viés pragmático se fundamenta em conhecimento que seja útil para a solução de problemas práticos no cotidiano. “Para estar apto a atribuir significado aos conceitos deve-se poder aplicá-los à existência. Ora, é por meio da ação que essa aplicação se torna possível. E a modificação da existência que resulta dessa aplicação constitui o verdadeiro significado dos conceitos” (DEWEY, 2007, p. 229).

Nessa direção, a educação tem sua expressão no ensino que seja útil e imediatamente posto em prática, com resultados pretensamente previsíveis. E, para atingir seus fins na forma escolar capitalista, a técnica é priorizada para a realização do que se propõe. A pedagogia tecnicista, descrita por Saviani (2005, p. 12) se ancora numa “[...] organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para

¹⁵Art. revogado recentemente pelo Decreto nº 10.930, de 2022.

tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo”.

Também podemos inferir o caráter funcionalista da educação especial na forma do AEE, que objetiva a adaptação por meio da utilização de recursos materiais e pedagógicos de acessibilidade. “Se há um conceito capital no funcionalismo, este é o de adaptação. Função aqui é vista como utilidade promovida em uma situação adaptativa” (FERREIRA; GUTMAN, 2005, p. 134). Consideramos que a adaptação se constitui pano de fundo quando se considera as especificidades decorrentes da condição humana na educação especial na escola regular. Cambaúva (1988, p. 89) identifica o “funcionalismo” como uma das bases teórico-metodológicas da educação especial, que visa a adaptabilidade do indivíduo à sociedade.

Por outro lado, a ênfase na especificidade, que leva em conta a condição humana por grupos categorizados do público da educação especial, conforme identificado nos dados da pesquisa, não se diferencia fundamentalmente do trabalho pedagógico desenvolvido numa perspectiva multifuncional, generalista. Assim, objetiva igualmente a acessibilidade pautada também em recursos técnicos e materiais, mas de caráter específico, e não pelo desenvolvimento peculiar de cada um, conforme nos ensina Vigotski (2019).

Nos trabalhos do balanço que enfatizam a especificidade, identificamos, de um modo geral, a defesa da inclusão escolar, com ajustes na organização e no funcionamento para a sua implementação, sem problematizar a forma escolar pela qual se disputa o acesso dos sujeitos da educação especial. Do mesmo modo, esses trabalhos revelam mais claramente o modelo clínico no desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à aprendizagem escolar e que são identificadas como deficitárias. Esse caráter clínico, que persiste na educação especial, se fundamenta na concepção médico-pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2004), além de estar na base médico-psicológica (MICHELS, 2005) da formação docente.

Sob esse viés, Sousa (2022) estabelece em seu estudo uma relação entre as ideias da Escola Nova e as perspectivas médico-pedagógicas e psicopedagógicas descritas por Jannuzzi (2004). Em sua análise sobre a aprendizagem, a autora sintetiza que, para a Escola Nova, o conhecimento é “[...] concebido como um processo individual, construído a partir das experiências de cada um, de forma prática e a partir do cotidiano [...]. O acesso ao currículo também é dado de forma individualizada; cada estudante se apropriará dele segundo suas capacidades e aptidões” (SOUZA, 2022, p. 103).

No presente trabalho, estabelecemos como dados de pesquisa aqueles obtidos mediante o balanço da produção acadêmica, em conexão com os dados coletados por meio da

constituição de um Grupo Focal, articulados aos documentos representativos da política de educação especial na perspectiva inclusiva. A partir da análise com base nas diretrizes da política de educação especial (BRASIL, 2008; 2009; 2011), constatamos que houve a formulação de um consenso com a área acadêmica, que passa não só a investigar, mas, em grande medida, a aceitar e defender a educação especial na perspectiva inclusiva. Da mesma maneira, os depoimentos dados no grupo focal revelam a defesa e o esforço de professores que atuam em redes públicas de educação básica na implementação e permanência das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, contribuindo para a consolidação do pensamento dominante, hegemônico¹⁶, entendendo-se, a partir de Gramsci (2015), como um “consenso ativo”. Entretanto, os dados do balanço e os depoimentos dos professores no GF também expressam limites para a realização do trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, conforme o que é proposto pela política analisada (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

3. 1 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO AEE – ELEMENTOS DE CONSENSO

Organizamos a exposição de nossa análise com base em elementos relativos ao trabalho pedagógico, quais sejam, o objeto do AEE e o lócus onde pode ou deve se realizar prioritariamente. Entendemos como sendo objeto do AEE a finalidade e conteúdo, e como lócus, a sala de recursos multifuncionais (SRM) e a classe comum (CC) na escola regular. Sendo assim, empreendemos uma análise crítica de elementos que julgamos pertinentes ao consenso da educação especial na perspectiva inclusiva. Além disso, destacamos elementos que consideramos como dissensos, porque, em alguma medida, representam oposição e nos permite problematizar a educação especial nessa perspectiva, ao expor os seus limites e contradições frente ao que está posto nos documentos orientadores e legitimadores.

3.1.1 Objeto do AEE: Finalidade e Conteúdo

Neste item, apresentamos o que identificamos como conteúdo do trabalho pedagógico, apreendido na produção acadêmica, nos depoimentos do GF, assim como nas diretrizes da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). Para

¹⁶Hegemonia construída a partir da atuação do bloco no poder em um governo de conciliação de classe, mas que foi ameaçada a partir de 2016 com o golpe que impede a permanência de Dilma Rousseff na presidência.

tanto, buscamos novamente a proposição de Freitas (1995), que considera o par dialético conteúdo/método como sendo regulado pela/os avaliação/objetivos, para esclarecer que consideramos o conteúdo relacionado à sua finalidade, isto é, ao destacar um conteúdo no AEE, podemos inferir as razões ou objetivos para essa escolha.

3.1.1.1 Participação Social

A socialização e o cuidado, historicamente, compunham o conteúdo da educação especial, particularmente em instituições específicas. Antes da década de 1970, as instituições privadas, assistenciais e filantrópicas assumiam o atendimento das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004). Tais instituições permanecem em atividade no Brasil, autorizadas a prestar atendimento educacional especializado, conforme o Art. 5º da Resolução CNE/CEB n.º 04/2009 com a denominação de “[...] centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (BRASIL, 2009). Em instituições que atendem a pessoas com deficiência intelectual e com espectro do autismo, o currículo funcional natural se constitui em proposta de trabalho pedagógico, conforme se identifica nas Diretrizes dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SC/FCEE, 2020, p. 83). Sobre o currículo funcional, trata-se de

[...] modelo de intervenção educacional que teve suas origens no início da década de setenta que se caracteriza por utilizar uma proposta construída a partir da ideia de que as habilidades a serem ensinadas às pessoas portadoras de deficiência devem ser funcionais (úteis) e ensinadas através de procedimentos naturais, abandonando-se das situações mecânicas de ensino (SUPLINO, 2005, p. 29).

A socialização e o cuidado na base do trabalho pedagógico objetivam a independência do sujeito para que se torne, em alguma medida, produtivo e socialmente aceito (SUPLINO, 2005). Em aproximação a isso, por meio da análise dos trabalhos selecionados no balanço de produção acadêmica, localizamos um estudo que considera a socialização e o cuidado como conteúdo do AEE (MOTA, 2015), o que também identificamos em depoimento do GF aqui transcrito: *Então, assim não é desenvolver a criança, ah tem obrigação de sair lendo, escrevendo, não! Desenvolver as habilidades que a criança necessita, /.../ tem muitos alunos que não sabem amarrar o sapato.* (P4). O conteúdo do AEE acaba revelando sua finalidade, ou seja, desenvolver habilidades para a participação

social. Entretanto, também identificamos crítica ao enfoque assistencialista nas atividades de cuidado e de desenvolvimento de habilidades sociais, configurando o currículo do AEE na sala de recursos (CARDOSO, 2013).

É inegável que o cuidado permeia as relações interpessoais. Contudo, ao inferir cuidados específicos relacionados à condição humana de forma particular, como a deficiência intelectual, enfatizando a dependência do sujeito que o inferioriza, pode remeter ao assistencialismo. Assim, questionamos a ênfase na limitação do estudante, que acarreta a redução de expectativas e influencia a delimitação do conteúdo e a finalidade da educação escolar no trabalho pedagógico do AEE. Com a opção pelo desenvolvimento de habilidades relativas à vida diária, o trabalho do AEE fica restrito ao cuidado e à autonomia para a participação social do estudante da educação especial. A simplificação do trabalho do professor com esse conteúdo no AEE reporta a um projeto pedagógico no âmbito do treinamento, de atividades mecanizadas, que em nosso entendimento não requer formação docente.

Nessa perspectiva, o foco na socialização para a integração do sujeito ao contexto implica reduzir o trabalho pedagógico à capacitação do sujeito para a vida social (JANNUZZI, 2004), de forma restrita, objetivando habilidades mínimas para a sua inserção e permanência no meio social. O estabelecimento de relações no coletivo que podem favorecer a aprendizagem, conforme defende Mesquita (2015). Sem dúvidas, as relações sociais estão implícitas no processo de ensino e aprendizagem, portanto, não se exclui a socialização. Todavia, a escolarização dos estudantes da educação especial deve ir muito além de sua participação social na escola.

1.1.2.2 Desenvolvimento de Habilidades

Identificamos como orientação para o trabalho pedagógico da educação especial na forma de AEE, para o acesso ao conhecimento escolar, o desenvolvimento de habilidades específicas, que são avaliadas como deficitárias ou ineficientes devido ao enfoque na deficiência. Esse aspecto centraliza a questão no sujeito e assume o caráter subjetivo, que pode negligenciar o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo social, focalizando a deficiência, o defeito ou a disfunção, o que induz à correção é à normalização. Não se trata de desenvolvimento do sujeito em sua forma peculiar (VIGOTSKI, 2019), mas de completar o que falta para corresponder à pretensa normalidade.

Especialmente no que se refere ao trabalho pedagógico da educação especial destinado aos alunos com deficiência intelectual, identificamos uma insistência no desenvolvimento de funções cognitivas, com apoio pedagógico, baseado em conhecimentos específicos (MELO, 2018), com “ação planejada e coerente com as especificidades” da condição humana. Segundo Araújo (2016), a “formação de conceitos” é o que se objetiva no processo de educação escolar. No entanto, a ação mediada pelo encorajamento, considerando os interesses e motivações dos sujeitos (SOUSA, 2013), tornando-os ativos no processo (OLIVEIRA NETA, 2013), responsabiliza o estudante por sua aprendizagem, negligenciando a tarefa de ensinar, isto é, instrumentalizá-lo, considerando a zona de desenvolvimento eminente¹⁷ que já apresenta (VIGOTSKI, 2019).

O foco no desenvolvimento das funções cognitivas, isoladamente, remonta à perspectiva psicopedagógica da educação especial, contemporânea ao período da difusão da Escola Nova no Brasil (JANUZZI, 2004). Assim, pode-se perceber que o foco em peculiaridades consequentes de deficiência orgânico-funcional, numa perspectiva psicopedagógica, ainda é fundamento da educação especial, no que se refere ao trabalho pedagógico na escola regular. Isso é observado na definição do papel do AEE, ou seja, de complementar e/ou suplementar a educação escolar, “[...] desenvolvendo nas crianças as habilidades das quais necessitam para atender as demandas do ensino comum” (MOSCARDINI, 2016, p. 106), bem como disponibilizando o conhecimento complementar que lhe permita desempenhar na classe comum (BORGES, 2014).

Diante disso, entendemos que o conhecimento escolar pode ser fonte de desenvolvimento a depender da mediação pedagógica. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades isoladamente, para acessar o conhecimento escolar, parece-nos infrutífero e incoerente com a perspectiva do desenvolvimento humano integral. Por isso, defendemos a educação escolar como possibilidade de desenvolvimento humano para os estudantes da Educação Especial. Acerca disso, buscamos apoio em Duarte (2018, p. 140) quando afirma que “A educação escolar e, portanto, os conteúdos do currículo escolar têm um duplo objetivo: por um lado o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e, por outro, o enriquecimento de suas necessidades”. Ou seja, o estudante é um ser com potencialidades ainda a serem desenvolvidas, portanto com possibilidades de desenvolvimento, que requer a mediação de um processo educacional.

¹⁷ Zona de desenvolvimento eminente é o nível de desenvolvimento que permite à criança realizar com ajuda de adultos o que amanhã será capaz de fazer de forma independente. A expressão desenvolvimento eminente é uma tradução feita por Zoia Prestes, em troca do conhecido desenvolvimento proximal já conhecido em outras obras de Vigotski traduzidas no Brasil (PRESTES; TUNES, 2021).

1.1.2.3 Currículo diferenciado na proposta do AEE

A função complementar ou suplementar do AEE desenvolvido na SRM guarda referência ao processo escolar promovido na sala comum pela própria política, quando indica a “articulação” entre o trabalho docente da classe comum e a SRM, especialmente no que se refere ao plano individual do AEE¹⁸ e aos recursos de acessibilidade para o uso em sala de aula (BRASIL, 2009). Dessa forma, o AEE não deve se configurar como reforço escolar, conforme orientam Ropoli e outros (2010). Contudo, os limites da definição em relação ao objeto do trabalho pedagógico do AEE são expostos em um dos depoimentos do GF, que aqui segue: */.../ a gente até conseguiu, sabe, trabalhar aquilo que levaria aprendizagem né, mas é não deixamos de trabalhar no reforço.* (P3).

Com isso, parece haver um impasse para a atuação docente no seu trabalho pedagógico na SRM: relacionar as atividades aos conteúdos de sala de aula comum, utilizando outras estratégias ou concentrar esforços em atividades para desenvolver habilidades que se supõem necessárias às atividades escolares. Nesse contexto, podemos problematizar o trabalho pedagógico do AEE a partir de evidências do cotidiano, em sua função de *normalizar* o sujeito da educação especial, ou seja, habilitá-lo para poder frequentar a sala comum.

A articulação proposta pelas Diretrizes Operacionais do AEE (2009) entre a SRM e a sala comum mostra-se limitada no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola regular. Para Garcia e Michels (2014, p. 402), a função complementar ou suplementar da proposta do AEE “[...] está relacionada às características específicas dos alunos da modalidade educação especial e não claramente colocada como complementação ao trabalho escolar na classe comum ou à apropriação do conhecimento escolar [...]”.

Como exemplo dessa (des)articulação tem-se a formulação de um currículo próprio do AEE na SRM, como foi revelado em depoimentos no GF (P1, P6). Um desses depoimentos, nos parece emblemático para essa questão: */.../ na realidade o AEE, ele tem um*

¹⁸ PDI – “Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento RCEB/004/2009).

Plano de Desenvolvimento Individual é uma das atribuições do professor do AEE em SRM, como está indicado na Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010: “Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;”.

currículo próprio /.../ Tem um currículo que é pedagógico, mas também é de especialista, casado /.../(P1). O fato é que a SRM foi estruturada com ênfase na multifuncionalidade, contudo, os professores que vêm atuando nelas têm formação em áreas específicas, são especialistas e não generalistas (BUENO, 1999).

Em outros depoimentos no GF, a existência de currículo específico do AEE para a SRM é reafirmada. Exemplo disso está neste aqui transcrito: *em estudo do documento do estado [SC], a gente viu, muito claro, ficou muito claro para nós essa ideia do currículo do AEE (P1).* Como é possível perceber, as professoras do GF não contestam o caráter da proposta analisada, mas resguardam a sua provisoriedade, como se vê neste depoimento: *Lembrando que esse currículo /.../ não é algo estático /.../ até porque cada um /.../. Cada um tem sua história, uma realidade/.../ Tem seu contexto. (P6).* Ainda que a P6 destaque a provisoriedade do currículo, enquanto foco de estudo dos professores do GF, admite que esse documento poderá servir como um norte ao trabalho do AEE do município. isto é, uma espécie de guia, ainda que seu caráter foque nas especificidades das deficiências.

Consideramos tarefa implícita ao trabalho pedagógico reconhecer as peculiaridades dos estudantes para mediar o processo educativo. Não há como negar a necessidade de considerar os sujeitos singularmente no processo de ensino e aprendizagem para que internalizem os elementos da cultura. Entretanto, isso não significa uma diferenciação e ou uma minimização curricular.

Observa-se, assim, que a função complementar ou suplementar do AEE parece ser ainda uma questão a ser esclarecida e resolvida na escolarização dos sujeitos da educação especial. Desse modo, ainda que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas SRM não possa ser o mesmo que se desenvolve na sala comum, é preciso ser complementar a ela. Isso implica a necessidade de que o trabalho pedagógico na sala comum tenha sido realizado junto ao aluno público da educação especial com vistas a, se necessário, ser complementado ou suplementado no AEE.

A função complementar do AEE na SRM com a diferenciação do conteúdo em relação ao da classe comum é uma questão problemática. Isso ocorre devido à fragmentação e descontinuidade no trabalho pedagógico, conforme apontado em trabalhos do balanço (COTONHOTO, 2014; CONDE, 2015), ou ainda pela possibilidade de induzir os professores a trabalharem de maneira isolada, em função da distinção de trabalho pedagógico, ou seja, o ensino do currículo na classe comum e atendimento às peculiaridades dos estudantes na SRM, como identificou Borges (2014).

Outra consequência dessa diferenciação é a possibilidade da separação dos estudantes considerados da classe comum e os da educação especial (ZUQUI, 2013), que podemos entender como uma segregação dentro da escola. Nesse ponto, identificamos argumentações, confirmando que reforço não é conteúdo do AEE na SRM, mas que essa definição não elimina a abordagem dos conhecimentos trabalhados na classe comum, conforme defende Milanesi (2012). Da mesma maneira, esses conhecimentos escolares podem ser o ponto de partida ou representar os subsídios para o trabalho pedagógico do AEE, no sentido complementar (BORGES, 2014), de modo que estejam em consonância com a sala de aula regular (ALVES, 2018).

Ainda nesse sentido, a realização do trabalho pedagógico no AEE, prioritariamente na SRM, supõe uma atuação docente diferenciada para atender as especificidades do público da educação especial. Em sua pesquisa, Silva (2015b, p. 8) em sua pesquisa define como “[...] adequada a formação do professor especialista, somada à sua experiência anterior na educação especial”. Isso pode sugerir uma tendência à continuidade do trabalho com características já consolidadas, ou seja, com foco nas especificidades individuais, decorrente de alterações no desenvolvimento. A referida autora constatou que as atividades das SRM se baseavam nas dificuldades dos alunos, o que, em síntese, seria esperado, tendo em vista que a ênfase é na “deficiência”, alicerçada numa perspectiva médico-pedagógica (JANNUZZI, 2004). O foco na condição humana opera na direção da “normalização” do sujeito, isto é, na correção ou minimização do defeito.

Então, para se atender as diferentes demandas dos sujeitos por conta de especificidades decorrentes de deficiência, exige-se um “professor multifuncional”. De acordo com o que definiu Vaz (2017, p. 32), trata-se de um professor com atuação nas SRM que “[...] não tem prevista uma atuação voltada ao ensino dos conhecimentos científicos que constituem o currículo escolar, mas agrega funções de ensino de técnicas e materiais adaptados, além de ser responsável pela gestão da política de inclusão no interior das escolas regulares”.

Santos (2016), ao analisar as implicações das bases teórico-pedagógicas da estruturação do AEE em redes municipais, campo empírico de sua pesquisa, identifica dois entendimentos desse processo. O primeiro deles aponta o AEE como estratégia para “[...] compensar deficiência de diferentes ordens, secundarizando a sua especificidade pedagógica (SANTOS, 2016, p. 181). Já o segundo entendimento, trazido pela autora a partir da categoria que denominou “Miscelânea Crítica”, vê “[...] uma possibilidade de atender aos pressupostos

legais da política inclusiva, sem, contudo, se esvaziar da sua especificidade pedagógica”. (Idem, ibidem, p. 224).

Diante disso, temos um acordo em relação à perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, na compreensão de sua natureza social, assim como a pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013), que compreende a educação escolar como mediação para a apropriação do conhecimento sistematizado e disponibilizado na escola. Esses fundamentos teóricos foram desenvolvidos pela autora em seu trabalho de forma primorosa. Questionamos, porém, que se possa fazer adaptações, com base nesses fundamentos, para o trabalho pedagógico que se realiza na educação especial, conforme a política na perspectiva inclusiva de 2008.

Nessa perspectiva, é possível que haja uma diversidade muito grande de encaminhamentos no trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, especialmente na SRM, por conta também da formação docente e que fundamenta o trabalho pedagógico realizado, mas especialmente como as condições concretas permitem. Sobre isso, no GF, percebemos a intensificação do trabalho do professor que atua no AEE em SRM, como nos apresenta este depoimento: *são muitos pontos que a gente se direciona, é comportamental, /.../ é acadêmico, /.../ a gente parece um polvo com tentáculos, né, sabe, para ver até onde a gente alcança assim. E tudo isso para ajudar na inclusão, porque o nosso foco é a inclusão dessa criança (P1)*. O depoimento em questão expõe que o objeto do trabalho pedagógico do AEE não passa pela escolarização, ou seja, a apropriação de conhecimentos e a formação humana ampliada, mas sim pela inserção e permanência do público da educação especial na escola regular.

A especificidade no AEE em relação a seu “currículo próprio” tem sua expressão legitimada e defendida quando se trata da educação escolar de estudantes com a condição de surdez. Ainda que considerados como público do AEE, como se lê no inciso I do Art. 4º das diretrizes operacionais do AEE (2009) “I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”, a oferta do AEE tem sua própria formulação, com ênfase na aquisição das línguas: Língua brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na sua modalidade escrita. Para isso, defende-se que o trabalho pedagógico do AEE para o surdo pressupõe um contexto bilíngue (TEIXEIRA, 2016). É inegável que para o surdo usuário da língua de sinais, a sua utilização facilita o acesso ao conhecimento escolar.

Sendo assim, a complexidade da condição de surdez pressupõe formação específica para o professor do AEE, muitas vezes resolvida com a presença do professor intérprete de

Libras, como constatamos neste depoimento no GF: */.../ intérprete também me ajudou /.../ eu fui aprender os sinais que eu não eu não dominava ainda e pude trabalhar com esse aluno* (P1). O envolvimento do professor do AEE com o intérprete e com o professor regente foi considerado pela professora como o conteúdo legítimo para a articulação entre o AEE e a classe comum, conforme trazido no depoimento que segue: *Esse é um exemplo de conteúdo, com atendimento com o professor regente. Regente, intérprete e AEE* (P1).

Da mesma forma, os trabalhos do balanço sobre a condição de surdez trazem a defesa dessa articulação entre os professores do AEE e da sala comum em relação ao planejamento, com estratégias facilitadoras, como a tradução de termos científicos em Libras (CUNHA, 2016), ou ainda o uso das duas línguas, Libras e Língua portuguesa, como línguas de instrução, trabalhadas concomitantemente para estudantes ouvintes e com surdez. Portanto, cabe à escola criar estratégias para garantir o processo de escolarização do estudante surdo (LOBATO, 2015).

Ademais, há uma proposição para o AEE destinado ao estudante surdo na escola regular, que se compõe de três diferentes momentos¹⁹ didáticos (DAMÁSIO, 2007): atendimento em Libras, ensino de Libras e ensino da Língua Portuguesa para o estudante surdo, considerado enquanto efetiva “aprendizagem da educação bilíngue” (SOUZA, 2013). Esses três momentos didáticos pressupõem trabalho docente em conjunto, que pode ser mais efetivo quando envolve os estudantes ouvintes (SOARES, 2011), ou em turmas separadas, nas quais os estudantes surdos apreenderiam com um professor de língua portuguesa fluente em Libras (SPERB, 2012). Outra estratégia desse processo de escolarização do estudante surdo é a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs (SOUZA, 2017).

A ênfase na especificidade, fortemente pautada pela perspectiva médico-pedagógica (JANUZZI, 2004), traz à tona a questão do diagnóstico clínico, que ainda faz parte da identificação dos estudantes da educação especial, em geral para fins de sua elegibilidade para

¹⁹**Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum**, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez. • **Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum**, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. • **Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa**, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (DAMÁSIO, 2007, p.25, grifo nosso).

frequentar o AEE. O depoimento de uma professora do GF evidencia essa formalidade na política local: *Porque infelizmente, a gente sabe que tem[tendo]um laudo, vai ter um professor de apoio (P4).*

Ainda que o diagnóstico não deva ser critério legal de eleição do público para o AEE, conforme a Nota Técnica n.º 04 (BRASIL, 2014)²⁰, a delimitação do público é definida conforme a caracterização de cada condição humana. Afinal, conforme o Art. 1º, § 1º do Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011) “Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Constatamos, portanto, que o diagnóstico clínico ainda é parâmetro para a organização do trabalho pedagógico do AEE. A identificação do público para o AEE, assim como os registros escolares como, por exemplo, o censo escolar, é pautada na classificação, conforme é determinado pela legislação, bem como pressupõe diagnóstico clínico e não uma avaliação pedagógica (DELEVATI, 2012; PORTO, 2014),

Ainda sobre essa questão, conclui Delevati (2012, p. 103): “no plano cotidiano, observa-se o paradoxo entre a exigência de um saber que possa articular as necessidades específicas dos sujeitos aos desafios da ação pedagógica no ensino comum, mas que exige a classificação de acordo com o campo clínico para garantia do atendimento”. A permanência da concepção médico-pedagógica, descrita por Januzzi (2004), é visível, tanto na própria operacionalidade da educação especial, quanto no entendimento de professores, embora já se observem disputas entre o clínico e o pedagógico no trabalho da educação especial na escola regular. Frente a isso, a função complementar ou suplementar do AEE, conforme legislação específica, estabelece obrigatoriamente a articulação com a escolarização oferecida na sala comum. Todavia, o trabalho pedagógico do AEE, desenvolvido na SRM, poderá assumir um caráter terapêutico, no sentido da correção.

A concepção médico-pedagógica (JANUZZI, 2004), a nosso ver, fica bastante evidente no AEE destinado aos estudantes do espectro do autismo ou como define a Resolução CNE/CEB n.º 04/2009, como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Identificamos que os trabalhos analisados no balanço ora criticam o trabalho pedagógico do AEE centrado nas especificidades do TEA, ora remetem às especificidades contidas no diagnóstico clínico para compor o AEE para esses estudantes (MOURA, 2014). Uma atividade estruturada considerada mais efetiva é defendida, como por exemplo o Método

²⁰Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

TEACCH²¹ (VITAL, 2016). Entretanto, se observa uma oposição à utilização do diagnóstico clínico para o planejamento o trabalho pedagógico AEE, tendo em vista que apenas considera as questões biológicas e não aponta possibilidades de aprendizagem do estudante da educação especial (SADIM, 2018; OLIVEIRA, 2017)). Por sua vez, o foco na condição humana, que remete a deficiências dos estudantes, inferiorizando-os, em grande medida, perpetua a simplificação e a redução do conteúdo escolar na educação do estudante com TEA (CHIOTE, 2017).

Em virtude do exposto, ao se problematizar o AEE ofertado aos estudantes a partir do questionamento e do posicionamento que se vinculam a uma perspectiva médico-pedagógica (JANUZZI, 2005), por se basear em diagnóstico médico de tal condição humana (OLIVEIRA, 2017; CHIOTE, 2017; SADIM, 2018), apresentam-se elementos ou gérmenes de resistência que podem compor a problematização que estamos propondo à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, na forma do AEE.

3.1.1.4 Recursos de Acessibilidade Curricular - Eliminação de Barreiras

Os recursos pedagógicos e de acessibilidade constituem o conteúdo mais expressivo do trabalho pedagógico no consenso produzido para a modalidade da educação especial na forma do AEE na escola regular. O uso de recursos para a promoção da acessibilidade constitui a recomendação mais evidente da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), para a promoção da adaptabilidade do sujeito à forma escolar regular. Entendemos, nesse sentido, a adaptação com fundamento e instrumento. Fundamento, porque constitui o próprio AEE, isto é, a finalidade é ajustar o sujeito da educação especial para que possa se inserir no processo educacional. Não se trata, pois, de problematizar a forma escolar em si, mas de amoldar-se a ela. Já como instrumento, a adaptação representa a ação realizada

²¹TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação. Tem como bases epistemológicas a terapia do comportamento e a psicolinguística e uma abordagem desenvolvimentista. “As principais estratégias do Método TEACCH são as que seguem: • Rotina do atendimento: organização de uma sequência previsível que possibilite ao paciente antecipar o que será realizado. • Estruturação do ambiente: preparo do espaço físico com pistas do que será feito em cada local, por exemplo, uma mesa com duas cadeiras para trabalho psicopedagógico e um tapete para o brincar livre. • Construção das atividades: adaptação das atividades psicopedagógicas e lúdicas com modelos do que precisa ser feito e dicas visuais para o desenvolvimento delas. • Sistema de trabalho: disposição de mesas e estantes com orientação de uma ordem a ser seguida que auxilia na autonomia do paciente. • Apoio visual: uso intenso de fotos, pictogramas e/ou a palavra escrita como suporte a toda informação dada verbalmente”. (LEON; BARISH, BORTOLON, 2014, p.255-256). LEON, V. C. BARISH, M. BORTOLON, C. B. Compreendendo o Método TEACCH. Rev. Traj. Mult. Ed. Esp. XVIII Fórum Internacional de Educação, v. 5, 246-273, 2014.

no uso de estratégias e recursos materiais de acessibilidade para a remoção de barreiras entre o sujeito e o conhecimento escolar. O crédito na adaptação do currículo escolar, por meio dos recursos materiais e técnicos, perpassa, em grande medida, a compreensão de AEE aprendida no *corpus* da pesquisa.

A ênfase na multifuncionalidade do AEE na escola regular, de cunho generalista, centrado nos recursos e técnicas e no multiuso instrumental que sugere padronização, pode ser compreendida como tendência ao tecnicismo na educação especial no contexto da escola regular. Isso identifica-se com a pedagogia tecnicista descrita por Saviani (1999, p. 23) quando aponta que: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

O foco nos recursos e estratégias para eliminar barreiras atribui ao AEE um caráter funcional (CAMBAÚVA, 1988), isto é, busca ajustar o sujeito ao meio, minimizando os desvios do padrão estabelecido, assim que esses sejam identificados. Sobre isso, encontramos ressonância no que diz Araruna (2018, p. 62): “Ressaltamos ainda umas das competências fundamentais do AEE – o acompanhamento da funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade ao estudante da Educação Especial em sala de aula, bem como em outros ambientes da escola”.

Ainda sobre essa questão, uma participante do GF enfatiza que sua função no AEE em SRM é de *despertar, incentivar, estimular essa criança com recursos, com metodologias, com estratégias para que essa criança estudante conseguisse resolver, sanar as suas dificuldades lá em sala de aula* (P2). Assim, mesmo que seja anunciado o seu caráter pedagógico, o AEE na SRM se sustenta como um serviço para a garantia da acessibilidade na escola pela eliminação de barreiras, o que é considerado um avanço em relação à natureza dos serviços da educação especial (DELEVATI, 2012; ALVES, 2015).

Nesse mesmo sentido, identificamos a defesa do conhecimento técnico para o trabalho pedagógico, composto de recursos e estratégias que eliminem barreiras à aprendizagem dos estudantes da educação especial (BEDAQUE, 2012), considerando o AEE na SRM um “suporte” para atender à “diversidade” (CHRISTO, 2019), ou “produtos, serviços e estruturas” que permitam a acessibilidade com autonomia (LUNA, 2015).

Os ordenamentos contidos nos documentos oficiais indicam funções diferentes para os professores que atuam na sala de comum e na SRM. Milanesi (2012, p. 38) observa que cabe ao professor de sala comum o ensino com base nos conhecimentos científicos e ao

professor do AEE a mobilização de “[...] recursos específicos e conhecimentos que auxiliem na eliminação de barreiras a sua participação nas turmas do ensino regular”.

Sobre o papel do professor que atua no AEE, em relação ao professor regente, um depoimento no GF esclarece: */.../ é de tentar orientar, ajudá-los para que eles consigam fazer, realizar com a técnica, com estratégia como recurso, para que essa criança consiga é realizar o currículo. Da forma, dentro das condições que ele tem.* Esse argumento reiterado é expressão de que a perspectiva inclusiva na educação especial não elabora uma crítica à escola burguesa (GARCIA, 2020). Ao contrário, nubla as possibilidades de que se compreenda as finalidades reprodutivas da escola burguesa.

A produção acadêmica, em grande medida, abraça esse consenso formulado. Alves (2015, p. 111) também destaca essa diferença, focada no sujeito, quando reafirma que os alunos com deficiência exigem “[...] recursos e/ou estratégias específicas para assegurar a sua acessibilidade aos conteúdos desenvolvidos em sala [...]”. Novamente, o foco não é o ensino, mas a condição humana do sujeito e suas possibilidades individuais para acessar o conhecimento escolar. A diferenciação curricular diante das condições de cada estudante pode induzir que o conteúdo do trabalho pedagógico do AEE na SRM não se caracterize como conhecimento escolar.

Da mesma forma, o recurso com a finalidade de acessibilidade encontra forte expressão quando se trata do trabalho pedagógico do AEE destinado aos estudantes com deficiência física. Nesse ponto, com a utilização da Tecnologia Assistiva e de Comunicação Alternativa (CAA) no AEE, no entendimento de Sousa (2015), “[...] o foco do trabalho sai da deficiência e das limitações para a acessibilidade e o potencial do aluno”. Entretanto, salienta que o “[...] que ativa a característica de acessibilidade da tecnologia assistiva e, conseqüentemente, da CAA não são os recursos em si ou o grau de avanço tecnológico dos mesmos, e sim o processo de análise, planejamento, avaliação, construção e individualização [...]” (SOUSA, 2015, p. 74). Trata-se, então, de análise da funcionalidade do recurso para promoção da acessibilidade e remoção de barreiras conforme o objetivo do AEE (BRASIL, 2011).

Ainda com foco em TA, em sua pesquisa Queiroz (2015, p. 37) avaliou recursos dessa natureza na SRM, em relação à “[...] demanda funcional dos alunos com deficiência física acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. A partir disso, conclui que é “[...] importante aprimorar o levantamento do perfil funcional do aluno para escolha do recurso a ser utilizado ou adaptado para que não ocorra de um recurso ser usado

somente porque está presente, sem ganhos acadêmicos ou funcionais para o aluno” (QUEIROZ, 2015, p. 100). O multiuso dos recursos disponíveis, ao mesmo tempo que sugere a padronização no trabalho pedagógico da educação especial do AEE na SRM, também pode desvincular o recurso da peculiaridade de cada estudante, exigindo uma maior mediação do professor no processo.

A mediação, a partir de Vigotski, compreende a “[...] interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2015, p. 47). Nesse sentido, a intencionalidade no trabalho pedagógico, que compõe a mediação do professor diz respeito à promoção do desenvolvimento humano. Para essa tarefa, se faz necessária a distinção entre os instrumentos que utiliza em sua mediação:

Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se interpõe entre o psiquismo – que capta a realidade objetiva – e o comportamento que a ela responde. Os primeiros transformam o objeto externo; os segundos, o próprio sujeito (MARTINS, 2015, p. 47).

Ainda de acordo com Martins (2015, p. 47), entendemos os recursos de acessibilidade como ferramentas, ou seja, o “[...] instrumento técnico [que] modifica o processo de adaptação natural determinando as formas de operações de trabalho – o domínio da natureza”. Logo, permitem o acesso ao meio externo, como extensão do sujeito, mas não provocam, necessariamente, modificações internas, tal como pelo “[...] uso dos instrumentos psicológicos [que] modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento”. Por isso, defendemos o acesso ao conhecimento no sentido ampliado, mediado pedagogicamente, que promove mudanças qualitativas ao desenvolvimento do estudante da educação especial.

3.1.1.5 Mediação no AEE

Com base na teoria histórico-cultural, identificamos a defesa da mediação em pesquisas do balanço acadêmico, sobre estudantes com deficiência visual (SANTOS, 2016; FRÓES, 2015). Tais trabalhos destacam que a “[...] ausência da visão, assim como qualquer outro órgão do sentido, não seria o fator determinante para o desenvolvimento de uma criança

e sim a mediação realizada” (SANTOS, 2016, p. 51). Além disso, para compreender a condição humana com cegueira “[...] não pode ser o estudo de suas funções e habilidades sensoriais ou desvios isolados, mas sim [...] a sua totalidade expressando-se em cada sentido” (FRÓES, 2015, p. 41). Entretanto, a autora conclui que o AEE em sala específica “[...] passa a ser o único recurso nas escolas, que oferecem este apoio especializado a esses alunos e aos professores, tornando-se, assim, fundamental na inclusão desses alunos no Ensino Regular” (FRÓES, 2015, p. 111).

Sendo assim, não se observa crítica evidente à forma escolar, ao considerar o AEE na SRM como único recurso, sem questionar a mediação pelo trabalho pedagógico que fica restrita a um lócus específico a cada condição humana. Todavia, a autora ressalta que “[...] a origem da compensação diz respeito [...] à sua inserção na experiência social” (FRÓES, 2015, p. 41). Com isso, o desenvolvimento originado por condição humana peculiar somente se dará nas relações sociais que puder estabelecer. A compensação mencionada pela autora é um conceito que, segundo Vigotski, explica o desenvolvimento peculiar diante de alterações orgânico- funcionais no desenvolvimento do sujeito, as quais devem pautar a educação especial, pois “[...] simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para direção oposta, as possibilidades compensatórias para a superação do defeito [...]” (VIGOTSKI, 2021, p. 67).

Acerca disso, reafirmamos o nosso posicionamento sobre o trabalho pedagógico com base na pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013; 2015) e na psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1983; 2021), por compreender a educação como processo sócio-histórico, mediado pelo conhecimento científico, filosófico e artístico mais desenvolvido, que busca promover formação humana integral, omnilateral (MARX, 2017). Nesse sentido, todos e cada um podem se beneficiar do processo educativo.

Quando Vygotsky (1997) argumenta que os objetivos educacionais em relação às crianças com deficiência precisam ser os mesmos para as crianças tidas como normais, ele se ancora nas leis gerais do desenvolvimento cultural. Não se trata, portanto, de reduzir as expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tampouco, de ignorar as especificidades da condição orgânica e idealizar a deficiência, admitindo que todos podem aprender tudo ou qualquer coisa, em determinado tempo/momento, desconsiderando as condições e a história de cada pessoa (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 41).

Nos trabalhos acima apresentados, que se dedicam ao AEE destinado de forma particular a cada grupo dos estudantes da educação especial com condições humanas específicas, podemos identificar concepções diferentes da educação especial. Dentre elas,

estão a médico-pedagógica e psicopedagogia (JANNUZZI, 2004) ou a médico-psicológica (MICHELS, 2006), que vincula o trabalho pedagógico diretamente à condição peculiar do estudante, e as perspectivas tecnicista e funcionalista, que objetivam o trabalho pedagógico pautado pelos recursos para a remoção de barreiras à acessibilidade curricular. Entretanto, foi possível também identificar a perspectiva histórico-cultural como fundamento do trabalho pedagógico, ainda que a maioria não problematize de forma evidente a forma escolar contemporânea.

3.1.2 Lócus do Atendimento Educacional Especializado

Apresentamos, em seguida, elementos que caracterizam o trabalho pedagógico da educação especial a partir do lócus onde é desenvolvido: na sala de recursos multifuncionais e na classe comum.

3.1.2.1 Sala de Recursos Multifuncionais

Observamos na documentação coligida uma orientação segundo a qual o AEE deve ser realizado preferencialmente na SRM de tipos I e II (BRASIL, 2010)²², cujos recursos materiais possibilitariam a acessibilidade ao currículo escolar. Algo que parece ser a garantia de direito à educação também pode indicar que se trata de uma adaptação do sujeito às exigências da escola, ou seja, para cada impedimento tratado como de ordem individual, um recurso correspondente que, em tese, permitiria ao sujeito transpor barreiras entre ele e o conhecimento, obtendo sucesso na escola. Resta saber como cada estudante em sua singularidade é alcançado por esse tipo de trabalho pedagógico, que compreendemos como uma mediação instrumental, dispondo de ferramentas que lhe permitam adequar-se ao meio, mais confortavelmente.

²²**Sala Tipo I - Equipamentos:** 02 Microcomputadores, 01 Laptop, 01 Estabilizador, 01 Scanner, 01 Impressora laser, 01 Teclado com colmeia, 01 Acionador de pressão, 01 Mouse com entrada para acionador, 01 Lupa eletrônica. **Materiais Didático/Pedagógico:** 1 Material Dourado, 01 Esquema Corporal, 01 Bandinha Rítmica, 01 Memória de Numerais I, 01 Tapete Alfabético Encaixado, 01 Software Comunicação Alternativa, 01 Sacolão Criativo Monta Tudo, 01 Quebra Cabeças – sequência lógica, 01 Dominó de Associação de Ideias, 01 Dominó de Frases, Dominó de Animais em Libras, 01 Dominó de Frutas em Libras, 01 Dominó tátil, 01 Alfabeto Braille, 01 Kit de lupas manuais, 1 Plano inclinado – suporte para leitura, 01 Memória Tátil. **Mobiliários:** 01 Mesa redonda, 04 Cadeiras, 01 Mesa para impressora, 01 Armário, 01 Quadro branco, 02 Mesas para computador, 02 Cadeiras. (BRASIL, 2010, p.11)

Sala do Tipo II - Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico: 01 Impressora Braille – pequeno porte, 01 Máquina de datilografia Braille, 01 Reglete de Mesa, 01 Punção, 01 Soroban, 01 Guia de Assinatura, 01 Kit de Desenho Geométrico, 01 Calculadora Sonora.

Na perspectiva histórico-cultural o trabalho pedagógico implica numa relação dialógica, considerando-se as possibilidades singulares do sujeito na apropriação dos conhecimentos, pela mediação simbólica, voltada para uma ação interna, que promove alteração qualitativa no desenvolvimento do estudante (VIGOTSKI, 1983; 2021). O AEE como atendimento específico à individualidade de cada condição humana, ou com o objetivo de participação e permanência na escola regular, revela um distanciamento da natureza pedagógica que “preze por ações intencionais de ensino” (CARDOSO, 2013) ou uma condução pautada no “imediatismo e no espontaneísmo” (ANTUNES, 2015).

Desse modo, o AEE na SRM é orientado para que aconteça fora do horário do ensino comum, no contraturno (BRASIL, 2009). Entretanto, foi identificada a realização do AEE concomitante, em sala comum, especialmente na educação infantil (ZUQUI, 2013), e paralelamente ao trabalho escolar da sala comum, na educação do campo (PALMA, 2016). As justificativas são diferentes, já que no primeiro caso identificamos a defesa do AEE com mais efetividade durante as atividades desenvolvidas na sala comum. Por sua vez, no segundo caso, o AEE na SRM, no mesmo horário das atividades da sala comum, deveu-se a ajustes às condições da realidade local. Nesse sentido, o que preconiza a legislação para o AEE não reconhece a realidade local e regional, do grupo ou da modalidade educacional, no caso a educação do campo²³.

Além disso, as condições para o trabalho docente não representam ponto menos relevante, seja pelas questões formativas do professor da educação especial, analisadas por Vaz (2017), seja pela forma de contratação, uma vez que sendo predominantemente temporária, a inconstância dos professores resulta em descontinuidade do AEE (SILVA, 2015a). As SRM pertencem também à mesma rede regular de ensino, seja ela municipal ou estadual, e a precarização e intensificação do trabalho docente não se dão apenas na educação especial. Trata-se de um mecanismo de gestão dos sistemas de ensino, não apenas da característica de uma modalidade.

A articulação do trabalho pedagógico entre a SRM e a classe comum, orientada pela CNE/CEB n.º 04/2009, no Art. 9º, relativo ao plano do AEE, e no Art. 12, em relação aos recursos para a sala comum, passa a ser defendida como uma necessidade para cumprir a função do AEE como complementar e suplementar ao trabalho pedagógico na escola regular, tendo em conta o desenvolvimento integral (NASCIMENTO, 2013; ALVES 2018), assim

²³Sobre esse tópico ver CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha; SÁ, Michele Aparecida. Linhas Críticas. **Educação escolar no campo: desafios à educação especial**. Brasília, DF, v. 22, n. 48, p. 324-345, 2016

como a “qualidade no ensino” para consecução de melhores “resultados na aprendizagem dos alunos” (CARDOSO, 2013). Concordamos que o compartilhamento de informações e conhecimentos entre os professores da educação especial e o regente da classe comum facilita a realização do trabalho pedagógico, pelo apoio aos estudantes na execução do que é proposto em sala de aula. Entretanto, podemos compreendê-lo como uma estratégia para implementar a política de inclusão escolar, apenas pelo acesso e permanência na escola, caso não *problematize* a escolarização oferecida aos estudantes da educação especial.

Ainda nesse mesmo sentido, Nascimento (2013) insiste numa “[...] colaboração sistemática” no trabalho pedagógico entre a sala comum e a SRM. Para tanto, questiona sobre dispor de “[...] um profissional para pensar questões específicas de alunos com demandas específicas e outro para pensar as questões gerais de uma mesma sala de aula, [...]” (NASCIMENTO, 2013, p. 122). Essa é uma questão de base sobre a natureza do trabalho pedagógico junto aos estudantes da educação especial. O desenvolvimento como finalidade, por meio de um processo de ensino e aprendizagem, pressupõe, ao nosso ver, um trabalho pedagógico não fragmentado, mas orgânico. O diálogo entre o que é específico e o que é comum pressupõe considerar a singularidade e a universalidade/genericidade, numa percepção de integralidade do estudante, considerada a forma particular, ou peculiar, (VIGOTSKI, 2020) de sua formação humana. Sob esse viés, Oliveira (2005, p. 28) afirma que “[...] é preciso considerar que a concretização da genericidade, na vida do indivíduo, só se efetiva através do processo concreto de sua socialidade, isto é, dentro da estrutura social em que vive”.

Frente a essas questões, os trabalhos do balanço da produção acadêmica e os depoimentos do GF apresentam o AEE como complementar ou suplementar à educação escolar do público da educação especial, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras à participação nas atividades escolares, tal como está nos documentos oficiais (BRASIL, 2008, 2009, 2011). Em alguma medida, tanto os trabalhos acadêmicos, quanto os depoimentos do GF abonam o trabalho pedagógico da educação especial na perspectiva inclusiva na escola regular, embora reconheçam seus limites em relação à escolarização dos estudantes, porém, sem questionar essa política de 2008 e sequer mencionar críticas à forma escolar burguesa.

3.1.2.2 Classe Comum: Trabalho Pedagógico Colaborativo do AEE

Identificamos nos dados de pesquisa a defesa do *trabalho colaborativo* entre os professores da educação especial e o professor regente, em sala comum, o que consideramos, em alguma medida, movimento de oposição ao trabalho do AEE na SRM, no contraturno escolar. O trabalho colaborativo defendido “[...] requer a disponibilidade de tempo, apoios, recursos, pesquisas, acompanhamento e, acima de tudo, empenho e determinação por parte dos sujeitos envolvidos”. Assim, todos se beneficiariam, além de cumprir a legislação (ARARUANA, 2018, p. 141), ou seja, trata-se de outra organização, mas ainda seguindo o que orienta a política de educação especial na perspectiva inclusiva.

No sentido colaborativo, o trabalho pedagógico dos professores envolvidos caracteriza-se por ações conjuntas, mas não necessariamente coletivas, em nosso entendimento, podendo resultar em trabalho em equipe, na perspectiva do colaboracionismo das células de produção, um processo de trabalho menos hierarquizado da produção flexível (FRIGOTTO, 2010), em que cada professor fica responsável por uma parte do processo, atendendo a demandas (condições específicas dos estudantes). A respeito disso, conforme Kuenzer (2016, p.2) “[...] a flexibilidade, tanto do currículo quanto da aprendizagem, respeitaria a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, a integração à prática profissional numa perspectiva reflexiva e a construção colaborativa e solidária do conhecimento”.

Desse modo, o trabalho colaborativo entre professor da educação especial e o professor regente, como possibilidade de efetivação da política de educação especial de 2008, assume um caráter estratégico, em nosso entendimento, no sentido da cooperação, na execução de tarefas pertinentes ao cargo. Nesse aspecto, o trabalho colaborativo corresponde a um recurso para a efetivação da política de educação especial na perspectiva inclusiva (2008). Araruna (2018, p. 99) entende que a “[...] a ação colaborativa pressupõe partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer”. Além disso, é uma estratégia para a consecução de um objetivo. Exemplo disso vemos no depoimento da professora do GF: *Então até as professoras novas que entram no AEE, elas passam por um processo de desconstrução. Porque elas vêm com aquele, aquela mente conteudista de sala de aula. E aí, quando entra no AEE, é um outro processo, não é? /.../ quando chega as novas, elas vão nas salas do AEE para ver a nossa prática. Elas vão, elas aprendem /.../ (P1).*

Todavia, as condições de trabalho docente, relativas à ausência de tempo para o planejamento e a avaliação conjuntas do processo tem sido um dos entraves para a requerida articulação entre o AEE na SRM e a sala comum. A proposta de trabalho colaborativo do

AEE na sala comum requer tempo para planejamento, “habilidades de comunicação”, “boas relações interpessoais”, assim como o “voluntarismo” (COSTA, 2017). A sistematização desse trabalho pedagógico colaborativo é outra condição, para não se tornar uma atuação episódica na emergência de problemas “neste contexto inclusivo” (ARARAUANA, 2018). A responsabilização do professor aparece, mesmo que se defenda a disponibilização de tempo no espaço do trabalho.

Acerca disso, ao nosso ver a *vontade* do professor de ser colaborativo, indica iniciativa individual, solitária, e não a aderência a um projeto comum, orientador de um trabalho coletivo. Trata-se de uma iniciativa que poderá ou não encontrar condições relativas ao tempo na escola para buscar parcerias e planejar as ações coletivas, acarretando responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso de tal intento. Outra questão que se discute trata-se das condições que são incompatíveis para o trabalho colaborativo na organização escolar que se tem, seja pela sobrecarga laboral dos docentes, seja pelas condições estruturais ou pela superlotação nos ambientes em que trabalham.

Nesse contexto, o trabalho colaborativo, numa perspectiva estratégica, como recurso na efetivação de um projeto como o da educação especial na perspectiva inclusiva se diferencia do trabalho coletivo orgânico e coerente, como projeto de um grupo, que compartilha as mesmas concepções e das mesmas necessidades. O trabalho colaborativo guarda semelhança com trabalho coletivo no entendimento de Damiani (2008, p. 215) quando define que na *colaboração* ao “[...] trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações”. Entretanto, as palavras podem assumir significados que as tornem mais compreensíveis com fins à adesão ao projeto que representam.

Ainda sobre isso, no entendimento de Souza (2018, p. 200) o trabalho docente colaborativo pressupõe parceria entre os professores do AEE e o da sala comum “[...] que se ajudam mutuamente para a superação de barreiras, troca de experiências, apoio mútuo, reflexões e análises das práticas docentes no processo de inclusão escolar para atender às necessidades educacionais dos alunos [...]”, especificamente dos alunos público-alvo da educação especial. Bedaque (2012, p. 41) reforça essa questão quando diz que “[...] trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino regular pode se revelar como uma filosofia de trabalho, e não apenas como um saber técnico de um sobrepondo ao outro”. O trabalho pedagógico da educação especial se constituiria em um suporte técnico, no sentido

da superação de barreiras por conta das peculiaridades apresentadas pelos estudantes. Nesse sentido, o trabalho fica parcelado entre os professores, o que, em nosso entendimento, caracteriza a condição complementar do AEE, não sendo um projeto educacional orgânico, planejado de forma coletiva.

A *bidocência*²⁴ (NASCIMENTO, 2013), o *Coensino* (CHRISTO, 2019; LAGO, 2014) e trabalho colaborativo, entre outras, são denominações traduzidas para o português dos termos em inglês *co-teaching* e *collaborative teaching*, que envolve mais um professor em sala de aula (CHRISTO, 2019). Há que se problematizar as razões das práticas colaborativas, as quais se pretende a adesão dos professores, pois não se caracterizam como uma proposta comum, cujo objetivo revela uma finalidade coletiva. Porto (2014, p. 117) interpreta o trabalho colaborativo como aquele que “[...] se dá quando o professor especialista extrapola as paredes da SRM e se torna um trabalho coletivo, em virtude do qual se envolve a escola e se discutem questões pedagógicas referentes ao currículo e ao acesso a ele”.

No âmbito dos textos apreendidos mediante o balanço de produção, o trabalho colaborativo foi objeto de pesquisa com intervenção (LAGO, 2014; MELLO, 2019). Lago (2014), ao avaliar o programa de coensino/ensino colaborativo que elaborou e implementou com a participação de estudantes com DI, considerou uma possibilidade do AEE na sala comum a despeito das dificuldades encontradas, como a “falta de tempo para planejamento” e a “falta de política pública” que assegure o coensino. Essa alternativa não está prevista nas diretrizes operacionais para o AEE (BRASIL, 2009), apenas a articulação entre o trabalho pedagógico do AEE na SRM e da classe comum, presente entre as atribuições do professor da educação especial. Por seu turno, Mello (2019) desenvolveu um modelo de protocolo colaborativo de Planejamento Educacional Individual – (PEI), instrumento que constitui a proposição política em questão. De alguma maneira é uma tentativa de articulação entre o AEE na SRM e a sala comum, mas também podemos entender como um ajuste técnico para a melhor eficiência do trabalho pedagógico, na perspectiva que já vem sendo realizado.

Compreendemos que as iniciativas de trabalho pedagógico na forma colaborativa indicam, em certa medida, uma mobilização que põe em discussão a organização do AEE na escola regular, proposta a partir dos documentos oficiais (BRASIL, 2009, 2011). A

²⁴A atuação do professor em *bidocência* guarda semelhança com o “Segundo Professor de Turma” em sala, política de EE de SC que conforme o Art. 2º da LEI Nº 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017 é “o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidades da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina”. (SANTA CATARINA, 2017).

problematização sobre as possibilidades de escolarização dos estudantes da educação especial nessa forma oficial possibilita tomada de consciência dos seus limites, como vemos em um depoimento do GF, que transcrevemos: *para acompanhar a criança, o professor de AEE, de apoio, é você estando lá [na classe comum] (P2)*. Reputamos importância a esse depoimento para a problematização que propomos por indicar um possível caminho mais propício à escolarização dos estudantes da educação especial.

Da mesma maneira, consideramos que o trabalho colaborativo representa um germen de crítica à organização do AEE ao estabelecer ponderações acerca do lócus de atendimento, priorizando o trabalho pedagógico na classe comum e alguma articulação docente. Entretanto, consideramos que se trata de uma crítica na ordem, articulando ações que não são representativas de um projeto formativo consciente e coerente. Afinal, o trabalho coletivo envolve mais que o desenvolvimento de um projeto que não foi pensado pelos professores, como o caso da política da educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse ponto, não identificamos na produção acadêmica coligida para o balanço que os autores apontem diferença entre trabalho colaborativo, de base liberal, e trabalho coletivo, organicamente articulado a um projeto de formação humana, concepção de mundo e de homem, consciente e coerente.

Compreendemos também que o trabalho colaborativo rompe com o afastamento espacial dos estudantes da educação especial em relação aos demais estudantes. Contudo, em nossa compreensão, pode se constituir uma estratégia para consolidar a política de educação inclusiva sem pôr em questão a forma escolar burguesa, que mantém formação humana unilateral, que responsabiliza os sujeitos da educação pelo seu processo de escolarização.

3.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO AEE – ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE “BOM SENSO”.

A defesa de educação especial escolar pública, estatal, laica, presencial e socialmente referenciada, que possibilite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, mediado no coletivo e levando em consideração as necessidades de cada pessoa, exige a construção de outro consenso, a partir do “bom senso”, no entendimento gramsciano. “Gramsci admitia que o “senso comum” possuía um caroço [núcleo] de “bom senso”, a partir do qual poderia desenvolver o espírito crítico. Advertia, contudo, para o risco de uma superestimação do “senso comum”, cujos horizontes, afinal, são inevitavelmente muito

limitados” (KONDEK, 2002, s/p, grifo nosso). Assim, compreende-se que o senso comum precisa ser superado por sua limitação, mas sem ignorar que ele abriga possibilidades de sua própria superação.

Dessa forma, a Educação Especial numa perspectiva crítica, compreendendo seu público como composto por sujeitos históricos, que podem acessar o conhecimento escolar, mediado por um trabalho pedagógico intencional, é foco de discussão em alguns textos localizados por meio do balanço de produção acadêmica, já mencionados anteriormente. Contudo, destacamos trabalhos de autoras que fogem ao consenso apontado no item anterior, quais sejam, Silva (2011), Pertile (2014), Antunes (2015) e Schreiber (2019), especificamente pela abordagem crítica ao trabalho pedagógico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O destaque a esses trabalhos não exclui argumentos em outros, especialmente os que se aproximam da perspectiva histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica, os quais consideramos enquanto contribuição pertinente para problematizar o consenso formulado, embora não façam críticas à forma escolar burguesa, conforme contexto do AEE na educação básica.

A abordagem crítica na educação especial é fundamental e pressupõe uma construção coletiva a partir das contradições identificadas nessa investigação, e possivelmente em outras, que podem constituir pistas impulsionadoras para outro bom senso, conforme nos ensina Gramsci (2015). Tal movimento, entendemos que deve agregar manifestações como as que identificamos nos trabalhos acima mencionados, mas também aquelas que aparecem dispersas no trabalho que fazem parte do consenso entorno da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008).

3.2.1. Pistas Impulsionadoras para a Problematização do Trabalho Pedagógico da Educação Especial

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme Vaz (2018, p. 46), “[...] está inserida em um projeto de sociedade que pretende transformar as escolas numa parte de um sistema de ensino inclusivo, na qual o conceito sobre as diferenças não se limita à deficiência, mas se amplia para outros aspectos como a raça, a crença, o sexo”. Ainda sobre isso, a autora prossegue: “[...] a formação humana é secundarizada nesse processo, tendo em vista que o importante é aprender a conviver, a ser solidário, ganhando prioridade o desempenho individual do sujeito” (VAZ, 2018, p. 46). O consenso construído no Brasil em

relação à educação dos estudantes da educação especial não destaca como prioridade o acesso ao conhecimento por parte do público da educação especial, mas a inclusão escolar pela participação na escola regular, em que cada um pudesse se inserir.

O acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, sistematizado na escola, ou seja, “[...] dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado [...]” (SAVIANI, 2015, p. 290) é fundamental para o desenvolvimento humano. Esse processo de “transmissão-assimilação”, ou ensino e aprendizagem compreende mais que o acesso formal à educação escolar pela matrícula na escola regular. Para assegurar esse direito formal à educação escolar, a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva de 2008, foi incluída como apoio *complementar* ou *suplementar* aos estudantes.

A partir disso, o consenso formado sobre o AEE na escola regular, com base na política de educação especial na perspectiva inclusiva que apresentamos, não exclui dissensos, que embora esparsos, e mais ou menos evidenciados, oferecem elementos que nos possibilitam problematizar o trabalho pedagógico nesse contexto.

Sendo assim, apoiamo-nos em Gramsci para considerar a menor pista de dissenso como possibilidade, desde a menor consciência do contexto em que atua, como se vê neste depoimento do GF ao se referir à contribuição do AEE para a escolarização dos estudantes atendidos: *Tem muita situação sim, que a gente precisa melhorar, eu acredito que é uma coisa do sistema mesmo, porque não é uma situação que, ah, é a prefeitura, é o município, é o AEE aqui /.../ não, é o sistema que assim está comportando (P5).*

Dessa forma, a convergência do trabalho pedagógico realizado no AEE em SRM em relação ao da sala comum, defendido por Mendes (2016), assim como a possível abordagem dos conhecimentos trabalhados na sala comum no AEE (MILANESI, 2012), indicam desconforto no que se refere à diferenciação de objetivos do trabalho pedagógico da sala comum e do AEE na SRM destinado aos estudantes da educação especial. Todavia, em alguns trabalhos do balanço identificamos a análise crítica mais contundente e orgânica relacionada ao trabalho pedagógico do AEE na escola regular que, em nosso entendimento, potencializa a problematização que estamos propondo (SILVA, 2011; PERTILE, 2014; ANTUNES, 2015; SCHREIBER, 2019).

De modo mais específico, Pertile (2014, p. 68), em sua análise da proposta oficial da SRM com foco na DI, conclui que o AEE é “[...] como um conjunto de serviços. Assim, uma ênfase às questões técnicas, referente ao uso de recursos, o que indica a secundarização dos

aspectos pedagógicos, relacionados ao ensino”. O AEE na SRM aparece como a forma prioritária na educação regular, entretanto o “[...] trabalho pedagógico relacionado ao ensino e a especificidade da ação educacional nesse contexto, por sua vez, não se apresentam claramente” (PERTILE, 2014, p. 79).

No mesmo caminho de análise crítica, Silva (2011, p. 142) identifica a semelhança entre o trabalho pedagógico do AEE na SRM e a classe especial²⁵. Para isso, constata que tanto “[...] as classes especiais, quanto o AEE continuam a tornar a deficiência algo focado no aluno a ser tratado de forma ‘individualizada’”. Ao analisar o AEE para estudante com DI, com base nos estudos de defectologia de Vigotski, constatou em sua pesquisa que o trabalho pedagógico do AEE, compunha-se de autocuidados de alimentação e higiene, mas também de atividades que estimulem o aluno a simbolizar o que pensa, a entender e a usar abstrações. É esse um espaço de estímulo à “autonomia”, conclui a autora.

Porém, na sala de aula comum o trabalho pedagógico quando era realizado de “[...] forma satisfatória, similar às destinadas a alunos considerados normais, a atividade é considerada destacável e a professora ganha status de competente. O que deveria ser comum entra no cenário do extraordinário” (SILVA, 2011, p. 143). Podemos inferir a partir de sua análise que a inserção do público da educação especial na escola regular provoca estranhamento à pretensa homogeneidade, o que pode se constituir pela consciência crítica em pontos de oposição ao estabelecido e as possibilidades de transformações desejáveis, especialmente o acesso ampliado ao conhecimento aos estudantes da educação especial.

Por sua vez, Antunes (2015, p. 19) defende “[...] um trabalho pedagógico que vá na direção da apropriação dos conhecimentos científicos por parte desses alunos”. Desenvolver atividades a partir da oferta de recursos materiais disponíveis no momento ou a partir do interesse ocasional demonstrado pelo estudante não parece uma mediação previamente intencionada com vistas à escolarização. Afinal, um trabalho pedagógico, quando se pauta em uma ação ocasional ou eventual fragiliza qualquer que seja a intervenção pedagógica, que pressuponha uma intenção, uma finalidade. Portanto, somente a presença na escola não garante o que se entende por escolarização, enquanto processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Nessa visão, Silva (2015a, p. 50) defende “[...]”

²⁵A classe especial, conforme se lê em Mazzotta (1982, p. 48) é uma classe “[...] instalada em escola comum [...] caracterizada pelo agrupamento de alunos classificados como da mesma categoria de excepcionalidade, que estão sob a responsabilidade de um professor especializado”. MAZZOTTA, Marcos J.S. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

que somente o processo de interação dos alunos com deficiência nas escolas regulares, não são suficientes para se consolidar desenvolvimentos de funções superiores”.

O modelo único de AEE caracterizado por uma sala de recursos multifuncionais revela certa tendência à padronização, principalmente se as atividades forem condicionadas a metodologias determinadas ou aos recursos disponíveis. Esse é outro aspecto apontado por Cardoso (2013, p. 55), referindo-se às atividades “mecânicas e uniformes”, denotando padronização do AEE nas SRM.

Considera-se necessário que se reconheça que a inserção pela matrícula na escola regular, a despeito de seus pressupostos epistemológicos e pedagógicos, oferece oportunidade de disputar por uma educação especial na educação escolar. Isso ocorre porque a matrícula e a frequência dos estudantes da educação especial na sala comum desconcertam a pretensa concepção de homogeneidade em relação aos que já estavam na escola. Dessa maneira, abrem-se possibilidades para problematizar o trabalho pedagógico escolar realizado até então, tendo a consciência de que não é uma tarefa fácil.

Como nos ensina Saviani (2011, p. 12), disputar por transformações na forma escolar numa relação sem conflitos “[...] na perspectiva marxista é ingenuidade, porque a escola é espaço de luta de classes e a produção do conhecimento se dá na luta de ideias, que é também uma manifestação da luta de classes”. E, nesta direção, compreendendo com Saviani (2011, p. 11) que na educação escolar “[...] seu campo principal é o ensino [...]”, é justa a expectativa de que a escola ensine os alunos da educação especial o conhecimento disponível no currículo escolar, para todos os estudantes matriculados. Em relação à questão que se coloca, a pesquisa de Schreiber (2019), numa perspectiva crítica, problematiza:

Face a isso, é imprescindível questionar qual conhecimento está sendo trabalhado e a qual propósito formativo está destinado, uma vez que é por meio dele que o indivíduo pode ou não ampliar conceitos e apreender elementos de sua cultura, o que interfere diretamente no avanço de seu desenvolvimento (SCHREIBER, 2019, p. 55-56).

A função complementar ou suplementar do AEE, conforme legislação específica, estabelece articulação obrigatoriamente com a escolarização oferecida na sala comum. Todavia, com base na forma escolar burguesa, o trabalho pedagógico do AEE, desenvolvido na SRM, poderá assumir um caráter tecnicista e/ou terapêutico, pautado nos recursos. Além da “[...] organização dos espaços e práticas dicotomizados, tendo focos totalmente diferenciados, não permitem a utilização de recursos na sala regular e o conhecimento na sala

de recursos, dificultando a apropriação de conhecimentos pelo aluno [...]”, como argumenta Mendes (2016, p. 69-70). A autora questiona também “[...] o papel do AEE na escolarização, da forma como ele é apresentado, como complementar ou suplementar às práticas culturais de escolarização, descolado de tudo que acontece na escola” (MENDES, 2016, p. 108). Em seus dados de observação em AEE constatou a realização de atividades diferentes, mas convergentes em relação à sala comum e, com isso, questiona a complementariedade do AEE, defendendo a convergência de trabalho do AEE e da sala comum.

Sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, Antunes (2015, p. 102) adverte que “[...] o trabalho educativo a ser organizado no AEE depende, significativamente, da concepção de educação, de homem e de mundo [que tem o] do professor, assim como do referencial teórico norteador da sua atuação pedagógica”. Isso já é problematizável, porque indica que a proposta do AEE contém um conjunto de concepções.

Enquanto retirarmos do ensino comum a responsabilidade de formação acadêmica e social da criança, associada à família e sociedade, a inclusão vai sobreviver de arranjos. [...]. Entendemos que enquanto ações parciais forem realizadas, a escola vai continuar adotando novas denominações para um mesmo processo de separação entre pessoas com base em um padrão de normalidade socialmente construído (SILVA, 2011, p. 144)

Dito isso, o que se defende é uma educação especial que objetive a formação humana de todos os escolares, de forma multifacetada, omnilateral, independentemente de sua condição humana peculiar. “O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, [...], mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos” (DUARTE, 2016, p. 103-104).

Evidencia-se, portanto, que o trabalho pedagógico da educação especial realizado na forma do AEE na escola regular tem como locus privilegiado a SRM, no contraturno, com a função de complementar ou suplementar “[...] a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). Identificamos esses direcionamentos da política de educação inclusiva de 2008 como núcleo central do consenso identificado nos dados da pesquisa. Entretanto, identificamos indícios de resistência ao consenso formado, que consideramos germens de um “bom senso”, que contribui para formular a educação especial numa perspectiva crítica, com

base nos fundamentos da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2019; 2021) e na pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2001).

A separação temporal e espacial de trabalho pedagógico destinado aos estudantes da educação especial na escola tem possibilitado a formulação de “currículo próprio” do AEE, mesmo que não esteja previsto nas diretrizes específicas para a educação especial na escola regular. A orientação de que o AEE na SRM não se constitua como reforço escolar referente ao conteúdo da sala comum fomenta a articulação desse “currículo próprio”, que em grande medida tem como foco limitações identificadas nos estudantes em relação à forma escolar em que estão inseridos. Tal questão leva, geralmente, à minimização de expectativas e de possibilidades de acesso ao conhecimento ampliado, ao qual deveriam ter acesso na escola.

Contudo, pudemos identificar críticas à “fragmentação e descontinuidade do trabalho pedagógico” dos professores do AEE e o regente de classe, o trabalho isolado do primeiro na escola regular, assim como a possível segregação dos estudantes da educação especial na classe comum. A defesa dos conhecimentos abordados em sala de aula, como subsídios para o AEE, em consonância com a sala de aula regular indica a preocupação com a escolarização dos estudantes da educação especial. Não identificamos, porém, oposição clara à organização do AEE para a educação básica, assim como a crítica veemente à forma escolar burguesa, a não ser nos trabalhos acima destacados (SILVA, 2011; PERTILE, 2014; ANTUNES, 2015; SCHREIBER, 2019).

Por outro lado, identificamos o movimento de transpor o AEE da SRM para a sala comum, pela via do trabalho colaborativo ou com outras denominações, quais seja, coensino ou segundo professor de sala (SANTA CATARINA, 2017). Assim, o trabalho colaborativo é defendido com vistas à promoção da articulação entre o AEE e a sala regular prevista pela política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Identificamos também a defesa dessa forma de AEE como superação da separação temporal e espacial, tal como na SRM. Consideramos esse movimento, do trabalho colaborativo uma forma de problematizar o AEE, todavia, ao não questionar a educação pública escolar oferecida, acaba por se tornar uma estratégia diversificada para a implementação da política de educação inclusiva de 2008.

Consideramos importante ter destacado o lócus, assim como o conteúdo e a finalidade do AEE, conforme preconizam os documentos orientadores (BRASIL, 2009; 2011) ao analisar os dados da pesquisa, pois mostraram elementos que nos permitem identificar as bases conceituais em que se assentam. O cuidado e a socialização como conteúdo do AEE na SRM, que se restringem a habilidades relativas a autocuidados e de convívio social,

identificados na produção científica, corroborada em depoimentos no GF, revelam a permanência da concepção médico-pedagógica como abordagem na educação das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004). Entretanto, também encontramos críticas ao trabalho pedagógico que vise à participação social tão somente, mas é necessário o acesso à cultura que lhe permita se desenvolver. Portanto, não basta somente estar presente na escola.

A concepção médico-pedagógica também se revela no diagnóstico clínico para a definição do público da educação especial (BRASIL, 2009; 2011), sendo que a Nota Técnica n.º 04/ 2014²⁶ (BRASIL, 2014) preconiza o fato do laudo não ser mais necessário. Todavia, em alguma medida, é defendido em trabalhos acadêmicos e em depoimentos do GF, a necessidade de delimitação de recursos e estratégias específicas para os diferentes grupos do público da educação especial. Também identificamos a crítica com base na contradição entre a multifuncionalidade do AEE na escola regular, que supõe uma formação generalista e o atendimento às necessidades específicas do público da educação especial.

Além disso, identificamos a defesa do conhecimento técnico especializado, com base na concepção psicopedagógica (JANNUZZI, 2004) para a educação especial, conforme orientações para a implementação da política de 2008 (ROPOLLI et al., 2010), como fundamento do trabalho pedagógico do AEE na SRM no desenvolvimento de habilidades, isto é, desenvolvimento isolado de funções, com vistas a promover as aptidões necessárias à participação nas atividades de sala de aula comum. Todavia, já despontam críticas sobre os diferentes papéis destinados aos professores: ao regente da classe comum, o conhecimento científico, ao do AEE, a mobilização de recursos.

Esse trabalho de mobilização ou gestão de recursos pedagógicos e de acessibilidade, com vistas à eliminação de barreiras à escolarização, constitui-se, em nosso entendimento, elemento de maior consenso, considerado por alguns autores do balanço da produção acadêmica como um avanço na educação especial na perspectiva inclusiva. Acerca disso, apenas uma recomendação em relação ao uso dos recursos foi identificada. Trata-se da questão que sejam utilizados com finalidade de ganho acadêmico ou funcional, ou seja, é preciso considerar a adequação funcional conforme o perfil do estudante. O uso instrumental do recurso prepondera no trabalho pedagógico nessa perspectiva, que identificamos como tecnicista (SAVIANI, 2013). Ao nosso ver isso encontra menor resistência, mas não é menos presente na argumentação de Pertile (2014) sobre a secundarização dos aspectos pedagógicos,

²⁶Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

ao enfatizar os recursos técnicos no trabalho pedagógico do AEE. Outra crítica em relação aos recursos materiais trata-se do uso, por estarem disponíveis ou por serem de interesse ocasional do estudante, sem finalidade pedagógica definida, ou seja, sem objetivar a escolarização dos estudantes da educação especial (ANTUNES, 2015).

Frente a esse contexto, Schreiber (2019) considera fundamental questionar que conhecimento é disponibilizado aos estudantes da educação especial e qual projeto formativo integra a educação escolar onde estão inseridos. Conforme Silva (2011), essa forma de AEE na SRM guarda semelhança com a classe especial, pelo foco no estudante da educação especial e nas limitações a serem superadas em trabalho individualizado.

Nesse sentido, o conteúdo e a forma do AEE, propostos pela política de educação especial na perspectiva inclusiva, não privilegiam escolarização dos estudantes da educação especial, que tenha por finalidade o acesso ao conhecimento científico e que promova o seu desenvolvimento integral. Consideramos necessário problematizar a educação especial na forma de AEE, com a finalidade de favorecer a consciência crítica sobre o consenso que predomina, abrindo possibilidades de formular um bom senso, com base nas pistas já identificadas e outras que ainda podem emergir, num trabalho coletivo e orgânico a uma perspectiva crítica, como a psicologia histórico-cultural e a pedagogia Histórico-Crítica, que vimos como fundamentos para uma formação humana omnilateral.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo geral apreender as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico na escola regular, destinado aos estudantes da Educação Especial, matriculados na educação básica, a partir da *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008*. Partimos do pressuposto que a referida política de Educação Especial integra as políticas educacionais em geral, portanto, corrobora com a mesma função da educação escolar nessa conjuntura da sociabilidade capitalista.

Nessa direção, a educação escolar assume o papel de disseminação dos conhecimentos, sabidamente aqueles determinados pelas classes dominantes, ou seja, instrução necessária à execução do trabalho disponível, na forma predominante de trabalho simples e à conformação ideológica burguesa. Com isso, entendemos que o trabalho complementar do AEE assume a função da adequação necessária à sociabilidade vigente, pautando o trabalho de professores no uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2009), para que os sujeitos usufruam, de alguma maneira, da educação escolar que é ofertada e possam, em alguma medida, participar da produção e/ou do consumo de bens produzidos, ao desenvolver algumas habilidades.

Consideramos, portanto, que a educação especial (BRASIL, 2008), na forma escolar burguesa, não objetiva o desenvolvimento humano integral, omnilateral (MARX, 2017). Com esse entendimento, expandimos a mesma crítica ao AEE, que está proposto como articulado a essa formação unilateral.

Para tanto, analisamos o trabalho pedagógico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva proposta em 2008, na forma do AEE na escola regular, com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, compreendendo a realidade como totalidade, e que, por isso, abriga contradições e forças em luta por conquistar e/ou manter a hegemonia.

Nesse sentido, desenvolvemos nossa investigação com a consciência da necessidade de contribuir com investimentos em espaços de crítica e de resistência ao pensamento hegemônico. Entendemos que a identificação de dissensos em todos os níveis e formas pode favorecer a formulação de um bom senso, no sentido gramsciano, para constituir uma proposta educacional unitária, orgânica e coerente, com vistas a uma formação humana multifacetada, omnilateral (MARX, 2017).

Para isso, consideramos essencial a formação de sujeitos coletivos, que defendam e disseminem tais ideias, assim como a intelectualização dos professores, pela problematização

da realidade de forma crítica. Compreendemos que o acesso ao conhecimento mais evoluído, produzido e acumulado pela humanidade, favorece a tomada de consciência, que permite vislumbrar transformações na esteira da formação para a emancipação humana.

Com base nesses pressupostos, sintetizamos as duas questões que direcionaram esta pesquisa: *o que pode ser identificado como expressões de resistências à forma escolar burguesa, no trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, as quais poderiam indicar pistas para sua problematização?*

O que pode ser considerado resistência à ordem vigente capitalista, para a constituição de um núcleo intelectual (GRAMSCI, 2001; 2022) junto aos professores da educação especial, com vistas a uma educação especial escolar pública, estatal, gratuita e de qualidade socialmente referenciada?

No processo de desenvolvimento da pesquisa em tela, partimos com as hipóteses de que, apesar da educação especial na perspectiva inclusiva não priorizar o conhecimento escolar, o acesso desse público na escola regular abriria campo de possibilidades para se constituir um trabalho pedagógico escolar a partir da problematização desta realidade. Do mesmo modo, que o trabalho desenvolvido pelos professores da educação especial na escola regular pode constituir um repertório muito mais amplo do que se pressupõe e é possível encontrar trabalho pedagógico diferenciado do que é preconizado pelas diretrizes norteadoras da proposta de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A análise empreendida sobre o trabalho pedagógico, objeto desta investigação, se ancorou em referenciais alinhados com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, articulado à forma desenvolvida da educação geral à particularidade da educação especial: como trabalho e como formação humana (MARX, 2017; GRAMSCI, 2015; VIGOTSKI, 2021; SAVIANI, 2013; DUARTE, 2016).

Sendo assim, a pesquisa aqui apresentada se inscreve numa perspectiva crítica, assentada no materialismo histórico-dialético como fundamento teórico metodológico. Esclarecemos que não se pretendeu realizar generalizações, uma vez que todo o conhecimento é datado e contextualizado e, para isso, buscamos o aporte da base marxista, por entender que é fundamental captar a realidade em sua concretude, para poder voltar a ela com suporte do concreto pensado para transformá-la.

O *corpus* da pesquisa foi constituído pela análise documental (BRASIL, 2008; 2009; 2011), balanço da produção científica, composto por teses e dissertações no período

compreendido entre 2008 e 2019, e depoimentos de seis professores que atuam no AEE numa rede municipal de educação, coletados em sessões de um grupo focal (2021).

Os trabalhos do balanço da produção científica selecionada e os depoimentos do GF apresentam o AEE como complementar ou suplementar à educação escolar do público da educação especial, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras à participação nas atividades escolares, tal como está previsto nos documentos oficiais (BRASIL, 2008, 2009, 2011). Em alguma medida, tanto os trabalhos acadêmicos, quanto os depoimentos do GF avalizam o trabalho pedagógico, organizado com base na educação especial na perspectiva inclusiva na escola regular. Todavia, pudemos identificar que, de certa forma, reconhecem seus limites em relação à escolarização dos estudantes, entretanto, não questionam essa política de 2008.

Essa apreensão a partir da análise dos dados da pesquisa nos levou a considerar a existência de um consenso, formulado a partir da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, fomentado em diferentes âmbitos, quais sejam, no cumprimento dos dispositivos legais, na atuação docente e na produção científica da área.

A apreensão das concepções que ancoram o trabalho pedagógico da educação especial, na forma do AEE, com base na política de perspectiva inclusiva de 2008 foi possibilitada pela sistematização de dados que compõem a sua caracterização, em sua forma, conteúdo e finalidade, assim como em relação ao lócus de seu desenvolvimento. Dessa forma, identificamos as concepções médico-pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2004), assim como a concepção liberal de educação, que baseia a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2005). Em alguns trabalhos acadêmicos, identificamos a perspectiva histórico-cultural e a pedagogia Histórico-Crítica.

Desde o princípio de nossa análise foi possível identificar a coexistência de duas ênfases no trabalho pedagógico da Educação Especial, quais sejam, o foco na peculiaridade da condição humana e na multifuncionalidade do AEE na escola regular, o que inferimos como uma contradição para a realização do trabalho pedagógico da educação especial na escola regular. A ênfase na condição humana dos diferentes grupos que compõem o público da educação especial, cujas especificidades são consideradas como limitação ao processo de ensino e aprendizagem, se alicerça nas concepções médico-pedagógica ou psicopedagógica da educação especial.

Tal questão pressupõe trabalho docente especializado, individualizado, com foco no sujeito e no seu diagnóstico, dando um caráter terapêutico ao trabalho pedagógico,

minimizando ou negligenciando o currículo escolar. A ênfase na multifuncionalidade do AEE tem como foco os recursos materiais, pedagógicos e de acessibilidade à escola, independentemente da condição humana do estudante e seu processo de desenvolvimento. Com isso, o trabalho pedagógico exige uma atuação docente de cunho generalista, polivalente, ou um professor multifuncional (VAZ, 2017), para providenciar recursos que permitam aos estudantes da educação especial se adaptarem à forma escolar onde estiverem inseridos.

Ainda que as circunstâncias apresentem desafios à escolarização dos estudantes da educação especial, como os que expomos acima, há consenso para a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o que podemos identificar ao proceder com a análise dos dados da pesquisa. Contudo, a perspectiva dialética na análise, considerando a categoria de totalidade e da contradição, nos permitiu identificar dissensos, que em diferentes níveis fazem oposição ao estabelecido, embora sem a potência que pressupúnhamos.

Ademais, a socialização e o cuidado como conteúdo da educação especial na forma do AEE na escola regular reduzem o trabalho pedagógico à capacitação do sujeito para a vida social (JANNUZZI, 2004). O AEE, com a finalidade de desenvolvimento de habilidades mínimas para a inserção e permanência dos estudantes da educação especial no meio social, restringe o trabalho pedagógico à formação de hábitos. Inegavelmente, as relações sociais estão implícitas no processo de ensino e aprendizagem, portanto, não se exclui a socialização. A crítica que identificamos e da qual compartilhamos se refere ao assistencialismo, que não alimenta expectativa de desenvolvimento humano.

Sendo assim, identificamos as concepções médico-pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2004), seja pelo diagnóstico clínico como parâmetro para caracterização do público da educação especial, seja por vincular o trabalho pedagógico diretamente à condição humana do estudante, no desenvolvimento de habilidades isoladamente, visando a superação de aspectos considerados limitadores ao processo escolar. Entretanto, foi possível também identificar a perspectiva histórico-cultural, com base em Vigotski (2021), como fundamento proposto ao trabalho pedagógico da educação especial, pela mediação na zona de desenvolvimento eminente, considerando-se a condição humana peculiar dos estudantes.

Por outro lado, um dos pontos de maior consenso para o trabalho pedagógico do AEE na escola regular constitui-se na mobilização e gestão recursos materiais e pedagógicos para remoção de barreiras à acessibilidade curricular em cumprimento dos direcionamentos

oficiais (BRASIL, 2008, 2009, 2011), revelando uma perspectiva tecnicista da educação especial que visa à adaptação do seu público à ordem vigente.

Da mesma maneira, constatamos de forma veemente, nos dados da pesquisa, a defesa da articulação do trabalho pedagógico do AEE e da sala comum, cujos conteúdos estejam em consonância, ou minimamente que o conhecimento escolar constitua subsídios para o AEE. Entretanto, o movimento mais contundente que identificamos para essa articulação de trabalho pedagógico está na proposta de superação da divisão espacial e temporal entre AEE da SRM e a sala comum, com o trabalho colaborativo.

Sob esse viés, consideramos que essa mobilização põe em discussão a organização do AEE na escola regular, decretada pelos documentos oficiais (BRASIL, 2009, 2011) a partir da política de educação especial na perspectiva inclusiva (2008). Contudo, entendemos que o trabalho colaborativo, que objetiva potencializar a participação dos estudantes da educação especial na sala de aula comum, poderá constituir uma estratégia diversificada para consolidar a política de perspectiva inclusiva. Por outro lado, abre possibilidades de problematização do trabalho pedagógico da educação especial que não tenha por finalidade o acesso ao conhecimento escolar.

As questões norteadoras desta investigação, especialmente a que se referia às *expressões de resistências à forma escolar burguesa, no trabalho pedagógico do AEE junto ao público da educação especial inseridos na escola regular* implicou uma busca intensa, escrutinando cada dado colhido. O entendimento, com base em Gramsci (2015), de que o senso comum abriga de forma desagregada elementos contraditórios nos manteve otimista pela “vontade”, mas também com “pessimismo da razão”, pela maior consciência da realidade que tomamos como objeto de estudo. Acreditamos que a realidade social também abriga dissensos com potencial para formular um bom senso. Por isso, evidencia-se a busca pelas pistas já identificáveis nas discordâncias em relação ao proposto e já implementado.

Vale ressaltar que as críticas à Política de Educação Especial a Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que pudemos identificar são isoladas e não constituem elementos de resistência em si. A análise dos dados da pesquisa, coletados nos depoimentos do grupo focal, já apresentados anteriormente, permite inferir que há um esforço concentrado em implantar o que está disposto nos documentos oficiais (BRASIL, 2009; 2011).

No entanto, foi possível perceber a tomada de consciência diante do questionamento em relação ao conhecimento escolar no AEE, conforme depoimento que repetimos aqui: */.../ para acompanhar a criança, o professor de AEE, de apoio, é você estando lá [na classe*

comum] (P2). Consideramos essa constatação uma possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica, necessária para problematizar a forma do AEE implementada.

No âmbito escolar não podemos esperar que haja atuação docente em desacordo com a forma de organização do trabalho pedagógico do AEE. Todavia, o acesso a conhecimentos que permitam aos professores a tomada de consciência sobre o que fazem e por que o fazem, ou seja, identificar de que conformismo fazem parte, abre campo de possibilidades para problematizar a educação especial que não tenha como finalidade o acesso ao conhecimento escolar disponível a seus estudantes.

Ao analisar os dados da pesquisa no nível de produção acadêmica identificamos que 90% dos trabalhos analisados se alicerçam na defesa da inclusão escolar, sem tecer críticas à forma escolar burguesa, de perspectiva liberal, que objetiva formação unilateral, mantendo a divisão de classes em suas expressões educacionais e escolares. Afinal, dos 55 trabalhos analisados, apenas em quatro deles identificamos críticas consistentes, com bases na perspectiva histórico-cultural e na pedagogia Histórico-Crítica, que consideramos pertinentes a uma formação humana omnilateral, com vistas a um projeto educacional e societário em outras bases, ou seja, um projeto anticapitalista. Com isso, defendemos a tese de que há um consenso pela manutenção da Educação Especial com base nas proposições da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Do mesmo modo, defendemos que a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a partir de 2008 constituiu, estabeleceu e disseminou um novo consenso na base liberal, formulado com a apropriação das influências teóricas e metodológicas que são históricas da educação especial. Isso ocorreu a partir da mediação de um processo político de conformação a esse pensamento, articulado mediante consentimento ativo (GRAMSCI, 2015), por capilaridade, desde a atuação docente à produção acadêmica. Esse consenso da perspectiva inclusiva da Educação Especial, que por suas bases propõe formação unilateral, tem encontrado oposição de outro projeto, mas também na base liberal a partir dos governos de Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), sendo este último de base liberal conservadora para a Educação Especial.

Diante disso, almejamos que a problematização sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nos limites aqui desenvolvidos, abra possibilidades com vistas à formulação de pautas coletivas e orgânicas à perspectiva crítica, no sentido de favorecer a consciência sobre o consenso já estabelecido em relação ao trabalho pedagógico

desenvolvido, especialmente na forma de AEE, em defesa de uma formação humana omnilateral, em projeto societal e educacional anticapitalista.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. A Formação dos Trabalhadores na Escola: Onde está o centro da disputa? **Revista Trabalho Necessário**, v. 14, n. 25, 2016.

ALVES, C. B. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ALVES, H. C. V. **Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP**. 2018 Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ANTUNES, C. F. C. **O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015

ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. **DAS CRISES DO CAPITAL ÀS CRISES DA EDUCAÇÃO**, p. 5, 2017.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. 2ª Ed. Boitempo editorial, 2020.

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza - UFC**. 2018. 198f. - Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2018

ARAUJO, E. S. O. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ARAÚJO, M. R. **Identificação e Encaminhamento de Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação aa Escola Pública do Município de Fortaleza: Proposta para a Atuação de Professores do Atendimento Educacional Especializado**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011

BEDAQUE, S. A. P. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 81-104, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 04 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. CNECEB: Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Inclusiva**. Documento Orientador. MEC/SEESP: Brasília (DF), 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> Acesso em 07-02-21

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. MEC/SEESP: Brasília, DF, 2010.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. (*) **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em julho de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: julho.2016

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. EDUC-Editora da PUC-SP, 1993.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. 1. ed. São Paulo: EDUC – Editora da PUC/SP, 2011. v. 1. 207p.

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. 1988. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CHIOTE, F. A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo**. 2017 250 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CHRISTO, S. V. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática** 2019 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CISLAGHI, J. F. A categoria “serviços” na tradição marxista e o debate sobre os serviços na atualidade. IN: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes. **Marxismo, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, p. 113-132, 2018

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4ª ed. Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONDE, P. S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. 2015 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COSTA, C. R. **Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de educação física e do atendimento educacional especializado**. 2017 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. 275p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CUNHA, A. F. **A expressão criativa no ensino da língua brasileira de sinais como parte do atendimento educacional especializado: uma possibilidade na inclusão de alunos surdos**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F. A Dimensão Constitutiva do Meio: Implicações Políticas e Práticas em Educação Especial. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022.

DE LIMA, F. B. G. A constituição da educação escolar moderna: do viés emancipador à estagnação conservadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 3, p. 260-283, 2019.

DE SOUZA, L. K. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **PSI UNISC**, v. 4, n. 1, p. 52-66, 2020.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista de Sociologia e Política**, p. 63-78, 2007.

DELEVATI, A. C. **AEE: que “atendimento” é este?** As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientia e Studia**, v. 5, n. 2, p. 227-243, 2007.

DICIONÁRIO, DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Organizado por Roseli Saete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DUARTE, A. B. S. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Informação & Sociedade**, v. 17, n. 1, 2007.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos. Cedes** v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, p. 101-122, 2016.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 02, p. 139-145, 2018.

DURIGUETTO, M. L. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social & Sociedade**, n. 118, p. 265-293, 2014.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

FERREIRA, A. A. L.; GUTMAN, G. O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. **História da Psicologia: rumos e percursos**, p. 121-140, 2005.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico dos professores na escola: proposições para se pensar em dessimbolização e desinstitucionalização. ETD: **Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 164-180, 2020.

FONTES, V. (Resenha) NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Editora Xamã, 2005. Disponível em https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/resenha156resenha4.pdf.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, L. C. de et al. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais, In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, Jul 2002, no.116, p.21-39.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 265-272, 2012.

FRIZZO G. Trabalho Pedagógico: Conceito Central no trato do Conhecimento da Pesquisa em Educação. **Trabalho Necessário**. Ano 6, n.6, 2008.

FRIZZO, G.F. E.; FERREIRA, L. S.; RIBAS, J. F. M. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação (UFMS)**, v. 38, n. 3, p. 553-564, 2013.

FROES, M. A. M. **A escolarização das pessoas com deficiência visual: contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul. / set. 2017. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GARCIA, R. M. C. **Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva**. Políticas de Educação Especial no Brasil do Início do Século XXI. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 19-66, 2017.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. Série Pesquisa em Educação.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 9ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; coedição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v.1. Introdução ao estudo da filosofia – A filosofia de Benedetto Croce. 8ª Ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v.3. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a Política. 10ª Ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

GRUPPI, L. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. RJ: Edições Graal, 1978.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores associados, 2004

JAPIASSÚ, Hilton. Dicionário básico de filosofia. Zahar, 1990.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011.

KLAGENBEG, R. M. **Altas habilidades/superdotação: o que se faz nas salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Canoas/RS?** 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

KONDER, L. A questão da ideologia em Gramsci. 2002. Disponível em: <https://www.acesa.com/gramsci>. Acesso em: 12 jan. 2021.

KOSIK, K.; NEVES, C.; TORÍBIO, A. **Dialética do concreto**. Milão: Bompiani, 1965.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. 2016. Trabalho encomendado para o Eixo 21: Educação e Trabalho na **XI Reunião Científica Regional da ANPED**, 2016, Curitiba. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br>

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal São Carlos, São Carlos, 2014.

LANCILLOTTI, S. S. P. **A constituição histórica do processo de trabalho docente.** Unicamp-SP. Campinas, SP:[sn], (Orientador: Jose Luiz Sanfelice, tese de doutorado-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação), 2008.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOBATO, H. K. G. **Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos.** 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

LOMBARDI, J. C. Algumas Questões Sobre Educação e Ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr2011.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **Liberalismo e educação em debate.** Autores Associados, 2007.

LORENZINI, V. P. **Saberes e práticas docentes diante da diferença: a experiência do reconhecimento na inclusão escolar.** (Dissertação) Programa de Mestrado em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages (SC), 2007

LUNA, C. F. **Sala de recursos multifuncionais (SRM): uma Política Pública em ação no Sudoeste Bahiano.** 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. **Curso de psicologia geral**, v. 1, p. 71-84, 1991.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** 2ª Edição. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, S P: Editora Alínea, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** 5ª Ed. 8ª Reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Reunião Anual da ANPED**, v. 29, p. 1-17, 2006.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

MARTINS, M. F. Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ONG’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 3, 2011.

- MARTINS, M. F. Gramsci, filosofia e educação. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 8, n. 1, p. 13-40, 2013.
- MARTINS, M. F.; VARANI, A.; DOMINGUES, T. C. Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, p. 202-226, 2016.
- MARTINS, M. F. Marx e Engels: apontamentos sobre educação e ensino. **Comunicações**, v. 24, n. 2, p. 247-266, 2017.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro 1: O processo de produção do capital**. Trad Rubens Enderle. 2 Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K. Crítica do programa de Gotha. Boitempo Editorial, 2012. **MARX, K. O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital; tradução Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1ª Ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.
- MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Seminário de pesquisa em Educação da região sul**, v. 9, 2012.
- MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Praxis educativa**, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2007.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5.a ed., São Paulo, Cortez Editora, 2005.
- MEIRELLES, D. S. O conceito de serviço. **Revista Brasileira de Economia Política**, v. 26, p. 119-136, 2006.
- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas críticas**, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011.
- MELLO, A. F. G. **Plano educacional individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito**. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale Do Itajaí, Itajaí, 2019.
- MELO, H. A. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural**. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- MELO, L. V. **Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)**. 2018. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, R. S. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de ITAJAÍ – SC.** 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale Do Itajaí, Itajaí, 2016.

MESQUITA, A. M. A. Vozes Ausentes: o currículo e a proposta de educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 75-88, 2009.

MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental.** 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos cedes**, p. 157-173, 2014. Disponível em <http://ppeeeds.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/michels-garcia-2014.pdf>. Acesso em 21/07/16.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos multifuncionais em um Município Paulista.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e salas de recursos multifuncionais.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

MOTA, E. P. **Nada na nossa vida acontece por acaso: professoras do aee e suas experiências com o deficiente intelectual em Ipirá – BA.** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MOURA, G. M. **Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo.** 2016. 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOURA, J. P. S. **Atendimento especializado a alunos com transtornos do espectro do autismo: desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 351-368, 2005.

NOSELLA, P.; DE AZEVEDO, M. L. N. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

OLIVEIRA NETA, A. S. **A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. **ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA**, v. 5, 2005.

OLIVEIRA, L. H. R. **Trabalho coletivo em Educação**: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara (SP), 2016.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 103-109, 1993.

PEREIRA, L.C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, p. 07-40, 1996.

PERTILE, E. B. **A sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

PORTO, P. P. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

QUEIROZ, F. M. M. G. 2015. **Tecnologia assistiva e perfil funcional dos alunos com deficiência física nas salas de recursos multifuncionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília (SP), 2015.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. 319f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

RAFANTE, H. C.; LOPES, Roseli Esquerdo. **Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961)**. Revista HISTEDBR On-line, v. 13, n. 53, p. 331-356, 2013.

RAMOS, E. S. **Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum**. 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (Col. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1).

SADIM, G. P. T. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Diretrizes dos centros de atendimento educacional especializados em educação especial** [livro eletrônico] / Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). São José: SC/ FCEE, 2020.

SANTOS, I. R. dos. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR**. 2016. 234 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, L. C. S. S. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SAVIANI, D. **A pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar**. Pensando a educação. São Paulo: EDUNESP, p. 23-33, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 37ª Edição. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, N. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 3, n. 1, p. 7-14, 2011.

SCHREIBER, D. V. F. A. **As Orientações Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Estudantes com Deficiência Mental/Intelectual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019.

SCHREIBER, D.V.A.F. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2012.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, F. G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, M. C. F. **O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência**. 2015. f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

SILVA, S. S. **Salas de recursos multifuncionais: contexto de inclusão escolar para os alunos público-alvo da educação especial?** 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUSA, A. F. **O processo de comunicação de alunos com paralisia cerebral a partir da comunicação aumentativa e alternativa no atendimento educacional especializado em Teresina – PI**. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SOUSA, G. M. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum**. 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SOUSA, I. C. **Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOUZA, S. A. **A Metodologia da Sala de Recursos Multifuncionais para a Educação Linguística dos Surdos: Um Estudo Bakhtiniano**. 2014 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MG, 2014.

SANTOS, R. M. P. **A concepção de aprendizagem escolar na Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)**. 2022. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC.), 2022

SOUZA, V. I. **As tecnologias digitais de informação e comunicação no atendimento pedagógico especializado para estudantes surdos na sala de recursos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente (SP), 2017.

SPERB, C. C. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TEIXEIRA, K. C. **A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**. 2016. 243 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

TONET, I. Educação e Formação Humana. In **Educação contra o Capital**. 3ª edição ampliada. São Paulo, 2016.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: revista de saúde coletiva*, v. 19, p. 777-796, 2009 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>
Acesso em 27/03/19

VAZ, K. **O projeto de professor para a educação especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI**. Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos da Defectologia – Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de Defectologia** v.1 Organização, edição e revisão técnica de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski**. Trad e organização de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas**, T. 3. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VITAL, A. A. F. **Transtorno do espectro do autismo e o atendimento educacional especializado de uma rede municipal de educação do estado de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOJNAR, I; MAFRA, J. F (org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 172 p. (Coleção Educadores).

ZUQUI, F. S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

APÊNDICE A - TRABALHOS ACADÊMICOS - MATERIAL DE ANÁLISE

ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	IES
2011	Dissertação	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão	FABRÍCIA GOMES DA SILVA	UFC
2011	Dissertação	Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado	CARLOS HENRIQUE RAMOS SOARES	UFRGS
2011	Dissertação	Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do Município de Fortaleza: proposta para a atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado	MARISA RIBEIRO DE ARAÚJO	UFC
2012	Dissertação	AEE: que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS	ALINE DE CASTRO DELEVATI	UFRGS
2012	Dissertação	O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos	CAROLINA COMERLATO SPERB	UFRGS
2012	Dissertação	Organização e funcionamento das Salas de Recursos multifuncionais em um Município Paulista	JOSIANE BELTRAME MILANESI	UFSCAR
2012	Dissertação	O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN	SELMA ANDRADE DE PAULA BEDAQUE	UFRN
2013	Dissertação	A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual	ADELAIDE DE SOUSA OLIVEIRA NETA	UFC
2013	Dissertação	Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco'	IVETE CRISTINA DE SOUSA	UFU
2013	Dissertação	Dialogando Com As Salas De Aula Comuns E O Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades, Movimentos E Tensões	ALICE PILON DO NASCIMENTO	UFES
2013	Dissertação	Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais	CAMILA ROCHA CARDOSO	UFG
2013	Dissertação	As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares	FRANCIELLE SESANA ZUQUI	UFES
2014	Tese	Atendimento Educacional Especializado E Os Processos De Conhecimento Na Escola Comum'	CARLINE SANTOS BORGES	
2014	Tese	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios	DANÚSIA CARDOSO LAGO	UFSCAR
2014	Dissertação	A sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual	ELIANE BRUNETTO PERTILE	UNIOESTE
2014	Dissertação	Atendimento especializado a alunos com transtornos do espectro do autismo: desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ	JULIANAPRADO SILVA MOURA	MACKENZIE

2014	Tese	Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.	LARISSY ALVES COTONHOTO	UFES
2014	Dissertação	Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense	PATRÍCIA PADILHA PORTO	UEL
2014	Dissertação	Altas Habilidades/Superdotação: O Que Se Faz Nas Salas De Recursos Multifuncionais Na Rede Municipal De Ensino De Canoas/RS?	ROSALINA MORO KLAGENBEG	UNILASALE
2014	Dissertação	A metodologia da sala de recursos multifuncionais para a educação linguística dos surdos: um estudo bakhtiniano	SEBASTIANA ALMEIDA SOUZA	UFMT
2015	Dissertação	O processo de comunicação de alunos com paralisia cerebral a partir da comunicação aumentativa e alternativa no atendimento educacional especializado em Teresina – PI	ADRIANA FERREIRA DE SOUZA	UFPI
2015	Dissertação	Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Uberlândia: Implantação, Organização e Desenvolvimento	CARLA BARBOSA ALVES	UFU
2015	Tese	Sala de recursos multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano	CHRISTIANE FREITAS LUNA	UFBA
2015	Dissertação	O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação: contribuições da teoria histórico-cultural	CLARICE FILIPIN DE CASTRO ANTUNES	UNIOESTE
2015	Dissertação	Nada na nossa vida acontece por acaso: professoras do AEE e suas experiências com o deficiente intelectual em Ipirá – BA	ERICA PIMENTEL MOTA	UEBA
2015	Dissertação	Tecnologia assistiva e perfil funcional dos alunos com deficiência física nas salas de recursos multifuncionais	FERNANDA MATRIGANI MERCADO GUTIERRES DE QUEIROZ	UNESP
2015	Dissertação	Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos	HUBER KLINE GUEDES LOBATO	UEP
2015	Dissertação	O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência	MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA	UFFS
2015	Dissertação	A Escolarização das Pessoas Com Deficiência Visual: Contribuições e Limites das Atividades Pedagógicas Mediadas na Sala de Integração e Recursos Visual	MARCO ANTONIO DE MELO FROES	UFRGS
2015	Dissertação	Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil	PATRICIA SANTOS CONDE	UFES
2015	Dissertação	Salas de recursos multifuncionais: contexto de inclusão escolar para os alunos público-alvo da educação especial?	SUZANA SIRLENE DA SILVA	UNESP
2015	Dissertação	O Processo De Alfabetização De Uma Criança Com Deficiência Intelectual No 1º Ano Do Ensino Fundamental	GUIDA MESQUITA	UFES
2016	Tese	Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual na Escola Regular: Possibilidades de Intervenção numa Perspectiva Inclusiva	ERIKA SOARES DE OLIVEIRA ARAUJO	UFRN
2016	Tese	Mediação como Estratégia no Atendimento Educacional Especializado a Aluno com	HILCE AGUIAR MELO	UFRN

		Deficiência Intelectual: Contribuições da Abordagem Histórico Cultural		
2016	Dissertação	A Escolarização De Alunos Com Deficiência Intelectual No Ensino Fundamental Da Rede De Ensino De Itajaí – SC'	REGINA DA SILVA MENDES	UNIVALI
2016	Tese	Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e salas de recursos multifuncionais	SAULO FANTATO MOSCARDINI	UNESP
2016	Dissertação	A expressão criativa no ensino da língua brasileira de sinais como parte do atendimento educacional especializado: uma possibilidade na inclusão de alunos surdos	ALDECI FERNANDES DA CUNHA	UERN
2016	Tese	Transtorno do espectro do autismo e o atendimento educacional especializado de uma rede municipal de educação do estado de São Paulo	ANDRÉA APARECIDA FRANCISCO VITAL	MACKENZIE
2016	Dissertação	Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional	DEBORA TERESA PALMA	UNESP
2016	Tese	Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo	GUADALUPE MARCONDES DE MOURA	USP
2016	Dissertação	Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de educação de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR	IVONE RODRIGUES DOS SANTOS	UFG
2016	Tese	A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado	KEILA CARDOSO TEIXEIRA	UFES
2016	Dissertação	Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil	LAIS CARLA SIMEAO DA SILVA SANTOS	UFES
2017	Dissertação	Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de educação física e do atendimento educacional especializado	CAMILA RODRIGUES COSTA	UNESP
2017	Tese	A Escolarização do Aluno com Autismo no Ensino Médio no Contexto das Políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo	FERNANDA DE ARAUJO BINATTI CHIOTE	UFES
2017	Dissertação	As tecnologias digitais de informação e comunicação no atendimento pedagógico especializado para estudantes surdos na sala de recursos	VALÉRIA ISAURA DE SOUZA	UNOESTE
2018	Dissertação	Deficiência Intelectual e Mediação Docente: Concepções e Práticas no Atendimento Educacional Especializado (AEE)	LAIS VENANCIO DE MELO	UFMG
2018	Tese	Alfabetização e Letramento de Alunos com Surdez no Ensino Comum	ELIANE DE SOUZA RAMOS	UNICAMP
2018	Dissertação	A Configuração Do Trabalho Docente No Processo De Inclusão Escolar: Colaboração Entre O/A Professor/A Do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) E Os/As Professores/As Da Sala De Aula Comum'	GERCINEIDE MAIA DE SOUSA	UFAC
2018	Dissertação	Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus'	GEYSE PATTRIZIA TEIXEIRA SADIM.	UFAM
2018	Dissertação	Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de	HELEN CRISTIANE VIANA ALVES	UFSCAR

		Macapá/AP		
2018	Tese	A Articulação Entre O Professor Do Atendimento Educacional Especializado (AEE) E O Professor Do Ensino Comum: Um Estudo Das Perspectivas Do Trabalho Colaborativo Em Duas Escolas Municipais De Fortaleza	MARIA REJANE ARARUNA	UFC
2019	Tese	Plano Educacional Individualizado: A Colaboração Docente Como Processo, A Aprendizagem E A Inclusão Escolar Como Propósito'	ALESSANDRA DE FATIMA GIACOMET MELLO	UNIVALI
2019	Tese	As Orientações Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Estudantes com Deficiência Mental/Intelectual	DAYANA VALÉRIA FOLSTER ANTONIO SCHREIBER	PUC/SP
2019	Dissertação	Coensino/ensino Colaborativo/Bidocência na Educação Inclusiva: Concepções, Potencialidades e Entraves no Contexto da Prática	SANDY VARELA CHRISTO	UDESC

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPRESSÕES DE
 CONFORMISMOS E RESISTÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
 ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Rosalba Maria Cardoso Garcia

Vanir Peixer Lorenzini

CAAE: 51831121.4.0000.0121

GRUPO FOCAL - Online

Integrantes: no máximo 12

Mediadora: Vanir Peixer Lorenzini

	Conteúdo	Subtópicos	Duração
	Espaço – Tempo	Duração	
		Turno/contraturno	

		Classe comum/sala de recurso/outro	
	Objetivos / conteúdo	Pedagógicos	
		Comportamentais	
		Treinamento	
		Atividades de vida diária	
	Objetivos / definição	Centralizada	
		compartilhada	
		dialogada	
		regulada	

Obs. A cada sessão do GF será destinado tempo inicial para acolhimento e orientações, assim como tempo final para agradecimentos e encaminhamentos.

ANEXO A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa, coordenada pela Prof.^a Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia. O presente projeto de pesquisa está voltado ao desenvolvimento de Tese de Doutorado pela acadêmica VANIR PEIXER LORENZINI, com previsão de defesa pública para julho de 2022.

Para tanto, você está sendo consultada sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, qual seja, concessão de entrevista coletiva na forma de grupo focal mediado por questões estruturadas. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra no final deste termo.

Objetivo da pesquisa: O objetivo da pesquisa é apreender o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, destinado aos estudantes com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica.

Procedimento da Pesquisa: O grupo focal será utilizado como procedimento de coleta de dados conforme o objetivo da pesquisa, relativo ao trabalho pedagógico da educação especial na escola regular. No grupo focal os participantes se manifestam livremente a respeito de uma questão colocada pelo pesquisador. Com a ciência de que sua fala será gravada, mas resguardada sua identidade.

Riscos e desconfortos: Toda pesquisa envolve algum grau de risco - mesmo que seja mínimo. Os riscos possíveis nesta pesquisa sugerem origem psicológica, intelectual e emocional, revelados em constrangimentos e desconforto ao participar do diálogo no grupo focal. A minimização destes riscos será buscada pela cautela na condução do grupo focal, interrompendo fatores desencadeadores.

Benefícios: Tem-se o entendimento que a participação nesta pesquisa favorece a formação continuada dos professores participantes, assim como se constitui numa oportunidade de constituição de grupos de estudos permanentes.

Voluntariedade/direito à desistência: Cabe esclarecer que você, como participante da pesquisa, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Para isso, basta comunicar o pesquisador pessoalmente ou por telefone.

Custos, compensação financeira e ressarcimento: Não há previsão de compensação financeira e ressarcimento aos participantes na pesquisa. Assim como o participante não terá nenhum custo relativo aos procedimentos envolvidos.

Privacidade, sigilo e confidencialidade: Será assegurado o sigilo em relação aos dados coletados no grupo focal e que serão utilizados como dados de pesquisa.

Acesso a resultados parciais ou finais da pesquisa: o participante receberá retorno dos resultados do estudo, de maneira individual e/ou coletiva, especialmente convidados para a defesa de tese.

Informações para contato com pesquisador responsável: Em qualquer momento, durante a realização da pesquisa o participante da pesquisa terá acesso ao pesquisador responsável pela investigação para esclarecimento de dúvidas.

Pesquisador responsável: Rosalba Maria Cardoso Garcia Endereço: Deputado Antonio Edu Vieira 365. Pantanal bloco II/202 Florianópolis/SC Fone: (48) 3222-4153 E-mail: rosacampeche@uol.com.br

Informações sobre CEPESH e formas de contato: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima - Trindade Prédio Reitoria II - CEP: 88040-400 - Florianópolis - Santa Catarina Telefone: 55 (48) 3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portadora da Carteira de Identidade número _____, telefone () _____, declaro que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa **TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPRESSÕES DE CONFORMISMOS E RESISTÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Florianópolis/SC, _____ de _____ de 20__.

Assinatura

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPRESSÕES DE CONFORMISMOS E RESISTÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Pesquisador: Rosalba Maria Cardoso Garcia

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 51831121.4.0000.0121

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.118.732

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esta pesquisa tem como objeto a trabalho pedagógico da educação especial, na sua expressão atendimento educacional especializado (AEE), realizado na escola regular. Compreendemos que a educação especial, na medida em que se insere no contexto da escola regular compartilha do mesmo projeto de educação escolar. O objetivo é apreender o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, destinado aos estudantes com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica. Assumimos a perspectiva do materialismo histórico dialético para a investigação e análise de dados. Para coleta de dados serão utilizados a pesquisa documental, balanço da produção acadêmica e o grupo focal. Nos documentos analisados (Brasil, 2008; 2009; 2011) podemos identificar como eixo da política de educação especial na perspectiva inclusiva a ênfase nos recursos de acessibilidade ao currículo escolar e o atendimento educacional especializado, prioritariamente em sala de recursos multifuncionais. No balanço da produção acadêmica identificamos um consenso, no sentido gramsciano, em relação à utilização de recursos de acessibilidade curricular e eliminação de barreiras e o trabalho colaborativo na sala de aula comum como estratégia alternativa para o AEE, mas também trabalhos que criticam o trabalho pedagógico da educação especial, na

Continuação do Parecer: 5.118.732

expressão AEE, realizado na escola regular, como a permanência da concepção médico-psicológica, com foco no sujeito e na peculiaridade de sua condição humana sem a perspectiva da formação humana em sua genericidade e a secundarização da educação escolar em relação ao processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos curriculares disponibilizados na escola.

Hipótese:

A defesa pela inclusão de todos corresponde a recomendações de organismos internacionais: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE). Garcia (2017, p.21) aponta para a unicidade de discurso destes organismos em relação à necessidade de “[...] políticas sociais inclusivas como estratégia de articular a sociedade civil para combater a pobreza”. No Brasil, a Constituição Federal de 1998 garantiu o direito formal aos estudantes com deficiência de frequentarem a escola regular. A sua matrícula assegurada pela LDBEN 9394/96 pode ter acentuado a já existente problemática da escolarização produzida neste contexto. Pelas políticas de inclusão escolar se concretizou a entrada do público alvo da educação especial na escola regular. Com todos numa mesma escola, que por um lado superaria a exclusão pela segregação de pessoas por sua condição humana, por outro não considerou que na sociedade capitalista a forma escolar dual, projetada pela divisão de classes, é por si excludente. A escolarização, entendida como a forma legitimada de acesso ao conhecimento desenvolvido pela humanidade, supostamente não vem alcançando seus objetivos com a maioria das pessoas que nela se inserem. Assim também com a maioria das pessoas com deficiência. Diante da problemática anunciada acima e com base na perspectiva histórico cultural sobre o desenvolvimento humano e na pedagogia histórico-crítica para compreender o processo de formação humana pela educação temos como hipóteses o que segue: a) A educação especial, na medida em que se insere no contexto da escola regular compartilha do mesmo projeto de educação escolar, que se apresenta como formação unilateral dos estudantes, ou seja, aquela necessária para sua participação ativa nos processos de produção de valor, mantendo a dualidade própria da sociabilidade capitalista. Garcia e Michels (2014, p. 168) denunciam que “A perspectiva inclusiva na educação no Brasil vem assumindo, por um lado, uma face democratizante, embora garantindo o reconhecimento do direito à educação de maneira subalterna, com vistas ao trabalho simples”. Os princípios liberais, como a meritocracia, têm resultado numa formação mais rebaixada ainda, independentemente de condições relacionadas à deficiência. Entretanto, apesar da educação especial nesta perspectiva inclusiva não priorizar o conhecimento escolar a inclusão deste público na escola regular abre campo de possibilidades para se constituir um trabalho pedagógico escolar a partir da problematização destas bases empíricas. b) O trabalho pedagógico da educação especial na educação regular faz parte da

Continuação do Parecer: 5.118.732

mesma prática social objetivada na escola. Expressa o conjunto das determinações que compõe a sociabilidade hegemônica da qual faz parte, porém, enquanto totalidade guarda contradições que põe a descoberto fragilidades passíveis de problematização desta realidade. A escola abriga processo de trabalho escolar que contém diferentes concepções de educação e de trabalho pedagógico. E, neste sentido considera-se que o trabalho desenvolvido pelos professores da educação especial na escola regular pode constituir um repertório muito mais amplo do que se pressupõe e que se pode encontrar trabalho pedagógico diferenciado do que é preconizado pelas diretrizes norteadoras da proposta de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que esteja no caminho da problematização de uma formação humana no sentido omnilateral (MARX, 2017). E pensar a educação nesta dimensão implica na formação de uma “unidade intelectual” que supere o “senso comum”, o qual move o cotidiano de modo acrítico, que permite a manutenção da ordem vigente.

Metodologia Proposta:

A pesquisa aqui apresentada se inscreve numa perspectiva crítica pelos fundamentos teóricos nos quais se ancora. Assenta-se no materialismo histórico dialético como fundamento teórico metodológico. Neste sentido, considera-se que para compreender a realidade em estudo, a sua apreensão como totalidade e como processo é imprescindível. Para isso é necessário buscar não a “[...] aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica [...]” (NETTO, 2011, p. 25). E, conforme Kosik (2002, p. 13), “[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente [...]”. Há que se fazer um esforço para além do percebível, à vista dos fenômenos para apreender uma realidade, objeto de estudo. Porém a realidade objetiva indica por onde começar. Como afirma Oliveira (2005): “[...] para a dialética materialista todos os conceitos e processos de raciocínio, através dos quais o sujeito cognoscente pretende captar a realidade em seu movimento - o objeto cognoscível -, têm essa realidade objetiva como ponto de partida e de chegada, independentemente da consciência desse sujeito singular que quer conhecer essa realidade [...]”. (OLIVEIRA, 2005, p.16). Investigar nesta abordagem requer intenso estudo sobre a realidade a ser apreendida, tendo de antemão que a sua explicitação implica sua multideterminação, sempre uma totalidade e que sua apreensão é sempre datada e contextualizada. [...] toda objetividade possui uma infinidade de determinações, assim, o conhecimento sempre será uma aproximação mais ou menos ampla do objeto e por se tratar de uma aproximação, o conhecimento sempre é relativo, especialmente porque ele é verdadeiro somente na medida em que explica determinado ser num determinado contexto social e histórico (MASSON, 2012, p. 4). A investigação tem como figura principal o sujeito e sua ação, porque pode tomar para si as práticas voltadas para a mudança, quando tem consciência desta possibilidade. Considero necessário esclarecer que assumir esta perspectiva significa buscar aprofundamento teórico

Continuação do Parecer: 5.118.732

sobre a mesma; entretanto, julgo ser o caminho com maior legitimidade para esta pesquisa, pois oferece melhores condições de antever mais que reformas, transformações. Afinal, “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 25). Encontro apoio em Masson, (2007, p. 113) quando esta afirma que “[...] o método não pode servir para fazer com que a realidade se ‘encaixe’ nele como uma camisa de força que permite apenas alguns movimentos controlados; ao contrário, tem o papel de dar sentido e validade explicativa ao objeto de pesquisa”. Por outro lado, o caminho da pesquisa exige rigorosidade do pesquisador e isto pressupõe a escolha e conseqüente respeito a um método, que lhe servirá de bússola no processo”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Apreender o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, destinado aos estudantes com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica.

Objetivo Secundário:: a) compreender a concepção de trabalho pedagógico nas proposições políticas; b) escrutinar o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, em suas várias expressões, na produção científica da área; c) analisar concepções de professores que atuam na educação especial no contexto da educação básica, identificando formas e níveis de resistência à forma hegemônica do trabalho pedagógico da educação especial na escola regular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a resolução CNS 510/2016 toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Considera-se que essa pesquisa envolve riscos mínimos. Pode haver riscos de origem psicológica, intelectual ou emocional, podendo gerar constrangimento, desconforto ao participar das sessões do grupo focal. Para diminuição de riscos será assegurada sua liberdade de participação ou não, conforme sua livre vontade.

Benefícios:

A pesquisa envolvendo participação dialógica, como no caso do grupo focal, favorecerá formação continuada aos professores participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Continuação do Parecer: 5.118.732

Projeto referente à tese de doutorado de Vanir Peixer Lorenzini do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientada por Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Número de participantes: 12 professores que estejam atuando na educação especial em escolas públicas regulares e que serão submetidos a grupo focal.

Previsão de início da coleta de dados: 22/11/2021 Previsão de fim do estudo: 06/12/2023

Previsão orçamentária de R\$120,00, com financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1362495.pdf	12/11/2021 11:49:29		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_novaassinatura.pdf	12/11/2021 11:47:37	Vanir Peixer Lorenzini	Aceito
Outros	CARTA_AO_CEP.pdf	18/10/2021 23:15:32	Vanir Peixer Lorenzini	Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_FOCAL.pdf	18/10/2021 23:14:15	Vanir Peixer Lorenzini	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_local_pesquisa.pdf	18/10/2021 23:00:39	Vanir Peixer Lorenzini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projetodepesquisa_CEP.pdf	18/10/2021 22:57:46	Vanir Peixer Lorenzini	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO_DE_TESE_VANIR_PEIXER	18/08/2021	Vanir Peixer	Aceito
/ Brochura Investigador	RENZINI.pdf	11:48:19	Lorenzini	Aceito

Continuação do Parecer: 5.118.732

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

FLORIANOPOLIS, 22 de
Novembro de 2021

Assinado por: Luciana C Antunes (Coordenador (a))