

Políticas públicas em educação especial e protagonismo dos profissionais da educação escolar nos processos inclusivos na escola básica

Renata Ribeiro Pardal¹

Tailana Nogueira Pereira²

Clarissa Haas³

Resumo: Este artigo analisa os processos inclusivos na escola básica com destaque para os profissionais da educação frente à concepção inclusiva. O estudo, de natureza qualitativa, dialoga com a abordagem tridimensional de justiça social proposta por Nancy Fraser. Baseia-se em um estudo bibliográfico realizado nos Anais do Grupo de Trabalho (GT) 15 - Educação Especial da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2008 a 2023. Foram selecionados 18 textos para análise considerando como descritores para esta seleção os profissionais da educação escolar. As análises evidenciaram que há uma centralidade da atuação do docente do Atendimento Educacional Especializado ao longo de todo o período analisado e um progressivo crescimento da atuação do profissional de apoio escolar no último ano desse período. A restrita produção acadêmica sobre a atuação dos docentes do ensino comum e dos que exercem funções de gestão escolar dentro da escola apontam as fragilidades do trabalho docente em prol da inclusão escolar e a necessidade de pesquisas envolvendo todos os atores da educação básica como protagonistas dos processos inclusivos.

Palavras-chave: profissionais da educação escolar. atendimento educacional especializado. profissional de apoio escolar. escola básica. inclusão escolar.

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). Coordenadora da Unidade da Educação Especial e Inclusiva (UEEI) na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (SMEd-POA). E-mail: renata.pardal@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4548-3464>

² Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). Bolsista de Mestrado CNPQ. E-mail: nogueiratailana@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6275-8427>

³ Doutora em Educação (PPGEDU-UFRGS). Docente da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). E-mail: haascla@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8526-7200>

Public policy in special education and the role of school educators in inclusive processes in elementary school

Abstract: This paper analyzes the inclusive processes in elementary school with a focus on educational professionals in terms of inclusive design. This qualitative study is in dialog with the three-dimensional approach to social justice proposed by Nancy Fraser. It is based on a bibliographic study conducted in the Proceedings of Working Group (WG) 15 – Special Education of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) from 2008 to 2023. Eighteen texts were selected for analysis using school educators as descriptors for this selection. The analyses showed that the performance of the special education service teacher plays a central role throughout the period analyzed and that the performance of the school support specialist progressively increases in the last year of this period. The limited academic production on the performance of general education teachers and those who perform school leadership functions within schools points to the weaknesses of pedagogical work in favor of school inclusion and the need for research that includes all basic education actors as protagonists of inclusive processes.

Keywords: Preschool professionals. Specialized pedagogical service. Professional support to the school. Elementary school. School inclusion.

Políticas públicas en educación especial y el protagonismo de los profesionales de educación escolar en los procesos de inclusión en la educación básica

Resumen: Este artículo analiza los procesos de inclusión en la educación básica, destacando el papel de los profesionales de la educación en relación con el concepto de inclusión. El estudio, de carácter cualitativo, dialoga con el enfoque tridimensional de justicia social propuesto por Nancy Fraser. Se basa en una investigación bibliográfica de los Anales del Grupo de Trabajo (GT) 15 - Educación Especial, publicados por la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd) durante el período de 2008 a 2023. Se seleccionaron 18 textos para su análisis, considerando como descriptor principal a los profesionales de la educación escolar. Los análisis evidenciaron que, a lo largo del período analizado, existe una centralidad en la actuación del docente de Educación Especial, así como un aumento progresivo en la participación del profesional de apoyo escolar durante el último año. La limitada producción académica sobre la actuación de los docentes de la educación común y de los que desempeñan funciones de gestión escolar dentro de la institución evidencia las fragilidades del trabajo docente en pro de la inclusión escolar, así como la necesidad de estudios que involucren a todos los actores de la educación básica como protagonistas de los procesos de inclusión.

Palabras-clave: Profesionales de la educación escolar. Atención educativa especializada. Profesional de apoyo. Escuela básica. Inclusión escolar.

1 Introdução

Esta pesquisa⁴ aborda a gestão dos processos inclusivos na escola básica, com foco no papel dos profissionais da educação mediante a concepção inclusiva de escola. Desde o início do século XXI, a política educacional brasileira é influenciada pela perspectiva da educação inclusiva, o que afeta radicalmente a organização dos serviços e apoios da modalidade da

⁴ Apoio: Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

educação especial. Conforme o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a educação inclusiva alia-se à defesa dos direitos humanos: “conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008a, p. 5).

A orientação inclusiva como mote dos processos escolares vem ao encontro dos estudos sociológicos da deficiência, alicerçados no modelo social da deficiência, no qual tal condição passa a ser analisada como um impedimento em relação às barreiras sociais que se impõem e restringem as possibilidades de participação das pessoas com deficiência na sociedade. Essa visão está legalizada na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Conforme Decreto Federal nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), preâmbulo, alínea e:

a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009)

Nesse sentido, passa a ser necessário que a concepção inclusiva de escola seja adotada por todos os seus agentes, e não apenas pelos profissionais diretamente responsáveis pelos serviços da educação especial. Passa, ainda, a ser importante que a escola seja considerada genuinamente uma comunidade educativa, na qual todos os profissionais da educação sejam corresponsáveis pelos processos de inclusão escolar, incluindo aqueles responsáveis pela gestão escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, os profissionais da educação escolar básica são aqueles que contemplam os requisitos formativos exigidos aos professores (em nível médio ou superior) ou de notório saber – são aqueles em efetivo exercício funcional e exercem atividades essenciais ao funcionamento e organização da escola, no âmbito do ensino, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (Brasil, 1996).

Considerando o contexto apresentado, esse estudo propõe como principal questão mobilizadora: Quem são os profissionais da educação escolar básica que têm protagonizado os processos de inclusão na escola comum e como tem ocorrido a articulação entre esses profissionais?

Essa pesquisa se fundamenta na concepção de política pública alicerçada no constructo de justiça social. Com base em Fraser (2002; 2006; 2007), compreende-se que a justiça social enquanto preceito de uma política pública requer uma abordagem tridimensional, baseada no reconhecimento, redistribuição e paridade de participação.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa de natureza bibliográfica que reúne como corpus de análise prioritário uma produção bibliográfica selecionada a partir dos Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2008-2023). A escolha pelo repositório da ANPEd como principal espaço de investigação se justifica pelo papel nacional relevante da associação na produção de conhecimento científico no campo da educação e como agente que exerce influência no campo das políticas educacionais.

Nas seções seguintes, aborda-se o contexto político da educação especial no Brasil fundamentado na abordagem tridimensional de justiça social, analisa-se a produção

bibliográfica reunida como corpus da pesquisa a partir do tema em investigação e apresentam-se os resultados e considerações finais.

2 Políticas públicas em educação especial e inclusão escolar: a defesa da educação escolar como base para a justiça social

Conforme Nancy Fraser (2002), a justiça social necessita ser analisada por duas lentes: da redistribuição e do reconhecimento – ou seja, justiça é uma questão de distribuição justa e de reconhecimento recíproco. Do ponto de vista distributivo, a injustiça surge na forma de desigualdades socioeconômicas; do ponto de vista do reconhecimento, a injustiça desponta mediante a institucionalização de uma estrutura social que hierarquiza e subordina as pessoas, a partir de suas identidades sociais. Para a autora, a globalização e o neoliberalismo têm levado à substituição das políticas de redistribuição por políticas de reconhecimento, tratando-as como perspectivas mutuamente incompatíveis. Logo, a efetivação da justiça social exige a combinação da redistribuição e do reconhecimento sob pena de um anular a força política do outro:

Sustento que os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto às reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (Fraser, 2007).

A estudiosa parte de uma concepção bidimensional da justiça social, abordando as injustiças econômicas, culturais e simbólicas e avança para uma análise tridimensional da justiça social, reconhecendo nessa tríade a paridade participativa. Deste modo, a justiça social, com “uma concepção ampla da justiça, orientada pela norma da paridade participativa, inclui tanto redistribuição quanto reconhecimento, sem reduzir um ao outro” (Fraser, 2007, p. 120).

A paridade de participação pode ser compreendida como o envolvimento efetivo dos grupos que foram subordinados na vida social, sem distinções estigmatizantes, com participação nos processos democráticos e nas ações do Estado, visando contribuir com políticas públicas implementadas e regulamentadas que consigam atender as demandas do coletivo, com independência e voz (Fraser, 2007). Para isso, é necessária a “condição objetiva da paridade participativa”, que visa excluir formas de desigualdades materiais e dependência econômica que possam impossibilitar a paridade de participação. Através da eliminação de “arranjos sociais que institucionalizam a privação, a exploração e as grandes disparidades de riqueza, renda e tempo livre, negando, assim, a algumas pessoas os meios e as oportunidades de interagir com outros como parceiros” (Fraser, 2007, p. 119).

A “condição intersubjetiva da paridade participativa” tem como finalidade mudanças institucionais socioculturais que possam assegurar igualdade de oportunidades. Essa condição

[...] exclui normas institucionalizadas que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características associadas a elas. Nesse sentido, são excluídos os padrões institucionalizados de valores que negam a algumas pessoas a condição de parceiros integrais na interação, seja sobrecarregando-os (Fraser, 2007, p. 119-120).

Para Fraser (2007), mesmo que o reconhecimento necessite da redistribuição, nem

sempre será possível subsidiar as necessidades geradas pela má distribuição; ou seja, “nem toda má distribuição é um subproduto do não reconhecimento”, embora alguns autores defendam essa ideia. O que deve ser analisado é “(...) se os mecanismos econômicos, que são relativamente dissociados das estruturas de prestígio e que operam de um modo relativamente impessoal, impedem a paridade de participação na vida social” (Fraser, 2007, p. 117). Por sua vez, para Fraser (2007):

O não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o consequente dano à subjetividade dos membros do grupo. Reparar esse dano significa reivindicar “reconhecimento”. Isso, por sua vez, requer que os membros do grupo se unam a fim de remodelar sua identidade coletiva, por meio da criação de uma cultura própria auto-afirmativa. Desse modo, no modelo de reconhecimento da identidade, a política de reconhecimento significa “política de identidade” (Fraser, 2007, p. 106).

É possível identificar a construção social de uma “política de identidade” pelas pessoas com deficiência a partir da história dos movimentos políticos desencadeados desde a década de 1970 no Reino Unido com a afirmação do campo dos Estudos da Deficiência (Diniz, 2007). Haas (2024), ao refletir sobre a condição das pessoas com deficiência a partir dos construtos de redistribuição e do reconhecimento de Nancy Fraser, afirma que:

[...] se, por um lado, a política estrita de redistribuição não dá conta de acolher as múltiplas experiências de vida das pessoas com deficiência em intersecção com diferentes marcadores sociais; por outro, o risco de uma política identitária exacerbada é fragmentar as próprias lutas das pessoas com deficiência e acirrar ainda mais as arenas políticas referentes à Educação Especial como política pública (Haas, 2024, p. 31-32)

Como forma de integrar reconhecimento e redistribuição, Nancy Fraser propõe o modelo de status (posição). Seguindo a concepção da Fraser (2007), o reconhecimento no modelo de status busca valorizar os sujeitos, sem distinções, reivindicando a sua condição de participação integral na vida social, objetivando “desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam” (Fraser, 2007, p.109). Logo: “o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social” (Fraser, 2007, p. 107).

No que consiste ao direito à educação escolar das pessoas com deficiência, considera-se necessário retomar a trajetória da política pública de educação especial com base na concepção inclusiva de escola. O Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), alicerçada nos direitos humanos, promoveu avanços significativos na educação, como o aumento de matrículas e a estruturação dos apoios da educação especial nas escolas. Ela reiterou a educação especial como uma ação transversal ao ensino regular, sem substituí-lo, e estendeu suas diretrizes ao ensino superior. No entanto, as análises da trajetória da política pública de educação especial ao longo das duas décadas têm demonstrado que prevalecem distintos desafios. Baptista, Haas e Delevati (2024) destacam a histórica parceria pública com o setor privado filantrópico, a “sombra” do modelo biomédico da deficiência na caracterização do perfil do alunado que é público da educação especial e na oferta dos apoios disponibilizados e as lacunas e indefinições no âmbito da formação docente como desafios atuais da política nacional de educação especial (Baptista, Haas e Delevati, 2024).

Na PNEEPEI (Brasil, 2008a) também consta a definição de educação especial e educação inclusiva. A educação especial é

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, s.p.).

A educação inclusiva, por sua vez,

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, s.p.).

Esse documento ampliou o debate sobre a educação especial como uma modalidade integrada à educação escolar. Na mesma década, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pelas Nações Unidas (ONU, 2006) foi aprovada no Brasil por meio do Decreto nº 186, de 2008 (Brasil, 2008b), e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 2009 (Brasil, 2009), com o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Os princípios constitutivos da referida Convenção também fundamentam a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A partir do Decreto Federal nº 6.949/2009 (Brasil, 2009) e da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), o conceito de pessoa com deficiência passa a ser influenciado pelo modelo social da deficiência (Oliver, 2006; Diniz; Barbosa; Santos, 2009):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009; Brasil, 2015).

Assim, no caso das pessoas com deficiência, a promoção do modelo status como uma dimensão da justiça social se dá em identificar que na sociedade existem pessoas com deficiência decorrente de impedimentos de longo prazo, os quais podem ser minimizados com medidas apropriadas de acessibilidade e a eliminação das barreiras sociais. Ao agregarmos a contribuição do modelo social da deficiência à abordagem feminista da deficiência é possível afirmar ainda que o reconhecimento se dá a partir da ética do cuidado, da interdependência e da interseccionalidade (Diniz, 2007).

A partir da perspectiva da educação inclusiva, reconhecer os direitos das pessoas com deficiência implica em garantir igualdade de condições de acesso, acessibilidade, participação e aprendizagem (Brasil, 2008a). Por meio do estudo de Freitas (2023), abordamos acesso, acessibilidade e inclusão como compromissos das políticas de educação especial e inclusão escolar, diferenciando-os: acesso trata-se da democratização do direito à educação a partir da matrícula na escola de ensino comum; acessibilidade pode ser traduzida como as condições necessárias para a plena participação e aprendizagem do estudante, livre de barreiras, podendo

estar nos espaços físicos, nas salas de recursos multifuncionais, nos apoios prestados pela articulação entre os docentes do ensino comum, especializado em educação especial e profissionais de apoio, nas tecnologias assistivas, entre outros aspectos. Ou seja, trata-se de um “desenho livre de barreiras” (Nunes; Sobrinho 2008, p. 270, apud Freitas, 2023, p. 4); e a inclusão, de modo geral, é:

[...] forjar *new commons*, ou seja, reconhecer que é com a convivialidade que nos constituímos. Com ela, não para ela. Nela não entramos; com ela nos fazemos. Inclusão é esse fluxo que transcorre quando já se produziu historicamente o acesso (Freitas, 2023, p. 10).

Freitas (2023) evidencia que, na perspectiva da educação inclusiva, o acesso não garante a acessibilidade e tampouco a inclusão nos espaços escolares. Para que isso ocorra, é necessário que as definições desses três parâmetros estejam adequadamente claras, uma vez que são conceitos diferentes, em muitos casos utilizados como sinônimos e difusos. Além disso, é essencial entender que a

[...] educação inclusiva não é uma estratégia unidimensional. Trata-se de uma das alternativas sistêmicas necessárias para o enfrentamento do grave momento que vivemos como humanidade. Quanto mais confundirmos inclusão com acesso e acessibilidade, mais difícil será compreender que a educação inclusiva, ou escolas como ecossistemas inclusivos, não diz respeito a tornar o ensino mais eficiente, mas sim a engendrar outra sociedade, outro mundo (Freitas, 2023, p. 14).

Compreende-se que os espaços escolares de ensino comum regular podem contribuir na valorização da diversidade humana ao constituírem-se como um ambiente coletivo de aprendizagem, de valorização das diferentes experiências, identidades e subjetividades de cada estudante. Analisando a partir desse ponto de vista, a sala de aula é o lugar ideal para a construção da condição intersubjetiva da paridade de participação e das condições necessárias para minimizar o capacitismo – um sistema que opera mediante a idealização de um corpo normativo que afeta diretamente as pessoas com deficiência; “uma forma desenfreada de individualismo que se preocupa com o autoaperfeiçoamento e o aprimoramento corporal” (Campbel, 2013, p. 22).

3 Profissionais da educação e protagonismo nos processos inclusivos na escola básica

Na busca por identificar os agentes participantes dos processos inclusivos no contexto da escola pública de ensino comum e de uma análise das políticas públicas que embasam essa trajetória da educação especial no país, analisam-se 18 textos do GT-15 Educação Especial, publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Essa entidade é comprometida com a luta pela universalização da Educação e desenvolvimento do ensino de pós-graduação do país e mobilizada em fortalecer e desenvolver o ensino, fomentando educação, ciência e cultura, e assim procurando contribuir para consolidação e aperfeiçoamento das práticas desta área.

O recorte histórico da pesquisa ocorreu a partir do ano de 2008 e se justifica por coincidir com o ano de publicação do Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) até o ano

de 2023. A seleção dos trabalhos foi feita inicialmente a partir da leitura dos títulos e dos resumos dos artigos, atentando-se para as seguintes questões: Quem são os profissionais da educação que têm protagonizado os processos de inclusão escolar na sala de aula regular com foco no público da educação especial? De que forma esses profissionais têm se articulado com relação aos processos inclusivos na escola?

Por meio dessa análise, foi possível identificar 18 artigos. No Quadro 1, mapeamos os 18 trabalhos com foco nos perfis dos profissionais da educação. Dois artigos se repetem em duas categorias, por isso o número de artigos por categorias (20) é superior ao número de artigos analisados (18).

Quadro 1 –Mapeamento dos textos do GT 15 da ANPED (2008-2023) com foco nos profissionais da

Profissionais da Educação – categorias em análise	Número de artigos, conforme categoria de análise	Referências/autores das pesquisas
Professor/a do Atendimento Educacional Especializado	10 artigos	Siems (2009) Bruno (2010) Dorziat (2010) França(2010) Bridi (2012) Padilha (2013) Sousa (2019) Domingos e Araújo (2021) Sousa e Mesquita (2021) Lorenzini (2023)
Profissional de apoio escolar	05 artigos	Schreiber (2013) Haas (2019) Irigaray e Schmidt (2023) Portal e Carvalho (2023) Haas e Freitas (2023)
Professor/a das áreas curriculares	04 artigos	Duek (2011) Schreiber (2013) Haas (2019) Freitas e Pereira (2021)
Equipes de gestão escolar	01 artigo	Rocha (2012)

educação e os processos escolares inclusivos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Observa-se a presença significativa dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como aqueles responsáveis pelos processos de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, em conformidade com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Identifica-se que o profissional do Atendimento Educacional Especializado aparece como figura central na efetivação dos processos inclusivos dos estudantes público da educação especial nas escolas de ensino regular. O profissional do AEE tem presença fundamental nas políticas públicas em educação especial, como citado na LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), no Documento Orientador da PNEEPEI (Brasil, 2008), na Res. CNE/CEB 04/2009 (Brasil, 2009), no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), na LBI/2015 (Brasil, 2015), entre outros documentos oficiais da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para a PNEPEI (Brasil, 2008),

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

A Resolução CNE/CEB 04/2009 (Brasil, 2009) institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e a implementação do AEE nas escolas de ensino regular, tendo em vista a sua importância dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP). Em seu artigo 10, estabelece que o Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo sua organização e os professores para o exercício da docência do Atendimento Educacional Especializado.

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).

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado é responsabilidade do professor que tenha formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial (Brasil, 2009). Por consequência, identificou-se, a partir da legitimação das políticas públicas de nosso país, o protagonismo do profissional especialista da educação especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado dos alunos, público da educação especial nas escolas comuns. Os dez textos relacionados ao docente do Atendimento Educacional Especializado foram publicados entre 2009 e 2023 e contemplam diferentes momentos de construção, embates e desafios da política nacional de educação especial no Brasil.

Em seu estudo, Siems (2009) busca compreender as questões da atuação docente que impactam a identidade profissional de professoras que atuam na área de educação especial. O trabalho analisou de que forma se deu a construção da identidade profissional das professoras e como atuam na educação das pessoas com deficiência. A pesquisa foi realizada com

professoras vinculadas ao setor de educação especial da rede pública de ensino no estado de Roraima, situado na Região Norte do Brasil. O foco das entrevistas foram as questões de profissionalidade docente, a partir das histórias de vida pessoal e profissional destas professoras, com o intuito de compreender os processos vivenciados por elas em seu contexto de atuação profissional e como foram por elas retratados.

Siems (2009) chama a atenção para o fato de que todas as entrevistadas são do sexo feminino, mantendo perfil de gênero já apontado por outros autores que já registraram a feminilização do magistério. A autora também observou o valor atribuído à carreira docente em nossa sociedade, desde a concorrência no exame de vestibular à consideração de que o Magistério e a Pedagogia são os cursos mais “fáceis”. Siems (2009) destaca, em sua pesquisa, a partir das narrativas das entrevistadas, que a avaliação clínica da deficiência no campo da ação pedagógica mostra-se insuficiente para compreender os processos de construção e aquisição dos conhecimentos escolares; além disso, destaca a precariedade e ausência de recursos materiais mínimos para atuação profissional, a ausência de gestão do tempo de trabalho pelas professoras especialistas para participação em formações continuadas e capacitações e a importância da formação continuada no seu contexto de atuação profissional.

Bruno (2010) discute o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado e traz críticas à organização do Atendimento Educacional Especializado a partir das salas de recursos multifuncionais, as quais analisa como centradas em habilidades instrumentalistas. Pontua que o AEE proposto é uma forma genérica de organização das salas de recursos multifuncionais e que outras atividades, como intervenção precoce, atividades de vida autônoma, atendimento às famílias, desaparecem nesta forma “reduzida” de organização do Atendimento Educacional Especializado. Para Bruno (2010), a discussão sobre a melhoria dos índices de inclusão educacional e da qualidade da oferta do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado passa, inevitavelmente, pela análise da formação exigida e do papel que exercerá o professor especializado. Neste contraponto, entendemos que a escola como lugar de diversidade deve ser espaço público de construção do conhecimento, participação e acolhimento.

Dorziat (2010) realizou um estudo comparativo sobre políticas públicas entre João Pessoa (Brasil) e Lisboa (Portugal). O objetivo foi conhecer as condições profissionais e os processos inclusivos nos dois espaços escolares. A autora buscou subsídios para uma reflexão mais ampla sobre o tema, tendo em vista que a inclusão faz parte da agenda mundial, considerando a importância do conhecimento de experiências de outros países.

Com relação ao contexto brasileiro, especificamente em João Pessoa, as condições profissionais nas escolas de anos iniciais são precárias. Há a falta de profissionais e a carência de formação para atuar com alunos com deficiência. Dorziat (2010) chama a atenção para o fato de que, apesar de existir uma estrutura legal, mesmo sob a roupagem do ideário da inclusão, ainda prevalece nas práticas a perspectiva da integração, na forma de precarização dos serviços de Atendimento Educacional Especializado. Esse cenário reflete no contexto de trabalho dos professores da sala regular, com salas de aula lotadas e sobrecarga de trabalho. Para Dorziat (2010), essas precárias condições materiais refletem nas resistências por parte dos professores e das famílias com o projeto da educação inclusiva.

França (2010) faz uma análise sobre o trabalho do professor de educação especial no contexto escolar do município de Cariacica, no estado do Espírito Santo. O objetivo foi analisar a prática do profissional também chamado de “professor colaborador das ações inclusivas” e suas principais atribuições no contexto escolar do município. Esse profissional é responsável por encaminhar e estimular as possibilidades e propostas inclusivas no ambiente

escolar, articulando-se com os demais profissionais, realizando intervenções e ações pertinentes à educação inclusiva. A partir deste contexto, a autora observa que o professor de educação especial, através de suas práticas educacionais colaborativas e mediadoras, traz um novo significado para o formato do atendimento educacional especializado no âmbito escolar, vislumbrando outra possibilidade de pensar o atendimento para além dos espaços da sala de recursos.

Bridi (2012) objetivou conhecer como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental⁵ no contexto do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul. Com este fim, seguiu através da seguinte questão norteadora: Como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado? Ao tratar do papel do docente do AEE, a autora destaca que, a partir da Nota Técnica nº 4/2014, do MEC (Brasil, 2014), considera-se que um parecer pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado tornou-se suficiente para garantir o acesso e a frequência do aluno ao serviço do AEE, sem a necessidade do laudo médico.

Padilha (2013) pesquisou a relação e condições de trabalho dos professores atuantes na educação especial, mais precisamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no estado de São Paulo. Atuar nas salas de recursos requer necessariamente problematizar as práticas do cotidiano, as relações entre professor e aluno e estar disponível para um trabalho colaborativo. Contudo, para Padilha (2013), as condições de trabalho são precárias e podem levar à fragilização da atuação desses professores no AEE. Logo, deve haver o compromisso por parte dos gestores de proporcionar as condições fundamentais de trabalho, amparados por políticas públicas que foquem na qualidade da escola, no bem-estar e na valorização da categoria profissional que trabalha para efetivação da educação especial, e para uma reestruturação das formas e instrumentos de trabalho.

Sousa (2019) realizou uma análise do trabalho colaborativo dos professores do Atendimento Educacional Especializado do município de Rio Branco (Acre), juntamente com os professores de alunos do Ensino Fundamental, público-alvo do AEE. A estudiosa observa o papel de relevância que professores do AEE exercem nas escolas ao serem mediadores das ações executadas para contribuir com a formação do aluno, mas reflete a importância de trabalhar de forma interdisciplinar/multidisciplinar com os professores da sala comum através do trabalho colaborativo e do enriquecimento das práticas pedagógicas. Ela conclui que os professores do AEE não devem ser considerados os únicos responsáveis pela inclusão dos alunos público-alvo do AEE na escola, destacando que a inclusão escolar deve envolver um conjunto maior de profissionais, tais como os gestores e toda a comunidade escolar.

Domingos e Araújo (2021) buscam compreender como se estrutura a implantação das salas de recursos multifuncionais na região rural de Caruaru, Pernambuco. As autoras realizaram um estudo na interface entre a educação especial e a educação do campo. Destacam a migração dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas campesinas para as escolas de grandes centros urbanos, mediante a grande quantidade de estudantes sem acompanhamento de profissional do Atendimento Educacional Especializado na zona rural.

Sousa e Mesquita (2021) abordam a ampliação da oferta do AEE na rede de ensino municipal de Belém (Pará) entre os anos de 2014 e 2019. As autoras observam que, ao longo do período histórico pesquisado, houve um aumento das salas de recursos multifuncionais em

⁵ Nomenclatura empregada na época de elaboração do texto para se referir à deficiência intelectual.

Belém. Porém, Sousa e Mesquita (2021) observam que o AEE executado em escolas polos pode dificultar o acesso dos estudantes como a articulação entre professor do AEE e professores de sala regular. Concluem que, além do aumento do quantitativo de salas de recursos multifuncionais, houve um aumento de matrículas de estudantes público da educação especial, podendo comprometer a qualidade do atendimento se não houver estratégias e análise dessa realidade pelos sistemas de ensino.

Lorenzini (2023) aborda as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo focado no trabalho pedagógico da educação especial na escola comum, por meio do trabalho colaborativo. A pesquisa foi realizada com professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado de uma rede municipal de Santa Catarina. Lorenzini (2023) observou a necessidade de o conhecimento escolar constituir subsídios para o AEE articular o trabalho pedagógico na proposta de trabalho colaborativo. Considerou que o trabalho colaborativo abre possibilidade para problematizar o trabalho pedagógico da educação especial e constitui estratégia para consolidar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dando seguimento aos agentes que são partícipes da ação inclusiva na escola comum, foram analisados quatro textos dos Anais da ANPEd relativos aos profissionais de apoio à inclusão, sendo três deles publicados no ano de 2023.

O Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPI (Brasil, 2008) discorre sobre a necessidade de os sistemas de ensino disponibilizarem monitores ou cuidadores aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015, o profissional de apoio escolar é:

[...] a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Na atualidade, o tema do profissional de apoio escolar tem gerado diversos desafios políticos e pedagógicos envolvendo a ampliação desmedida desses profissionais com foco no diagnóstico clínico, as contratações precárias de agentes para realizarem esta função, bem como as imprecisões em torno da formação necessária para desempenho da função (ANPEd, 2024). Como uma evidência da repercussão atual do tema, observamos uma ampliação na produção do GT15 sobre o assunto no ano de 2023.

Schreiber (2013), ao investigar a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, aponta que no âmbito da referida rede o profissional de apoio escolar é nomeado como “auxiliar da educação especial” e destaca as exigências formativas restritas a esse profissional, cuja formação é equivalente a um professor de nível médio (curso normal) ou acadêmico de licenciatura.

A investigação de Haas (2019) sobre a docência em matemática nos processos inclusivos traz evidências de que a atuação do profissional de apoio escolar pode constituir-se como uma “barreira” para o processo de escolarização, dependendo do modo como essa medida de apoio for implementada. Haas (2019) analisa a relação de dependência e

subordinação de um estudante com deficiência intelectual matriculado nos anos finais do ensino fundamental em relação ao profissional de apoio escolar, trazendo à tona a seguinte problematização:

[...] a partir da experiência da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, ao incluir na política pública municipal a figura do cuidador educacional como um agente responsável por processos pedagógicos que deveriam ser da responsabilidade docente, deflagra-se e propõe-se o questionamento à cultura de apoios pedagógicos em educação especial, que incentivam a precarização do trabalho docente (Haas, 2019, p. 07).

Irigaray e Schmidt (2023) investigaram as diferentes nomenclaturas utilizadas para designar o profissional de apoio escolar e suas atribuições dentro do contexto escolar. Consideram a necessidade de uma padronização da nomenclatura para que se busquem avanços em políticas públicas neste sentido. Os autores identificaram dez terminologias diferentes no contexto brasileiro para caracterizar o profissional de apoio, observando que os termos utilizados discorrem de interpretações regionais das políticas públicas, que criam outras ou as modificam, a partir de suas realidades vivenciadas. Irigaray e Schmidt (2023) reconhecem que a distinção terminológica pode derivar de uma ambivalência na interpretação da própria legislação, percebendo a importância de uma nomenclatura única para denominar esse profissional, bem como uma maior clareza de quais são as suas atribuições.

Portal e Carvalho (2023) realizam um estudo sobre a judicialização das demandas relacionadas aos estudantes público-alvo da educação especial no estado do Pará, analisando as demandas jurisprudenciais relacionadas ao público-alvo da educação especial no âmbito do Tribunal de Justiça do Pará, no período de 2016 a 2022. A pesquisa identificou que a maioria das solicitações encaminhadas ao Ministério Público (MP) são feitas por familiares das pessoas com deficiência e envolvem a demanda por profissionais de apoio especializado e individualizado, de natureza pedagógica, embora se utilizem de várias nomeações para se referir a esses profissionais. Além disso, prevalecem as demandas vinculadas aos casos de estudantes com transtornos do espectro autista (TEA). Todas as demandas foram favoráveis aos estudantes e houve a condenação do Estado do Pará a disponibilizar o profissional de apoio especializado e individualizado.

Haas e Freitas (2023) abordam a judicialização do profissional de apoio escolar ao público da educação especial no ensino comum, a partir do debate da presença do Acompanhante Terapêutico (AT), profissional da área da saúde, para o acompanhamento dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no contexto escolar. Como efeitos da presença dessa figura nos estabelecimentos escolares, as autoras destacam a medicalização e a mercantilização da educação, além da secundarização das atribuições dos profissionais especializados da área da educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Apontam, ainda, a urgência de as diretrizes políticas nacionais da educação especial incorporarem orientações mais diretas a respeito da formação e das atribuições dos profissionais de apoio escolar, como forma de coibir a precarização do serviço do profissional de apoio escolar.

Também identificamos cinco textos que abordam o professor do ensino comum nos processos inclusivos.

Duek (2011) buscou, através de um método construtivo-colaborativo, investigar a atuação de professores do ensino comum de uma escola municipal em Natal (Rio Grande do Norte). A pesquisa, elaborada em parceria entre pesquisadora e professores, buscou

compreender a realidade escolar, analisando as práticas pedagógicas, o conteúdo e as estratégias utilizadas ao longo do processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais⁶. A autora reflete que a análise e a elaboração de casos de ensino como instrumento de formação contribuíram para a sistematização, o compartilhamento e a reflexão em torno de experiências pedagógicas vividas pelos professores participantes. A oportunidade de trocas e vivências dos processos sobre a reflexão docente oportunizaram e ajudaram a construir um novo conhecimento pedagógico do conteúdo, com um olhar mais inclusivo. A autora conclui que há uma necessidade de repensar os cursos de formação inicial e continuada na área de educação, preparando os professores para enfrentarem situações singulares com a inclusão de alunos com deficiência.

O estudo de Schreiber (2013), anteriormente citado, buscou entender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade da educação especial matriculados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis. A autora realiza uma crítica à divisão do trabalho entre o profissional de apoio nomeado de “auxiliar de ensino de Educação Especial” e o professor da sala de aula regular, apontando que a presença de ambos em sala de aula cumprindo funções distintas e que não se comunicam evidencia “a manutenção da dicotomia entre ensino regular e a modalidade educação especial num período histórico cujas ações na área da educação especial são estruturadas a partir de uma perspectiva inclusiva” (Schreiber, 2013, p. 14).

Haas (2019) desenvolve pesquisa com foco na docência e acessibilidade curricular em Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa-intervenção que problematiza as simplificações curriculares no ensino desse componente curricular aos estudantes com deficiência e reflete sobre uma ação didática na área de matemática capaz de envolver e incluir a todos os estudantes de uma turma de 7º ano do ensino fundamental com a presença de estudante com deficiência intelectual em torno de um conhecimento comum. Além disso, o artigo traz como pano de fundo a discussão de uma política pública municipal associada à figura dos “cuidadores educacionais” – nomeados como profissionais de apoio escolar no âmbito da LBI (Brasil, 2015) e a produção social da deficiência intelectual.

Freitas e Pereira (2021) utilizam o cotidiano escolar como ponto de partida para a investigação sobre as ações colaborativas e os efeitos no processo inclusivo. Consideram que o trabalho colaborativo é o que faz a diferença no contexto inclusivo, sendo constituído por meio das relações e no trabalhar junto. As autoras consideraram a importância do trabalho colaborativo na caminhada de qualificação dos processos inclusivos na escola comum, através de capacitação profissional e da união entre a universidade e a escola para a efetivação desses processos.

Ao dar seguimento à pesquisa sobre quem são os agentes responsáveis pela efetivação da inclusão no espaço da escola regular, encontramos apenas um texto nos Anais da ANPEd, que discute a atuação dos profissionais que exercem funções vinculadas à gestão escolar na escola básica.

Rocha (2012) buscou evidenciar as características da gestão escolar em aplicar estratégias de acompanhamento visando às transformações das práticas de gestão, da mudança das mentalidades e culturas dentro de uma perspectiva inclusiva. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada em uma escola que atende alunos público da educação especial da rede pública

⁶ Termo empregado pela autora do estudo para se referir aos estudantes com deficiência.

de uma capital do Nordeste brasileiro. Participaram da pesquisa o diretor da escola, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional e professores. Foram elaboradas propostas de mudanças organizacionais e estruturais, com foco em uma gestão mais acolhedora do ponto de vista relacional e envolvida com as questões pedagógicas, resultando em um trabalho compartilhado, colaborativo e inclusivo.

Rocha (2012) considera que a presença do aluno com deficiência favorece a abordagem de temas que articulam práticas educativas de combate a intolerância, preconceito, e outras formas de discriminação no espaço escolar. O autor acredita que o acompanhamento da equipe foi um dos elementos impulsionadores da transformação; a atuação cotidiana permitia mudanças importantes nas ações da escola, proporcionando a internalização e a cultura da colaboração tanto pelos membros da direção quanto pelos docentes acompanhados.

A pesquisa empreendida nos Anais da ANPED confirma o protagonismo dos docentes do Atendimento Educacional Especializado nos processos inclusivos, aponta o destaque à figura do profissional de apoio escolar nos últimos anos nas pesquisas e nas ações das políticas públicas de educação especial a partir de diferentes nomeações e concepções. Além disso, aponta a inexpressividade da atuação dos profissionais da educação vinculados aos cargos de gestão, coordenação e orientação escolar.

4 Considerações finais

Por meio da revisão bibliográfica realizada, mediante os Anais da ANPED, percebeu-se no cômputo do intervalo histórico analisado que os profissionais da educação escolar básica que atuam como agentes protagonistas na inclusão escolar são os profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Também foi possível analisar uma ampliação do número de trabalhos dedicados aos profissionais de apoio escolar, em especial no último ano da análise (ano de 2023). Neste sentido, é possível afirmar que os profissionais de apoio escolar têm ocupado lugar de notoriedade como profissionais da educação que atuam nos processos inclusivos na escola básica. Considerando a precarização desses profissionais atestada nos estudos de Schreiber (2013), Haas (2019), Haas e Freitas (2024) e a caracterização de profissionais da educação básica escolar presente na LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), é possível questionar o perfil profissional desta categoria.

Além disso, a presença restrita dos professores do ensino comum e dos profissionais vinculados aos cargos de gestão escolar (orientação, supervisão e coordenação pedagógica) nas pesquisas do campo da educação especial de certa forma confirma a fragilidade do trabalho docente em prol da inclusão escolar assumida como um projeto coletivo e institucional da escola.

Especificamente, desponta como uma lacuna merecedora de investimento das pesquisas do campo da educação especial a ausência de estudos que tensionam o trabalho articulado entre orientação educacional, supervisão e/ou coordenação pedagógica, ensino comum e Atendimento Educacional Especializado. Mediante essa ausência de trabalhos realizando esta articulação, nos questionamos: o silenciamento de alguns temas no âmbito da pesquisa em educação especial pode ser analisado como decorrência da influência da agenda política na definição dos assuntos prioritários à investigação em cada período histórico? A dedicação intensa ao tema do Atendimento Educacional Especializado nos primeiros anos após a publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008) e a crescente dedicação à pesquisa sobre o profissional de apoio escolar podem ser evidências desse fenômeno.

Sem desconsiderar a importância da pesquisa em educação especial em torno dos temas contemporâneos, tendências e desafios associados à agenda política, torna-se importante ressaltar o compromisso da pesquisa com os temas silenciados pela política pública. Nesse sentido, reiteramos a importância da dedicação das pesquisas a todos os agentes escolares no compromisso com a educação inclusiva. O único estudo identificado envolvendo a orientadora educacional, por exemplo, foi o de Rocha (2012), o qual cita essa profissional como parte integrante da pesquisa-ação que envolveu a gestão escolar em um processo de implementação da cultura inclusiva na escola em questão. Na análise, foi pontuado pela autora a forma de trabalho compartilhado e participativo, resultando em uma mudança de postura das profissionais atuantes, refletindo em trocas de saberes e construção de novas formas de atuação. Quando se trata da atuação de professores das áreas curriculares a partir dos anos finais do ensino fundamental, também percebemos uma redução drástica das pesquisas, sendo possível localizar apenas o estudo de Haas (2019), voltado à docência em matemática.

Ao retomarmos o conceito de justiça social proposto por Fraser (2006), associado ao problema investigado em nossa pesquisa, é possível afirmar que o reconhecimento das pessoas com deficiência – tratado como modelo de status e não apenas como imposição de identidade de um grupo particular – a partir da inclusão escolar tem potencial para construir as mudanças materiais, culturais e simbólicas necessárias para o combate ao capacitismo, à discriminação por motivo de deficiência e para dirimir as barreiras sociais que se impõem à participação das pessoas com deficiência, envolvendo todos os profissionais da educação como agentes protagonistas dos processos de inclusão escolar. Todos os agentes em articulação sustentam a escola como um espaço do comum, no qual o acesso universal ao conhecimento escolar fomenta as condições materiais para a promoção da paridade de participação perante o combate às desigualdades sociais.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Diálogos sobre o papel do Profissional de Apoio à Inclusão, 2024**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); GT15 – Educação Especial, Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Canal YouTube ANPEd Nacional. 24 set. 2024. 2h01min25s. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/H CZ-3nBKL68?si=-XwzHncTkhANFc z5>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BAPTISTA, Claudio Roberto; HAAS, Clarissa; DELEVATI, Aline de Castro. Uma mudança de perspectiva: a concepção inclusiva na escola brasileira, diretrizes, proposições e desafios contemporâneos. In: DUTRA, Claudia Pereira (org.) **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil**. Brasília: OEI, 2024. p. 115-138.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009a. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008a.

BRIDI, Fabiana Romano de Souza. Práticas de Governo na esteira da racionalidade política neoliberal: produzindo sujeitos inclusivos. 35ª Reunião Nacional da ANPED. GT15, Educação Especial. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, PE: 21 a 24 de outubro. 2012. http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2070_int.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A Política Pública de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. 33ª Reunião Nacional da ANPED. GT15 Educação Especial. **Anais [...]**. Caxambu, MG: 12 a 20 de outubro. 2010.

CAMPBELL, Fiona. **Ableism: A Theory of Everything?** Keynote for International Conference on 'Linking Concepts of Critical Ableism and Racism Studies with Research on Conflicts of Participation'. University of Hamburg (Germany). June 6-8. Alemanha, 2013.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 64–77, dez. 2009.

DOMINGOS, Cícera Mirella Florêncio da Silva. ARAÚJO, Clarissa Martins de. A interface entre a educação do campo e a educação inclusiva em escolas do município de Caruaru-PE: significados que emergem das salas de recursos multifuncionais. 40ª Reunião Nacional da ANPED. GT 15, Educação Especial. **Anais [...]**. Universidade Federal de Belém. Belém, PA: 18 a 22 de outubro. 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_28_11 Acesso em: 10 ago. 2025.

DORZIAT, Ana. O profissional da Inclusão em foco. 33ª Reunião Nacional da ANPED. GT15 Educação Especial. **Anais [...]**. Caxambu, MG: 12 a 20 de outubro. 2010.

DUEK, Viviane Preichardt. O conhecimento Pedagógico do conteúdo de professores da escola regular: contribuições de casos de ensino. 34ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais [...]**. Natal, RN: 02 a 05 de outubro. 2011. GT15, Educação Especial. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-1047%20int.pdf>. Acesso em: 2 nov.2024.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O trabalho do professor de Educação Especial nas complexas tramas políticas e sociais da Inclusão Escolar. 33ª Reunião Nacional da ANPED. GT15, Educação Especial. **Anais [...]**. Caxambu, MG: 12 a 20 de outubro. 2010. Acesso em: 2 nov. 2024.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 07-20, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1250>. Acesso em:3 abr. 2024.

FRASER, Nancy. La justicia social em la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribución o reconocimiento?** Un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 2006.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética?.**Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 70, p. 101–138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJvndHhSH6C5ngr/?format=pdf&lang=pt>.Acesso em:3 abr. 2024.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; PEREIRA, Renata Maria da Rosa. Trabalho Colaborativo: um novo con-viver na escola inclusiva. 40ª Reunião Nacional da ANPED. GT15, Educação Especial. **Anais [...]**.Belém, PA. 17-22 out. 2021. Disponível em:https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_41_23. Acesso em: 16 jan.2024.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10084, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfvv/>.Acesso em: 2 nov. 2024.

HAAS, Clarissa. A docência e a ação pedagógica nos processos escolares inclusivos: uma aula de matemática nos anos finais do ensino fundamental com a presença de estudantes com deficiência intelectual. 39ª Reunião Nacional da ANPED. GT 15 Educação Especial. **Anais [...]**.Niterói, RJ: 20-24 out. 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_27_9. Acesso em: 10 mar. 2025.

HAAS, Clarissa. A Transversalidade da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos: desafios para a efetiva inclusão escolar. **Revista Momento: diálogos em educação**, [s. l], v. 33, n. -2316-3100, p. 27-55, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17341/11106>. Acesso em: 10 mar. 2025.

HAAS, Clarissa; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. O Acompanhante Terapêutico na escola: efeitos dos processos de medicalização e mercantilização da educação. 41ª Reunião Nacional da ANPED. GT15, Educação Especial. **Anais [...]**. Manaus, AM. 22 a 27 de outubro. 2023. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13729-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 mar.2025.

IRIGARAY, Laura Xavier; SCHMIDT, Carlo. O profissional de apoio: nomes e funções no acompanhamento do aluno com TEA. 41ª Reunião Nacional da ANPED. GT 15, Educação Especial. **Anais [...]**. Manaus, AM. 22 a 27 de outubro. 2023. Disponível em: <https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13937->

TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.Acesso em: 2 nov. 2024.

LORENZINI, Vanir Peixer. O trabalho pedagógico da Educação Especial na educação escolar: problematizar para não retroceder. 41ª Reunião Nacional da ANPED. GT 15, Educação Especial. **Anais [...]**. Manaus, AM. 22 a 27 de outubro. 2023. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/41reuniao/trabalhos/trabalho-pedagogico-da-educacao-especial-na-educacao-escolar-problematizar-para>. Acesso em: 2 nov. 2024.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira Paula.; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. (Orgs.) Educação especial: Diálogo e pluralidade. POA: Mediação, 2008. p. 269-280.

OLIVER, Mike. Políticas sociales y discapacidad: algunas consideraciones teóricas. In: BARTON, Len (org.). **Superar las barreras de la discapacidad**: 18 años de disability and society. Madrid: Morata, 2006. p. 19-33.

PADILHA, Adriana Cunha. O trabalho de professores de Educação Especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo. 36ª Reunião Nacional da ANPED. GT 15, Educação Especial. **Anais [...]**. Universidade Federal de Goiás. UFG. Goiânia, GO. 29 de setembro a 2 de outubro. 2013. Disponível em: www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3391_texto.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

PORTAL, Suzy Mara da Silva; CARVALHO, Mark. A judicialização do acesso à educação inclusiva no estado do Pará. 41ª Reunião Nacional da ANPED. GT15, Educação Especial. **Anais [...]**. Manaus, AM. 22 a 27 de outubro. 2023. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13130-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

ROCHA, Selene Maria Penaforte Silveira. Gestão e Organização da Escola para a Inclusão: o acompanhamento como fator de mudança. 35ª Reunião Nacional da ANPED. GT15, Educação Especial. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, PE: 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em: www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2057_int.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade da Educação Especial. 41ª Reunião Nacional da ANPED. GT 15, Educação Especial. **Anais [...]**. Universidade Federal de Goiás. UFG. Goiânia, GO. 29 de setembro a 2 de outubro. 2013. Disponível em: https://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15_2581_texto.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

SIEMS, Maria Edith Romano. Professores da Educação Especial: Profissionalidade docente e constituição identitária. 32ª Reunião Nacional da ANPED. GT15, Educação Especial. **Anais [...]**. Caxambu, MG. 4 a 7 de outubro. 2009. Disponível em: <http://www.32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5790--Int.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

SOUSA, Angela Costa de; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. A sala de recurso como estratégia de apoio à inclusão escolar na rede regular: análise de oferta de AEE em SRM na rede municipal de ensino de Belém -PA. 40ª Reunião Nacional da ANPED. GT 15, Educação

Especial. **Anais [...]**. Universidade Federal de Belém. Belém. PA: 18 a 22 de outubro. 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_31_12. Acesso em: 7 ago. 2025.

SOUSA. Gercineide Maia de. A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os professores da sala de aula comum. 39ª Reunião Nacional da ANPEd. GT15, Educação Especial. **Anais [...]**. Niterói, RJ: 20 a 24 de outubro. 2019. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/39reuniao/trabalhos/configuracao-do-trabalho-docente-no-processo-de-inclusao-escolar-colaboracao>. Acesso em: 2 nov. 2024.

Contribuições da autoria

Renata Ribeiro Pardal: Conceitualização, investigação e redação.

Tailana Nogueira Pereira: Conceitualização, investigação e redação.

Clarissa Haas: Conceitualização, supervisão/orientação e redação.

Data de submissão: 19/09/2025

Data de aceite: 02/10/2025