



Problematizações sobre mitos em Educação Especial que circundam o pensamento de um grupo de professores do Espírito Santo a partir da legislação educacional brasileira

Questions about myths in Special Education that surround the thinking of a group of teachers from Espírito Santo based on Brazilian educational legislation
Problematizaciones sobre los mitos en la Educación Especial que rodean el pensamiento de un grupo de profesores de Espírito Santo a partir de la legislación educativa brasileña

RICARDO TAVARES DE MEDEIROS¹

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA²

ANDRESSA MAFEZONI CAETANO³

JULIANO BICKER PEREIRA⁴

Resumo: O estudo problematiza mitos presentes no imaginário de um grupo de professores do Espírito Santo, quando discorrem sobre a escolarização de estudantes com deficiência na interface com a legislação vigente. Fundamenta-se em autores da área da Educação e em dados produzidos por meio da pesquisa qualitativa e exploratória que envolveu professores da Educação Básica em grupos focais. Como resultados, aponta que a problematização dos mitos com apoio das normativas educacionais se coloca como temática necessária à formação de professores por fortalecer o direito social à educação.

Palavras-chave: Educação especial; Mitos; Normativas educacionais.

1 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4618-8339>. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, Brasil.

2 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, Brasil.

3 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0944-2596>. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, Brasil.

4 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7845-7121>. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, Brasil.

Abstract: *The study problematizes the myths circulating in the imagination of a group of teachers from Espírito Santo when they discuss the education of students with disabilities at the interface with current legislation. It is based on authors in the field of Education and on data from qualitative, exploratory research involving Basic Education teachers in focus groups. As a result, it points out that the problematization of myths with the support of educational regulations is a necessary theme for teacher training, as it strengthens the social right to education.*

Keywords: *Special education; Myths; Educational regulations.*

Resumen: *El estudio problematiza los mitos presentes en el imaginario de un grupo de profesores de Espírito Santo cuando discuten sobre la educación de estudiantes con discapacidad a partir de la legislación vigente. Se basa en autores del campo de la Educación y en datos producidos a través de una investigación cualitativa y exploratoria que involucró a docentes de Educación Básica en grupos focales. Como resultados, se señala que la problematización de los mitos con el apoyo de la normativa educativa es un tema necesario para la formación docente, fortaleciendo el derecho social a la educación.*

Palabras clave: *Educación especial; Mitos; Regulaciones educativas.*

INTRODUÇÃO

Neste artigo, conversamos com os nossos leitores sobre mitos⁵ que circundam os pensamentos de um grupo de professores em atuação em escolas públicas do Espírito Santo quando colocam em análise a escolarização de estudantes com deficiência⁶. Há tempos, temos acompanhado o imaginário escolar de que esses estudantes necessitam de laudos para serem avançados nos anos escolares; de que há uma suposta legislação que ampara a aprovação automática; de que estão na escola para somente se socializarem, desmerecendo a aprendizagem; de que a entrada/permanência nas unidades de ensino depende da contratação de estagiários/cuidadores. Na contramão desse cenário, a pesquisa em Educação Especial (Meirelles; Dainese; Friso, 2017; Lorenzini, 2022; Jesus et al., 2022) tem corroborado o pressuposto de que “[...] a escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (Meirieu, 2005, p. 44).

Em âmbito internacional, essa produção de mitos também preocupa a pesquisa educacional. Estudo realizado por Jesus et al (2022) explicita políticas e ações pedagógicas implementadas para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas de Maputo-Moçambique, evidenciando desafios, dentre eles, carências na formação

5 Atribuímos sentido para a expressão “mitos” como ideias que povoam o imaginário dos professores, sem uma fundamentação que as sustente.

6 Neste texto, direcionamos atenções para estudantes com deficiência, por serem nosso foco de estudo.

docente que levam esses profissionais a conviver com o mito de que os estudantes não aprendem, buscam a escola para socializar e que eles são de responsabilidade única dos serviços de apoio (quando existem).

Sobrinho et al. (2019, p. 20), ao constituírem um estudo comparado entre Brasil e México, sinalizam que, nas duas realidades investigadas, “[...] em diferentes momentos dos grupos focais, os profissionais dos serviços de apoio especializado em Educação Especial destacavam as barreiras atitudinais como um elemento que dificulta o processo inclusivo escolar”, cenário impulsionado pelo mito de que os espaços-tempos segregadores (como classes/instituições especializadas) são ambientes mais propícios para o atendimento aos estudantes.

Meirelles, Dainese e Friso (2017), ao analisarem o contexto educacional italiano, permitem-nos pensar que, desde a década de 1970, ocorre o enfrentamento a mitos que afetam os processos de inclusão de pessoas com deficiência, o que favoreceu o fortalecimento das políticas educacionais, como a denominada Projeto de Vida – estratégia voltada a sistematizar ações direcionadas à inclusão do aluno com deficiência durante todo o período de escolarização.

Fazem parte da ação a contratação do professor de apoio especializado, a definição do número de alunos por turma (não superior a vinte) e a oferta de serviços especializados sob responsabilidade do governo e das redes locais de ensino. Para os autores, o Projeto de Vida envolve desde a responsabilidade pelo cuidado do outro até a utilização de métodos personalizados para uma vida digna, relacionando os processos educativos com as possibilidades de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Na conjuntura desse cenário, percebemos o quanto precisamos tensionar mitos presentes na escolarização desses estudantes – também significados por nós como “achismos” ou “pontos de vista” – porque influenciam os modos como esses alunos são significados e também suas aprendizagens, negligenciando a Educação como direito público subjetivo. Diante desse contexto, temos tomado decisões político-pedagógicas no intuito de escutar o que os professores dizem sobre esses sujeitos e problematizar essa multiplicidade de mitos/achismos/pontos de vista em articulação com a legislação educacional brasileira.

As normativas nacionais se colocam como alternativas para enfrentar mitos que afetam o direito social à educação, pois, como promulga a Constituição Federativa do Brasil de 1988, “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (Brasil, 1988, art. 5º), assim como a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, que estabelece a importância de políticas inclusivas para se enfrentar barreiras que impedem a pessoa com deficiência de usufruir direitos sociais.

O enfrentamento a mitos que atravessam a escolarização de estudantes com deficiência se mostra uma ação necessária, pois vislumbramos ações político-pedagógicas para o acesso às escolas comuns, mas também a leitura social acerca desses sujeitos como capaz de simplificá-los a uma questão orgânica, por conseguinte, sem possibilidades de educabilidade. Esse contexto precisa ser enfrentado por políticas públicas inclusivas, dentre elas, investimentos na formação dos professores.

De acordo com Medeiros e Caetano (2023), essas políticas podem se apresentar como alternativas para os docentes refletirem sobre como essas leituras sociais impactam os processos de escolarização e as práticas pedagógicas, pois muitos realizam os planejamentos a partir das deficiências/limitações dos estudantes e não para sujeitos com possibilidades de aprender.

Bianchetti e Correa (2020) alertam sobre avanços no acesso desses estudantes às escolas comuns, sinalizando que pouco prosseguimos na quebra de barreiras/paradigmas atitudinais que impossibilitam que os professores se signifiquem responsáveis pela mediação da aprendizagem e consigam ver esses alunos como sujeitos de direitos.

Rosa (2022), Lorenzini (2022) e Francos (2023) também reconhecem ações político-pedagógicas voltadas à acessibilidade, destacando a implementação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores e a constituição de redes de apoio, sinalizando, simultaneamente, necessários investimentos para o tensionamento aos mitos que atravessam a Educação Especial, pois eles impactam a permanência e a aprendizagem dos estudantes nas escolas comuns.

Esse cenário convoca o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores para o enfrentamento a pressupostos que segregam e fragilizam a escola comum como espaço-tempo de todos. Assim, trazer discussões sobre a legislação educacional brasileira para os momentos formativos pode se colocar como uma alternativa para enfrentamento a mitos, pela via do adensamento dos saberes-fazeres dos profissionais da Educação, visando ao direito social à Educação para estudantes público da Educação Especial.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão de estudantes diversos nas escolas comuns é um tema discutido na Educação, gerando produções teóricas fundamentadas em documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), e em normativas nacionais como a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Estudos realizados por Trezzi (2022) associam o direito social à Educação à constituição de uma escola justa que busca se reorganizar na premissa de promover o acesso aos conhecimentos para todos. Para tanto, o autor argumenta em favor de políticas para uma Educação com qualidade em interseção com o atendimento às necessidades de cada sujeito/grupo de sujeitos.

Nessa perspectiva de escola, emergem princípios inclusivos que objetivam despertar o estímulo à empatia, à compreensão e ao respeito entre os colegas, além de ajudar professores e estudantes a quebrar estereótipos e preconceitos, colaborando para a promoção de uma sociedade/escola inclusiva e da Educação como direito social (Libâneo; Silva, 2020). Para esses autores, “[...] numa formulação bastante genérica, justiça social na escola seria garantir a todos os alunos uma base comum de conhecimentos e competências indispensáveis à preparação para um futuro profissional e obtenção de êxito na vida social” (Libâneo; Silva, 2020, p. 819).

As discussões teóricas que postulam pela defesa da escola como espaço-tempo inclusivo também abordam desafios. Trezzi (2022) e Libâneo e Silva (2020) reiteram que um deles é a necessidade de ampliar a compreensão sobre a inclusão escolar para entendê-la como uma política que se compromete em readequar as escolas para atender às necessidades educacionais de alunos diversos – ação que perpassa pela aquisição de recursos, criação de infraestrutura adequada, constituição de redes de apoio, investimentos em proposições curriculares acessíveis e políticas de formação de professores.

Assim, as discussões teóricas sobre as políticas de inclusão abrangem uma variedade de questões e evidenciam benefícios e desafios a serem considerados. Como alertam Libâneo e Silva (2020), mostra-se essencial a promoção de diálogos abertos e contínuos entre os profissionais da Educação, os pesquisadores e a comunidade para planejar/mediar as práticas organizativas das escolas articuladas ao trabalho pedagógico com vistas a promover Educação inclusiva e de qualidade para todos.

Além disso, Mello e Moll (2020, p. 4) compreendem que a implementação de políticas públicas em uma perspectiva inclusiva se coloca como um “[...] caminho para a garantia do direito à Educação [...], [o que requer] que sua prescrição não aconteça de forma imposta e somente nos momentos de elaboração pelo poder público, sem a participação dos destinatários das mesmas”. Para as autoras, também é fundamental que “[...] as políticas públicas em Educação não sejam implementadas mecanicamente, e sim, interpretadas, traduzidas e modificadas na prática por gestores, professores e estudantes, adequando suas diretrizes aos desafios postos no cotidiano das escolas” (Melo; Moll, 2020, p. 4).

No processo de implementação de políticas direcionadas à constituição de escolas inclusivas, os sistemas de ensino são convocados a valorizar as diferenças individuais e reconhecer que cada estudante tem suas próprias características, potencialidades e necessidades. Isso implica respeitar particularidades, proporcionando oportunidades de ensino e de aprendizado com qualidade socialmente referenciada.

Para tanto, é essencial assegurar metodologias, recursos e estratégias de ensino diferenciados para promover a participação e o progresso dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental por apresentar caminhos alternativos à apropriação dos conhecimentos, apoiando o estudante e o incentivando a avançar em seu processo formativo.

A defesa da escola como espaço-tempo de todos nos convida a reconhecer o humano como plural, proporcionar mediações para a acessibilidade curricular, valorizar a influência da cultura e do contexto social na formação do estudante e promover a participação ativa e crítica desse sujeito no trabalho educativo escolar. Segundo Trezzi (2022), dessa forma, é possível uma escola justa, capaz de promover o desenvolvimento dos estudantes pela via da apropriação dos conhecimentos.

METODOLOGIA

O estudo busca fundamentação em pressupostos qualitativos. De acordo com André (2013), esse tipo de investigação se preocupa com dados não quantificáveis, mas com uma abordagem subjetiva. Com isso dialoga com narrativas, registros, imagens, problematizações, enfim com posicionamentos dos sujeitos sobre o estudado/investigado. Também recorre aos fundamentos dos estudos exploratórios que têm como objetivo a familiarização com um determinado assunto (Gil, 2022).

Segundo Rampazzo (2013), a pesquisa exploratória possibilita a recolha e o registro de fatos da realidade estudada por meio de técnicas especiais para o processo de produção dos dados, favorecendo um primeiro olhar sobre a temática. O método pode recorrer a grupos focais, entrevistas, análises de documentos, dentre outras fontes. Trata-se de um método que leva o pesquisador a garimpar o campo pesquisado no intuito de conhecê-lo para levantar questões latentes.

Para a produção dos dados, foram realizados três grupos focais, envolvendo vinte e sete participantes: a) doze professores de Educação Especial; b) dez docentes do ensino comum; e c) cinco pedagogos. Os mesmos educadores estiveram presentes nos três grupos focais. Todos possuem formação em nível superior em sua respectiva área de atuação, acrescida de especialização *lato sensu*. Participam de encontros formativos promovidos pelos sistemas aos quais estão vinculados, muitos deles fora do horário de trabalho (noturno). Possuem de dez a quinze anos de magistério. Além disso,

pertencem ao quadro estatutário de suas redes de ensino, cabendo destacar que alguns atuam na Educação Infantil e outros no Ensino Fundamental de redes públicas de ensino localizadas na região metropolitana da Grande Vitória/ES.

Os grupos focais se organizaram a partir dos seguintes eixos: o conceito de inclusão escolar; b) o perfil do alunado a ser apoiado pela Educação Especial; c) a função social da escola mediante a inclusão desses sujeitos; d) a oferta e a compreensão do atendimento educacional especializado; e) a avaliação; f) a organização do trabalho pedagógico. Foram realizados no transcorrer dos meses de abril a junho de 2020, remotamente, em virtude da Pandemia Covid-19. Para tanto, recorremos à plataforma Google Meet que se colocou como espaço-tempo de encontro, mas também utilizamos gravação/armazenamento dos dados. Cada um teve duração de 1h20min. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi encaminhado para cada participante, por e-mail, e foi devidamente assinado.

As falas dos participantes foram registradas, transcritas, lidas e organizadas em categorias, trazendo elementos para compor a seção da análise dos dados. Buscamos problematizar mitos presentes nas elaborações dos professores em diálogo com a legislação educacional brasileira, na premissa de colocar em análise linhas de pensamento que afetam o direito social à Educação. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (Plataforma Brasil, nº 21247719.5.0000.5063).

RESULTADOS E ANÁLISES

Um primeiro mito a se destacar é o imaginário de que a escola inclusiva é aquela que assim se configura por contar com a matrícula de estudantes público da Educação Especial, desmerecendo outros grupos sociais historicamente alijados dos processos de escolarização. São sujeitos que requerem uma escola que se repense para acolhimento do humano em suas comunalidades e especificidades.

Esse mito explicita o quanto os pressupostos da educação inclusiva têm sido suprimidos na Educação Especial, desvelando a necessidade de reconhecer o primeiro conceito, na lógica da escola, como espaço-tempo de todos e o segundo como uma modalidade dedicada a apoiar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Vejamos o que pensam os participantes da investigação:

O que é inclusão? É garantir a escola para os alunos com deficiências. Só que a inclusão veio de cima para baixo. Não temos formação para trabalhar com esses alunos da inclusão. Os alunos que têm deficiências, sabe! (Professora de Educação Infantil – Rede de Ensino 1).

Você quer saber o que é inclusão para mim? É ter o aluno com deficiência que estava na APAE, agora, na escola. Um detalhe: eu era muito mocinha quando me formei. Na época, não se falava em inclusão. Não tive discussões no Curso de Letras sobre esses alunos de inclusão... os com deficiências. Agora, eles estão nas escolas e não sei o que fazer (Professora do Ensino Fundamental II – Rede de Ensino 2).

O que tem a ver o conteúdo da minha disciplina, Matemática, com os alunos da inclusão? Os alunos com deficiência! (Professor do Ensino Fundamental II – Rede de Ensino 3).

Semana que vem, terá um passeio pedagógico. Não temos condições de levar os alunos da inclusão. As crianças com autismo, por exemplo. Por mim, eles não têm como ir! (Pedagoga da Educação Infantil – Rede de Ensino 1).

Refletir sobre a supressão da inclusão escolar na Educação Especial na formação de professores – fundamentada no que preconiza a legislação educacional vigente – é uma alternativa para problematizar: a educação é um direito de todos, portanto a inclusão escolar caminha no sentido de repensar a escola para que grupos excluídos tenham acesso aos bancos escolares.

O imaginário social apresentado pode ser refletido com apoio da Constituição Federal de 1988 que preconiza: “[...] 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” (Brasil, 1988, art. 205, grifos nossos).

Com isso, podemos refletir: a escola inclusiva necessita contar com diversas políticas públicas para atender às trajetórias diversificadas de escolarização. Dentre os grupos sociais em processos de inclusão escolar, temos os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas também os povos indígenas, os camponeses, as pessoas em situação de rua, os circenses, os ciganos, os grupos sociais de matriz africana e de diversidade sexual e de gênero, dentre outros.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula (Jesus et al., 2012, p. 163, grifos nossos).

A partir dessa linha de reflexão, a Educação Especial pode ser discutida como uma das modalidades presentes em escolas inclusivas, havendo outras, como a Educação do Campo, a Educação Quilombola, a Educação de Jovens e Adultos. Com essa linha de reflexão, cada modalidade busca apoiar o público a que se destina, levando à compreensão de que Educação Especial é parte da política de educação inclusiva e não a totalização desta.

Ao analisar de modo mais detido a Educação Especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, constatamos que se trata de uma “[...] 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, art. 58), portanto precisamos visibilizar as outras modalidades para que os demais grupos de estudantes contem com políticas direcionadas às suas especificidades.

Quando a inclusão escolar é significada como Educação Especial, problemáticas emergem. Por exemplo, no imaginário de alguns professores envolvidos na pesquisa, essa supressão faz desenvolver a ideia de que todo estudante que demanda atenção diferenciada é público da modalidade e necessita do atendimento educacional especializado. Com isso se descompromete o Estado de compor políticas/alternativas plurais para apoiar trajetórias diversas de escolarização presentes nos cotidianos escolares. Sobre esse contexto, sinalizaram certos participantes da pesquisa:

Todos os alunos são especiais. Nossa escola conta com muitos alunos especiais. Temos desde aqueles que têm deficiências àqueles que não aprendem, porque suas famílias são desestruturadas (Professora do Ensino Fundamental I – Rede de Ensino 3).

Na escola, tem um pouco de tudo: dislexia, dislalia, discalculia, autismo, problemas de comportamento, déficit de aprendizagem, enfim, crianças que precisam de apoio da Educação Especial (Professora da Educação Especial – Rede de Ensino 2).

A redução dos pressupostos da educação inclusiva na Educação Especial leva a escola a lidar com a produção social da deficiência e seus impactos na aprendizagem. Conforme expressou um docente, “[...] o estudante que requer apoios na aprendizagem passa a ser visto com as lentes da Educação Especial” (Professor de Educação Especial da Rede de Ensino 3).

Para Cunha (2021), o conceito de deficiência ganhou diferentes significações no transcorrer da história. Diante disso, argumenta sobre a necessidade de reflexões que abordem o modelo social da deficiência. Em suas palavras: “[...] não é o impedimento físico, a lesão, que impossibilita a participação social, mas sim a estrutura social que é pouco sensível para a inserção da pessoa [...] em par de igualdade” (Cunha, 2021, p. 309). Com isso é preciso colocar em análise a questão social, política e cultural, pois a condição do estudante é significada para além do viés individual.

Ao trazer a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 para a formação de professores, podemos pensar que a modalidade de ensino possui um público específico e, no caso de “[...] transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008, p. 14), não os informando no Censo Escolar como público da modalidade.

Esse debate permite problematizar com os professores que há estudantes que podem requerer apoios, sem, necessariamente, apresentar uma deficiência. A supressão da inclusão escolar na Educação Especial tem contribuído para que as escolas disponham somente do atendimento educacional especializado, pois, se todos os alunos que trazem trajetórias diferenciadas de aprendizagem são significados como público da modalidade, essa compreensão reduz os apoios aos relativos à Educação Especial.

Além disso, a supressão de um conceito no outro fortalece as relações estabelecidas pelas escolas para com os diagnósticos clínicos – instrumento adotado por algumas redes de ensino para identificar as necessidades específicas dos alunos e encaminhá-los aos serviços da Educação Especial. Com isso, qualquer aluno que apresente necessidade de algum tipo de apoio pedagógico passa a ser significado como aquele que requer uma avaliação clínica. Seu responsável é acionado pelas escolas para que esse estudante seja encaminhado aos serviços de saúde na intenção de obter o laudo médico.

Outro mito é a compreensão de que o estudante público da Educação Especial está na escola apenas para socialização. Esse mito afeta a pessoa com deficiência, mas também aqueles que passam a ser inseridos na modalidade pela simplificação da inclusão escolar na Educação Especial. Essa linha de pensamento faz da unidade de ensino um cenário dúbio: para os que se aproximam de um ideário de aprendizagem, a escola é um espaço-tempo de apropriação de conhecimentos; para os que apresentam deficiência, é um ambiente de socialização entre pares.

Podemos trazer a Resolução nº 4/2009, que promove a defesa do uso de recursos de acessibilidade para a apropriação dos conhecimentos, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, quando afirma que os sistemas de ensino assegurarão acesso aos currículos, recorrendo a métodos, técnicas, organização e recursos educativos específicos, para atender às suas necessidades.

Analisando de modo detido a Educação Especial, como podemos verificar, as normativas não reduzem a escolarização das pessoas com deficiências na socialização entre pares. Ajudam-nos a reafirmar o direito à apropriação dos conhecimentos

como ação comprometida com a formação humana, o que envolve o trabalho com os conteúdos programáticos, o planejamento, as mediações e a avaliação em uma abordagem qualitativa.

As políticas públicas em educação devem ter esse compromisso com a dimensão ampla e fundamental do humano, de estabelecer diretrizes para que a contribuição social da escola pública seja efetivada, sem excluir ninguém. Significa garantir o direito à educação como possibilidade de construção da condição humana, da inteligência, de uma existência humanizada e da justiça social (Mello; Moll, 2020, p. 11).

O mito que envolve a simplificação da escola na socialização entre pares também promove outro mito: o atendimento educacional especializado como política responsável pela escolarização do estudante. Estudo realizado por Jesus et al. (2012) problematiza o fato de haver unidades de ensino em que o discente frequenta os serviços especializados no contraturno, no entanto, em sala de aula, as ações curriculares se mostram frágeis, fazendo imperar a ideia de que ali estão somente para se socializarem.

Conforme pergunta um participante da pesquisa: “[...] somente com a realização das atividades do AEE, podemos conferir a aprovação do aluno especial?” (Professor do ensino comum – Rede de Ensino 2). Cabe entender que os trabalhos desenvolvidos no atendimento educacional especializado se diferenciam dos realizados na sala de aula comum. Eles não são substitutivos à escolarização. Apoiam a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Dialogando com outros mitos, deparamo-nos com o que segue: “[...] na escola em que eu trabalho, alguns professores acreditam que a inclusão desses estudantes deva ser uma responsabilidade do professor de Educação Especial, porque os regentes de classe precisam dar conta dos demais alunos” (Pedagoga – Rede de Ensino 1).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a mediação dos processos de ensino-aprendizagem é de responsabilidade de professores capacitados (os de sala de aula), por sua vez, apoiados pelos especializados (os de Educação Especial). A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, segue essa linha de pensamento e reitera que cabe aos profissionais da educação:

[...] aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2024, art. 10, IX).

Isso nos permite pensar no princípio da colaboração, tendo em vista possibilitar o trabalho conjunto, o compartilhar de responsabilidades e a coparticipação no enfrentamento de desafios. A colaboração permite que a prática pedagógica seja formulada a partir do planejamento, da mediação, da elaboração e da avaliação das atividades, propiciando aprendizagem a todos os alunos (Silva; Viralunga, 2021).

Somando essas relações com os dois últimos mitos apresentados, temos linhas de pensamento que sinalizam para os cuidadores e/ou estagiários:

[...] os alunos de vocês estão ali (Professora de Educação Especial – Rede de Ensino 1).

[...] sem os estagiários, os alunos não têm como frequentar a escola (Pedagogo – Rede de Ensino 2).

Quanto aos estagiários, podemos refletir com os professores o que preconiza a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008: o estágio é ato educativo escolar supervisionado. É desenvolvido em um ambiente de trabalho com o objetivo de fortalecer a preparação de estudantes em processos de formação inicial. Na área educacional, os graduandos são inseridos em escolas da Educação Básica para serem acompanhados pelos profissionais já formados, na premissa de aproximar a relação teoria e prática.

No que se refere aos cuidadores, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, “[...] cabe aos sistemas de ensino [...] disponibilizar [...] *monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção*, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p. 17, grifos nossos).

A significação dos estagiários/cuidadores como os responsáveis pela mediação das aprendizagens tem afetado o trabalho curricular e o atendimento educacional especializado, quando se direciona tal responsabilização para sujeitos sem formação na área da Educação. Além disso, tem produzido “dependência” das escolas com esses apoios, pois, para Borges (2022), atrelam-se tais contratações à permanência do estudante na escola.

Outro mito destacado nos grupos focais é que “[...] há uma lei que ampara o estudante público da Educação Especial. Ele não precisa ser avaliado. Tem progressão automática. Com o laudo, o aluno passa de ano” (Professor do Ensino Comum – Rede de Ensino 3). Trata-se de um mito, porque não há amparo legal para tal assertiva. Dispositivos legais, como a Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, caminham em um sentido contrário a tais linhas de pensamento. Reafirmam o direito de acessibilidade

curricular, o envolvimento do estudante em proposições avaliativas qualitativas, contínuas e comprometidas em proporcionar novas alternativas para a apropriação dos conhecimentos.

No transcorrer dos grupos focais, também nos deparamos com outros mitos como: “[...] se a sala de recurso multifuncional foi pensada para os alunos especiais, nem todos precisam frequentar a sala de aula comum” (Professora do Ensino Comum – Rede de Ensino 1). Com isso podemos pensar: 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, 2009, 2011). Esse serviço se configura em ações complementares/suplementares e não substitutivas à classe comum.

Essa linha de pensamento pode ser discutida na formação inicial e continuada de professores, constituída na relação teoria e prática e com apoio da legislação educacional brasileira, porque, se há compreensão de que as salas de recursos multifuncionais são espaços-tempos que podem substituir a classe comum, esse imaginário fortalece o mito de que a elaboração do Plano do Atendimento Educacional Especializado é de responsabilidade única do professor de Educação Especial.

O PEI é elaborado pelo professor de Educação Especial a partir das deficiências dos alunos (Professora de Educação Especial – Rede de Ensino 3).

O professor de Educação Especial é quem faz o PEI. Ele vê o que a gente vai trabalhar e faz a adaptação para a criança (Professora de Educação Especial – Rede de Ensino 2).

Diante dessas assertivas, cabe refletir com os professores sobre os impactos das práticas solitárias na Educação Especial. Ghidini e Vieira (2021) salientam que a prática mais visível dessa solidão é configurada nos momentos em que o professor se isola na sala de aula, queixando-se por ter que fazer tudo sozinho, ou seja, gerir o programa/currículo das disciplinas, produzir materiais para suas aulas, elaborar ações metodológicas e engendrar atividades avaliativas para seus alunos.

Esses autores defendem práticas solidárias que levem os professores a adotar um mesmo objetivo e o delineamento de ações conjuntas para seu devido alcance. Segundo o Decreto nº 7.611/2011, a elaboração e a execução do Plano do Atendimento Educacional Especializado são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado, em articulação com os demais professores do ensino regular, tendo a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento do aluno.

No transcorrer dos encontros, um participante falou: “[...] tenho dúvidas sobre a frequência do aluno especial. No mesmo turno, ele pode frequentar uns dias a classe comum e outros a instituição especializada?” (Pedagogo – Rede de Ensino 1). Considerando o preconizado em documentos e normativas nacionais (Brasil, 2008, 2009, 2011), o atendimento educacional especializado não é substitutivo à classe comum. Diante disso, cabe às unidades a gestão da frequência dos alunos, em consonância com o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 – frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para a aprovação.

Se pensamentos apontam essa “dobradinha” entre a classe comum e as instituições especializadas em dias alternados, encontramos outros que sinalizam esse cenário se repetindo no próprio cotidiano das unidades de ensino, conforme afirma um professor: “[...] acredito que existem alguns estudantes que podem ser retirados da turma e ser encaminhados à sala de recursos multifuncionais no horário regular, porque não acompanham os conteúdos” (Professor do Ensino Comum – Rede de Ensino 1). Essa linha de pensamento reacende a abordagem substitutiva do atendimento educacional especializado, contexto que nos convoca a refletir que:

O AEE 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, podendo 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, 2011, art. 5º).

Além dos mitos apresentados, trazemos a concepção de atendimento educacional especializado evidenciada por alguns participantes do estudo. Fala de uma compreensão restritiva às salas de recursos multifuncionais. Ghidini e Vieira (2021) reconhecem a relevância das salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar. No entanto, compreendem o necessário investimento intelectual para assumir esses serviços como ação pedagógica em Educação Especial para significá-los como apoios em todas as atividades pedagógicas (turno e contraturno), visando à acessibilidade curricular.

O professor do AEE é aquele que atende os alunos nas salas de recursos multifuncionais (Professor de Educação Especial – Rede de Ensino 1).

O AEE é o trabalho do contraturno, nas salas de recursos (Pedagoga – Rede de Ensino 3).

AEE? O trabalho de atender os alunos especiais nas salas de recursos (Professor de Educação Especial – Rede de Ensino 2).

Precisamos ampliar a compreensão do que vem a ser atendimento educacional especializado com os professores. Se acontece somente nas salas de recursos multifuncionais, na compreensão dos envolvidos na pesquisa, as redes de apoio à classe comum não fazem parte dessa política, recebendo outras denominações, como trabalho colaborativo, articulado, bidocência, dentre outras. Com isso emerge a ideia de que os amparos ao turno regular não complementam/suplementam os currículos e, sim, colaboram/apoiam a classe comum. Em contrapartida, o atendimento educacional especializado não tem conotação de colaboração; somente de complementação/suplementação.

Assumir o atendimento educacional especializado como apoio pedagógico (do turno e do contraturno) fortalece a acessibilidade curricular e resguarda o compromisso com as especificidades de aprendizagem, conforme preconiza o Decreto nº 7.611/2011. Essa premissa possibilita problematizar o pensamento de um participante da pesquisa que assim entende: “[...] existem professores de Educação Especial que pensam que cabe a eles somente atender os estudantes com deficiências nas salas de recursos multifuncionais” (Pedagoga – Rede de Ensino 3). A reflexão crítica desse entendimento favorece discutir as múltiplas atividades a serem realizadas por esse profissional nas escolas, conforme preconizado na Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

As discussões apresentadas desvelam a necessidade de assumir a Educação como direito de todos e enfrentar mitos que afetam a Educação Especial como parte de uma política inclusiva. Temos uma área de conhecimento que objetiva fortalecer a Educação para um grupo específico de estudantes e prestar apoio às práticas pedagógicas e aos saberes-fazer docentes. Em permanente diálogo com as legislações educacionais, colabora com o enfrentamento a linhas de pensamento que restringem a função social da escola e os processos educativos, quando mitos dificultam reconhecer o direito social à escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o estudo traga uma amostragem limitada em um grupo de profissionais da Educação em atuação em escolas públicas de ensino do Espírito Santo, as provocações apontam elementos imprescindíveis para colocarmos em análise mitos que podem se fazer presentes no imaginário de outros professores.

A reflexão sobre mitos que permeiam a Educação Especial na Educação Básica, à luz da legislação educacional brasileira, pode se colocar como possibilidades para o debate sobre as barreiras que fragilizam a escolarização dos estudantes, apontando eixos a serem tensionados nos momentos de formação inicial e continuada de professores na intrínseca relação teoria e prática.

O estudo demonstra a importância de escutar como os professores significam os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência de modo crítico-reflexivo com apoio da legislação vigente para que venham compor novas-outras linhas de pensamento e de ação. Conforme discutimos no transcórreo do texto, vários avanços podem ser percebidos nas políticas de Educação Especial com uma abordagem inclusiva, no entanto ainda necessitamos quebrar barreiras/paradigmas atitudinais para desmitificar ideias que (re)produzem processos de exclusão da/na escola comum.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/7441>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREA, José Alberto. **In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas: Papirus, 2020.

BORGES, Daniella Cortes Pereira. **Determinantes conservadores da constituição do Estado brasileiro e suas implicações para escolarização de alunos PAEE nos Planos Municipais de Educação em Vila Velha, Vitória e Serra/ES**. 2022. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_fbe7d3bf76623ad1d06a6ac2e997f837. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 25 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADIDPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/legislacao/nota-tecnica-n-04-2014-mec-secadi-dpee/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao__pessoa__deficiencia.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 2005.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/pykStjJty9FMZZTDCdgGCcy/?format=html&lang=pt> Acesso em: 16 nov. 2023.

FRANCOS, Ivana Carla Cordeiro da Silva. **Inclusão escolar**: a articulação entre educação especial e o ensino regular por meio do trabalho colaborativo dos profissionais. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati, 2023. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2023/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandro Braga. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

JESUS, Denise Meyrelles de et al. As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as Superintendências e as Secretarias Municipais de Educação. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Maília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

JESUS, Octávio Manuel de et al. Educação inclusiva: mito ou realidade nas escolas moçambicanas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 5. p. 329-344, maio, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5548>. Acesso em: 16 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **RPGE - Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 816-840, ago. 2020. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/issue/view/785> Acesso em: 16 jan. 2023.

LORENZINI, Vanir Peixer. **Trabalho pedagógico da educação especial:** expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar. 2022. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/> Acesso em: 16 nov. 2023.

MARQUES, Lisiane das Neves. **Narrativas da formação docente:** os saberes da experiência contados a partir da história de vida. São Paulo: Científica Digital, 2023.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.** Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1-21, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2934>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincassa; DAINESE, Roberto; FRISO, Valeria. A educação especial no contexto italiano: o projeto de vida, da escola à vida adulta. **Revista Educação Especial**, v. 30, p. 189-201, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19102>. Acesso em: 24 dez. 2023.

MEIRIEU, Phelippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 251- 260.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-declaracao-de-salamanca-conferencia-mundial-de-educacao-especial/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 24 ago. 2024.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ROSA, Maiandra Pavanello da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial**: possibilidades de acesso ao currículo. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24678>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVA, Rossicleide Santos da; VIRALONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p.1-20, e4147009, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4147>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SOBRINHO, Reginaldo Celio et al. Escola, família e educação especial: a processualidade das relações em contextos brasileiro e mexicano. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 44, p. 9-38, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3185>. Acesso em: 24 mai. 2024.

TREZZI, Clovis. O acesso universal à educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 942-959, out./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3552>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Ricardo Tavares de Medeiros

Graduado em Pedagogia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/CE/UFES) e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Professor do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vila Velha. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa “Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem” (GEPIPEA).
E-mail: ricardopedagogo@hotmail.com.

Alexandro Braga Vieira

Graduado em Letras e Pedagogia. Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFES. Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/CE/UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Diretor da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico da Prograd/UFES. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”.
E-mail: allexbraga@hotmail.com.

Andressa Mafezoni Caetano

Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/CE/UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa “Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem” (GEPIPEA).
E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br

Juliano Bicker Pereira

Graduado em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo (Área de Humanas). Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).
E-mail: julianobicker@gmail.com

*Recebido em: 19/09/2024
Aprovado em: 26/11/2024*