



Atendimento educacional especializado no município de Cariacica/ES: caminhos trilhados e novos desafios

Specialized educational services in the municipality of Cariacica/ES: paths taken and new challenges

Servicio educativo especializado en el municipio de Cariacica/ES: caminos recorridos y nuevos desafíos

DOI: 10.55905/oelv22n10-088

Receipt of originals: 09/02/2024

Acceptance for publication: 10/01/2024

Gianni Marcela Ferreira Boechard

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Vila Velha, Espírito Santo, Brasil

E-mail: gianni.marcela@hotmail.com

Angela do Nascimento Paranhá de Oliveira

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Cariacica, Espírito Santo, Brasil

E-mail: angelaparanha@gmail.com

Cinthya Campos de Oliveira Mascena

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: cinthyacampos@gmail.com

Flaviane Lopes Siqueira Salles

Doutoranda em Educação Física

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: flsalles25@gmail.com

Patrícia Andrade Reis Mendonça

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Serra, Espírito Santo, Brasil

E-mail: partj_@hotmail.com

Sonia Lopes Victor

Doutora em Educação

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: sonia.victor@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral compreender o caminho percorrido durante a implementação e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando a formação continuada dos professores do município de Cariacica no estado do Espírito Santo – no intuito de esclarecer como se efetivou esse fenômeno em suas particularidades. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, bibliográfico, documental e estudo de caso. Fundamenta-se nas proposições do método materialista histórico e dialético. Concluímos que a implementação da modalidade de ensino da Educação Especial no município estudado, no percurso da implementação das políticas da referida área, buscou atender uma proposta inclusiva e reflexiva, uma vez que foram promovidas formações continuadas para a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos para todos os profissionais que atuavam na rede de ensino (professores regentes, pedagogos, diretores, coordenadores). Entretanto, a pesquisa constatou algumas fragilidades decorrentes da implementação e oferta do AEE, quanto na formação continuada, como: a necessidade de dividir as formações dos professores que atuavam no atendimento colaborativo por etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental), reduzindo a interação colaborativa entre os professores, e a perda gradual do aprofundamento teórico durante as formações. Diante disso, entendemos que a formação continuada não pode restringir-se ao âmbito técnico-didático-pedagógico, mas deve ser uma alternativa, de ação coletiva, capaz de propiciar um trabalho pedagógico consciente que encontra sustentação teórica para a prática, capaz de humanizar a todos os sujeitos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Assistência Educacional Especializada, Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação de Professores.

ABSTRACT

The general objective of this article is to understand the path taken during the implementation and provision of Specialized Educational Services (AEE), considering the continuing education of teachers in the municipality of Cariacica in the state of Espírito Santo – with the aim of clarifying how this phenomenon was implemented in its particularities. The study is characterized as a qualitative research of descriptive, bibliographic, documentary and case study nature. It is based on the propositions of the historical and dialectical materialist method. We conclude that the implementation of the Special Education teaching modality in the municipality studied, in the course of implementing the policies in this area, sought to meet an inclusive and reflective proposal, since continuing education was promoted to expand theoretical and practical knowledge for all professionals who worked in the education network (main teachers, pedagogues, principals, coordinators). However, the research found some weaknesses resulting from



the implementation and provision of the AEE, as well as in continuing education, such as: the need to divide the training of teachers who worked in collaborative care by stages (Early Childhood Education and Elementary Education), reducing collaborative interaction between teachers, and the gradual loss of theoretical depth during training. In view of this, we understand that continuing education cannot be restricted to the technical-didactic-pedagogical scope, but must be an alternative, of collective action, capable of providing conscious pedagogical work that finds theoretical support for practice, capable of humanizing all subjects in the school environment.

Keywords: Specialized Educational Assistance, Special Education, Inclusive Education, Teacher Training.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo general comprender el camino recorrido durante la implementación y oferta de la Asistencia Educativa Especializada (AEE), considerando la formación continua de docentes en el municipio de Cariacica en el estado de Espírito Santo - con el objetivo de esclarecer cómo este fenómeno tuvo lugar en sus particularidades. El estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativa de carácter descriptivo, bibliográfico, documental y de estudio de caso. Se basa en las proposiciones del método materialista histórico y dialéctico. Concluimos que la implementación de la modalidad docente de Educación Especial en el municipio estudiado, en el transcurso de la implementación de políticas en esa materia, buscó cumplir con una propuesta inclusiva y reflexiva, ya que se promovió la formación continua para ampliar los conocimientos teóricos y prácticos de todos los profesionales que trabajado en la red educativa (docentes, pedagogos, directores, coordinadores). Sin embargo, la investigación encontró algunas debilidades derivadas de la implementación y prestación de la AEE, en términos de educación continua, tales como: la necesidad de dividir por etapas la formación de los docentes que trabajan en la atención colaborativa (Educación Infantil y Educación Primaria), reduciendo la interacción colaborativa entre docentes, y la paulatina pérdida de profundidad teórica durante la formación. Ante esto, entendemos que la formación continua no puede restringirse al ámbito técnico-didáctico-pedagógico, sino que debe ser una alternativa, de acción colectiva, capaz de brindar un trabajo pedagógico consciente que encuentre soporte teórico en la práctica, capaz de humanizar a todos. materias en el ambiente escolar.

Palabras clave: Servicio Educativo Especializado, Educación Especial, Educación Inclusiva, Formación Docente.

1 INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino da Educação Especial, na perspectiva da inclusão,

atualmente tem sido alvo de constantes ataques que comprometem a continuidade das políticas públicas ora alcançadas. Podemos ver como exemplo dessas investidas o Decreto nº 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020, que destituía os familiares dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial (PAEE) da obrigatoriedade da matrícula no ensino regular, colocando a cargo das famílias a decisão de matriculá-las ou não em instituições segregadoras privadas custeadas pelo governo, como Apae e Pestalozzi. Medidas como essa, que embora esteja suspensa por decisão do Supremo Tribunal Federal, refletem o desinteresse do governo em propor e/ou garantir leis já existentes que assegurem para esses estudantes a oferta do ensino na escola regular e seu direito à aprendizagem. De acordo com Garcia e Michels (2021), a base do referido decreto consolida-se a partir de princípios economicamente liberais e politicamente conservadores, defendendo o retorno de uma educação segregadora para o estudante com deficiência, o que significa historicamente um processo de desescolarização.

Neste artigo, realizamos um estudo sobre a trajetória da implementação e oferta do Atendimento Educacional Especializado no Brasil a partir de um estudo de caso realizado no município de Cariacica, no estado do Espírito Santo.

Sendo assim, nosso objetivo geral é compreender os avanços e os desafios que ainda persistem na trajetória de implementação e oferta do Atendimento Educacional Especializado, considerando a formação continuada dos professores do município de Cariacica (2002-2021), no estado do Espírito Santo. Como desdobramento do objetivo geral, traçamos como objetivos específicos: 1) Analisar a trajetória de implementação da oferta do AEE no município de Cariacica/ES (2002-2021); 2) Identificar e compreender quais ações foram adotadas nas formações continuadas do município de Cariacica/ES (2006-2021) para garantir a oferta do AEE.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da década de 1990 a educação foi marcada por vários eventos que mudaram a história da oferta da Educação Especial no Brasil. Em 09 de março de 1990, tivemos aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien,



Tailândia, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O documento reafirma a educação como direito de todos e a necessidade da adoção de medidas que garantam a igualdade de acesso às pessoas com deficiência à educação. Logo em seguida, no ano de 1994, houve a publicação da Declaração de Salamanca, a qual defendia que todas as crianças têm direito à educação e devem ter oportunidades para alcançarem o nível adequado de aprendizagem, assegurando aqueles com “necessidades educacionais especiais” o “acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

Tais movimentos, de acordo com Jannuzzi (2012), atrelados a várias manifestações públicas, desencadearam a culminância da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases com o reconhecimento oficial do direito de apoio especializado para o sujeito com deficiência, pois, pela primeira vez contávamos com um capítulo (V) destinado à Educação Especial.

No ano de 2001 foi sancionada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definindo como alunos com necessidades especiais todos aqueles com dificuldades de aprendizagem. A “função de apoiar os ‘serviços educacionais comuns’ colocava em questão a possibilidade de um apoio pedagógico especializado na classe comum que pode ser compreendido como a atuação de um professor especializado ou um professor-intérprete [...]” (Garcia, 2013, p.105). Entretanto, o público que teria o direito ao AEE na educação básica, no horário regular da matrícula, ficou muito amplo gerando a cobrança de se ter um professor de apoio com formação na área de Educação Especial em praticamente todas as salas de aula.

A falta de definição de quem eram os “estudantes com necessidades especiais” foi amenizada logo nos primeiros dias do ano 2008, quando foi entregue ao Ministro da Educação a proposta sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A proposta foi elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Nesse documento ficou delimitado que os estudantes denominados público-alvo da Educação

Especial na perspectiva da educação inclusiva são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Isso se deu devido a uma tendência internacional de considerar a educação inclusiva como um termo abrangente que incluía todos os alunos que historicamente estiveram distantes da escola, sobretudo, por questões de preconceitos e discriminação. No Brasil, houve a necessidade de diferenciar as políticas da modalidade da Educação Especial com intuito de garantir o financiamento direto à educação desse público.

Por meio do Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, assegura-se aos estudantes com deficiência o direito ao acesso a um sistema educacional inclusivo, sem discriminação. Ademais, define que o atendimento educacional especializado, deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a família nas ações pedagógicas e se articular com outras políticas públicas, tendo como objetivos, dentre outros: prover condições de aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades dos estudantes, eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE/2014). Essa lei determinou, em sua Meta 4, a universalização do ensino para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, “com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. A estratégia 4.8 fixou que seja “vedada à exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida à articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2014, p.5). Portanto, todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou psicológicas, têm assegurada a obrigatoriedade de frequentar a escola comum.

Entretanto, antes que pudéssemos realmente alcançar uma educação inclusiva para estudantes com deficiência, conforme previsto no PNE/2014 e em outros marcos legais

anteriores, em 2020 fomos surpreendidos pela homologação do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020). Esse decreto apresentava diversos retrocessos na escolarização dos estudantes classificados como PAEE, comprometendo direitos conquistados ao longo de anos de luta. Sob o pretexto de oferecer uma política “Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, o decreto desobrigava o ensino em escolas regulares, permitindo que as famílias optassem por instituições privadas ou outros meios, caso considerassem que a educação oferecida fosse mais adequada (Brasil, 2020). Isso resultaria na retirada da responsabilidade do poder público em garantir a acessibilidade e a oferta desse ensino.

Devido a muitas manifestações de repúdio pela sociedade brasileira, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu, por meio de liminar¹, o Decreto nº 10.502/2022. Tais manifestações se deram, pois, muitos educadores e pesquisadores da área defendem a proposta da PNEEPEI, que considera a escola regular como lócus prioritário de ensino para todos os estudantes, com e sem deficiência, contrário ao Decreto nº 10.502/2020, que é baseado em identificação, classificação e segregação dos sujeitos em instituições especializadas filantrópicas, mas também financiadas a partir de recursos públicos.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, adotamos o método materialista histórico-dialético, pois é essencial compreender as transformações sociais não como meros lapsos temporais, mas a partir de fatores sociais que ressignificam os avanços e retrocessos do fenômeno em análise. Assim, podemos afirmar que é fundamental rastrear uma “concepção histórica genuína, pois, estabelecer genericamente que os seres humanos são sujeitos da história não é suficiente; é necessário entender a mudança como uma relação dialética complexa entre universalidade, particularidade e o sujeito da ação histórica” (Masson, 2014, p.216).

Sendo assim, realizamos uma breve contextualização histórica dos

¹ Vide ADI 6590.

acontecimentos que antecederam a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB - (Lei nº 9394/1996), que regulamentou a Educação Especial como modalidade de ensino, descrevemos: decretos, resoluções e leis que sancionaram regulamentações e promoveram alterações relacionadas à oferta do AEE na educação. Por fim, apresentamos como as formações continuadas favoreceram ou não a implementação do AEE no município de Cariacica/ES (2002 a 2021), a partir do trabalho de doutorado de Garcia (2008), entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Especial, que atuaram nos anos de 2020 e 2021, e dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos estudos de Gonçalves (2008), o ano de 2002 ficou registrado como o período em que o município de Cariacica/ES deu início à proposta de trabalho voltado para uma educação inclusiva – um ano depois de ser sancionada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Nesse ano foram adotados projetos que auxiliavam os professores a pensarem nas questões de reprovação, retenção e ações que resgatassem a autoestima dos estudantes. Para dar início à formação inicial de professores multiplicadores – professores que replicariam a formação nas escolas - no ano de 2002 a Secretaria Municipal de Educação de Cariacica estabeleceu parceria com professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (Gonçalves, 2008).

Já em 2004, Gonçalves e Rocha (2006) relatam que foi elaborado o “Plano de Ação e Diretrizes” para a Coordenação de Inclusão Educacional de Cariacica , propondo: 1) Apoio Profissional Especializado: atendimento médico nas áreas de oftalmologia, fonoaudiologia, pediatria, atendimento de musicoterapia e atendimento domiciliar, quando necessário; 2) Apoio Pedagógico Especializado: Salas de recursos e o “Projeto professor itinerante” - professores que promoviam formações continuadas nas escolas com todos os profissionais, bem como atendimento aos estudantes com deficiência. Contudo, devido ao aumento da demanda de alunos com deficiências múltiplas, uma nova proposta foi implementada no município - o “Projeto professor de apoio” - no qual “[...] cada professor

de apoio ficou responsável por uma escola que recebe alunos com deficiências múltiplas ou paralisia cerebral, permanecendo na escola durante toda a semana, exceto um dia, que seria destinado a participar das formações continuadas na Secretaria de Educação (Gonçalves, Rocha, 2006, p. 88).

Embora os professores itinerantes/apoio participassem das formações realizadas na Secretaria de Educação e mediassem a troca de conhecimentos, experiências e parcerias com os demais profissionais da educação nas escolas em que atuavam, o que prevalecia era um discurso de que a escola não tinha responsabilidades para com os estudantes considerados com deficiência (Gonçalves, Rocha, 2006). Sendo assim, em 2006 o Setor de Inclusão Educacional elaborou e executou uma proposta de formação continuada contemplando quatro fases: 1^a) (abril/maio): Estudar a legislação e questões que contemplasse o cotidiano da escola – ofertado para professores itinerantes/apoio, professores regentes e pedagogos de toda a rede de ensino; 2^a) (junho): Estudos em formato de seminários com a divulgação e trocas de experiências - ofertado para diretores, professores e pedagogos de toda a rede de ensino; 3^a) (julho/agosto): Elaboração de estudos e projetos nas escolas que tinham alunos com deficiência; 4^a) (novembro): Oferta do “I Seminário de Educação Especial/Inclusiva do Município de Cariacica”, com o objetivo de alcançar, além da rede municipal pública de ensino de Cariacica, “as escolas privadas, estaduais, instituições e Secretarias de Educação da Grande Vitória” (Gonçalves, Rocha, 2006, p.89).

A formação continuada ofertada em 2006 pelo município de Cariacica proporcionou mudanças no contexto escolar de várias escolas e, devido à nova postura dos profissionais que haviam participado, outros profissionais demonstraram interesse em realizar formações na área da Educação Especial em anos posteriores ofertadas pelo setor.

Entre os anos de 2002 e 2018, ocorreram poucas mudanças na composição da equipe de Educação Especial. Dessa forma, os projetos e metas foram mantidos, embora não tenham sido suficientes para garantir todos os atendimentos necessários. Em 2018, todos os técnicos foram remanejados para outras coordenações, permanecendo apenas a coordenadora, o que foi fundamental para preservar os trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos. Para compor a equipe de Educação Especial, foram designados técnicos da

SEME que nunca haviam atuado na área e que não conheciam a dinâmica das propostas que haviam sido implementadas, representando mais um obstáculo a ser superado. Em meio às rupturas provocadas por esses acontecimentos e pelas experiências, planejadas ou não, a equipe começou a se formar - simbolizando a continuidade. A partir disso, novas possibilidades de inclusão foram delineadas, permitindo que se buscassem diferentes caminhos em um contexto repleto de incertezas.

Em 2019 houve uma nova reorganização da equipe com professores habilitados para atuar na Educação Especial. Foi elaborado o plano de ação que não pôde ser cumprido na íntegra. Entretanto, a equipe da Coordenação de Educação Especial conseguiu manter as formações continuadas para os professores da Educação Especial conforme o previsto no início do ano letivo, construindo também pequenos grupos formativos dentro das escolas polos que o município possuía, mediados pelos professores que atuavam nas Salas de Recursos, dando sentido e significado a palavra inclusão.

Formação continuada no formato on-line: Desafios e possibilidades diante do cenário pandêmico

Devido ao aproveitamento dos estudos realizados em pequenos grupos pelos professores que atuavam das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) em anos anteriores, ficou estabelecido que a formação continuada de 2020 seria organizada no mesmo formato para todos os professores que atuavam na Educação Especial - professores colaboradores (PCAI) e professores das Salas de Recursos Multifuncionais (PSRM). Com o advento da pandemia da covid-19 a proposta foi reajustada para o formato on-line por meio das plataformas Google Classroom, Meet e Youtube, com atividades síncronas e assíncronas.

A formação aconteceu em dez salas virtuais, tendo como mediadores técnicos administrativos da Coordenação de Educação Especial e professores da rede convidados para atuar como coordenadores de polo, que se reuniam virtualmente antes do início de cada módulo para discutir e traçar as estratégias de ação. Para definir os conteúdos abordados buscou-se organizar as indicações das temáticas sugeridas pelos professores nas formações de 2019. A dinâmica dos módulos de formação on-line foi organizada considerando vários momentos expositivos: momentos deleites de aproximação com o tema

(mensagens, músicas, poemas e/ou vídeos temáticos); direcionamento do referencial teórico (artigos e capítulos de livros) através de leitura, reflexão, estudos dirigidos; lives (promovidas por formadores externos e por professores que atuavam na rede de Caria-cica) e atividades práticas. As atividades eram postadas semanalmente, analisadas e os professores-cursistas recebiam devolutivas dos professores-formadores ou coordenadores de polo.

A utilização das plataformas Google Classroom, Meet e Youtube prosseguiu como recurso para garantir os encontros formativos com os profissionais atuantes na Educação Especial em 2021. Os encontros passaram a ser mensais subdivididos de acordo com a modalidade de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental), entretanto, o conteúdo dos encontros e das atividades mantiveram-se os mesmos.

De acordo com o Plano de ação da Coordenação de Educação Especial (2021) a formação continuada para professoras da educação especial tinha como meta:

[...] 2) Possibilitar aos profissionais estudos com foco na prática pedagógica, com avaliação e acompanhamento na aprendizagem do aluno;
3) Proporcionar atividades práticas por meio de estudos de caso e desenvolvimento de recursos de acessibilidade e material didático-tecnológico; [...].

Percebe-se que promover uma reflexão voltada para a prática era a principal meta a se alcançar nesse ano. A intenção era que a oferta da formação continuada deveria “[...] possibilitar as adaptações necessárias a Base Nacional Curricular (BNCC) compreendendo as particularidades dos alunos atendidos, através dos estudos da abordagem histórico-cultural, psicanálise e neuroeducação” (Plano reformulado de Formação Continuada, 2021). Embora a proposição do “Plano de Ação de 2021” fosse que a oferta dos estudos acontecesse a partir da abordagem histórico-cultural, mediante as entrevistas realizadas com os professores (as) participantes, percebe-se que a proposta de formação continuada precisava avançar para propiciar estudos mais aprofundados e sistematizados sobre as temáticas com a corroboração de produções científicas embasadas pelos pressupostos da abordagem histórico-cultural, seguido da troca de conhecimentos por meio de diálogos crítico-reflexivos nos grupos de estudo.

De acordo com Luria (1986), adotar uma postura científica e crítica, fundamentada em conhecimentos teóricos, não é uma tarefa simples. A capacidade de alcançar um nível de abstração — ou seja, pensar além das aparências — torna o ato de pensar uma atividade extremamente desafiadora. O autor afirma que “pensar é algo tão extraordinariamente difícil que muitos preferem simplesmente tirar conclusões” (Luria, 1986, p. 1). Nesse sentido, os processos formativos devem proporcionar aos participantes um aprofundamento teórico nos temas abordados, o que permitirá fundamentar solidamente as práticas desenvolvidas no contexto educacional.

A formação continuada de professores da Educação Especial no ano de 2021 se dividiu em 10 módulos, sendo que nove ocorreram de forma on-line, com atividades assíncronas e síncronas, e o décimo módulo presencialmente por meio do “XVI Seminário de Educação Especial de Cariacica”. De acordo com os professores entrevistados, as temáticas abordadas nos encontros foram definidas pela equipe que atuava na Coordenação de Educação Especial, gerando uma ruptura no processo de participação dos professores na escolha das temáticas que deveriam ser abordadas, considerando o contexto educacional que atuavam.

Vigotski (2010) acreditava que por meio do trabalho – ação do homem pela natureza, que acontece por meio do ato de pensar para atingir seus objetivos - e da atividade instrumental o homem poderia conduzir suas ações à possíveis modificações de conduta que os distinguiria dos animais. No caso do professor da Educação Especial, o pensar pedagógico deve acontecer de forma consciente, a partir do momento em que ele consegue definir qual é o problema existente e escolher a melhor estratégia e metodologia a ser adotada para promover uma educação inclusiva, a fim de garantir o aprendizado dos estudantes denominados PAEE.

5 CONCLUSÃO

A modalidade de ensino da Educação Especial, sob uma perspectiva inclusiva, foi implementada no município de Cariacica com o objetivo de proporcionar uma educação humana para todos, sem distinção. No entanto, enfrentamos diversos desafios ao longo



desse percurso: A atuação de profissionais técnicos que, muitas vezes, careciam de experiência na Educação Especial e desconheciam os processos históricos das propostas desenvolvidas no município ao longo dos anos; A desarticulação das equipes que compunham a Coordenação de Educação Especial, em função das mudanças nas políticas governamentais; A intensificação, durante a pandemia da covid-19, de uma abordagem mercadológica em relação ao uso de recursos tecnológicos; A dificuldade na utilização de plataformas digitais, o que comprometeu a formação continuada dos professores de Educação Especial para o ensino remoto e híbrido, considerando que muitos deles tinham pouca ou nenhuma familiaridade com essas ferramentas; A subdivisão dos encontros formativos por etapas da educação básica, o que resultou na diminuição das interações entre os educadores; A ruptura na participação dos professores na escolha das temáticas a serem discutidas nos processos formativos, evidenciando a necessidade de um aprofundamento teórico sistematizado que permitisse uma reflexão crítica sobre as ações pedagógicas voltadas para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência, proporcionando sustentação à prática educacional.

Temos claro que não existem soluções fáceis, tampouco acreditamos em receitas prontas e aplicáveis para que a formação continuada seja entendida como uma formação permanente e humanizadora (Freire, 1968). Por isso, as reflexões adotadas neste artigo vão na direção de pensarmos coletivamente e colaborativamente em como adotar medidas capazes de frutificar ações de formação continuada na perspectiva inclusiva que possam reverberar em práticas pedagógicas potentes no Atendimento Educacional Especializado dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial. Reconhecemos que há muitos caminhos a se percorrer na implementação e oferta do AEE e na construção de processos formativos que, de fato, contribuam para sua garantia, para além do município considerado neste breve estudo.

Acreditamos que a formação continuada deve ir além do âmbito técnico-didático-pedagógico. Nossa perspectiva defende uma educação pública, gratuita, laica e estatal, com gestão democrática, visando elevar a condição humana de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências. Essa educação deve proporcionar acesso ao

conhecimento em seu mais alto grau de desenvolvimento, mediado por práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

Nesse sentido, consideramos fundamental que os docentes se comprometam com a formação continuada - não como uma ação isolada, mas como um esforço coletivo e permanente - integrando-se a uma política pública que os apoie a progredir como profissionais da educação e como indivíduos comprometidos com um trabalho pedagógico que busca promover a humanização de todos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Lei número 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Geral. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **Educação e Inclusão**: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. Educ. Real. [online]. 2021, vol.46, n.3 [citado 2022-11-01], e116974.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V.18, n. 52, jan.-mar., p. 101-119, 2013.

GONÇALVES. Agda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2008.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva; ROCHA, Nezimar Soares. A gestão da Implementação da Inclusão Escolar no Município de Cariacica/ES: perpassando as Políticas Públicas e a Formação Continuada de Professores. In: **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade. Organizadora Berenice Weissheimer Roth. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LURIA, Alexandre Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.



MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. P. 131-152.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago 2001.

FREIRE. Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Psicologia da educação**. Tradução de Paulo Bezerra, 3^a edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.