



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Danubia Carolina Augusto Alves

IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Belo Horizonte/MG

2021

Danubia Carolina Augusto Alves

**IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Coorientadora: Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Belo Horizonte/MG

2021

A474i
T

Alves, Danubia Carolina Augusto, 1981-
Identificação e encaminhamento do aluno da educação especial para o atendimento educacional especializado [manuscrito] : uma análise bibliométrica / Danubia Carolina Augusto Alves. - Belo Horizonte, 2021.
121 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Mônica Maria Farid Rahme.

Coorientadora: Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves.

Bibliografia: f. 107-117.

Apêndices: f. 118-121.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Educação especial -- Bibliometria -- Teses. 4. Educação especial -- Suporte estatal -- Teses. 5. Direito à educação -- Teses. 6. Pessoas com deficiência -- Educação -- Teses. 7. Pessoas com deficiência -- Orientação educacional -- Teses. 8. Inclusão em educação -- Teses. 9. Incapacidade intelectual -- Teses.

I. Título. II. Rahme, Mônica Maria Farid, 1969-. III. Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha, 1986-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA DANUBIA CAROLINA AUGUSTO ALVES

Realizou-se, no dia 25 de junho de 2021, às 14:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 1439ª defesa de dissertação, intitulada *IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA*, apresentada por DANUBIA CAROLINA AUGUSTO ALVES, número de registro 2019650112, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Monica Maria Farid Rahme - Orientador (UFMG), Prof(a). Taisa Grasiela Gomes Liduenha Goncalves (UFMG), Prof(a). Marco Antonio Melo Franco (UFOP), Prof(a). Michele Aparecida de Sá (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: Aprovada

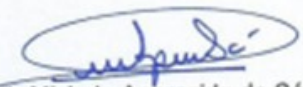
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da dissertação para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 25 de junho de 2021.


Prof(a). Monica Maria Farid Rahme (Doutora)


Prof(a). Taisa Grasiela Gomes Liduenha Goncalves (Doutor)


Prof(a). Marco Antonio Melo Franco (Doutor)


Prof(a). Michele Aparecida de Sá (Doutora)

Dedico este trabalho a todos/as os/as educadores/as que fazem da profissão um ato de amor; e à Sophia, que me ensinou que a potencialidade humana nunca será definida por um simples laudo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Dagoberto e à minha filha Alice, pela parceria, companheirismo e incentivo.

À minha mãe Marta e à minha irmã Júnia, por me apoiarem. E, ao meu pai “Tito” (*in memoriam*), que acreditou em mim, dizendo que eu seria capaz de concluir o Mestrado.

Às professoras Dra. Mônica Maria Farid Rahme e Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, por me aceitarem como orientanda e caminharem comigo por um período tão turbulento que foi a pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021. Gratidão por todas as contribuições que extrapolam a formação acadêmica e deixam marcas profundas na minha existência.

À professora Dra. Regina Helena de Freitas Campos, por ter aberto as possibilidades para que eu ingressasse no Mestrado, e por contribuir para a minha formação acadêmica.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, que apresentaram a Educação Especial com criticidade.

Aos amigos que a Pós-Graduação me proporcionou: Flávia, Marcos, Fabiane, Lisa e Kelly. E, em especial, à Cleuzilaine, que tornou os meus dias mais ensolarados.

Ao Programa Ações Afirmativas da UFMG, por auxiliar no meu processo identitário e fazer com que eu percebesse que eu posso ocupar o lugar que eu quiser.

Ao Lucas Ramos, por me acompanhar de mãos dadas até que eu entrasse no Mestrado.

Aos colegas do Grupo de Estudo Corpos Mistos e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar – GEPEEDE.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

A história educacional brasileira é permeada por uma série de avanços e retrocessos quanto à garantia do direito e à permanência das pessoas com deficiência nos espaços escolares, contando em muitos momentos com a participação da Igreja e da Medicina, que classificaram e nomearam os indivíduos, conforme padrões estabelecidos nos mais diferentes contextos históricos. Tais classificações indicavam a existência de um aluno ideal e, em contraponto, apresentavam aqueles que, ao serem diagnosticados com alguma doença, transtorno ou distúrbio, passariam a ser nomeados como “anormais”. Dicotomicamente, enquanto de um lado pode ser visto o avanço da legislação educacional quanto ao oferecimento de uma Educação Especial, tem-se, por outro lado, o “avanço” dos diagnósticos médico-clínicos produzindo o chamado “fracasso escolar”. Surge então uma Educação Especial regida por um viés medicalizante, que passou a condicionar a entrada na escola mediante apresentação de laudos, diagnósticos ou encaminhamentos. Contudo, como um recurso para garantir ao aluno o acesso à Educação Especial, ao lançar a Nota Técnica 04/2014, formulada pela Secretaria da Educação Continuada do MEC, a apresentação de laudos, pareceres ou diagnósticos não deveriam ser considerados determinantes para que o encaminhamento do aluno ao Atendimento Educacional Especializado - AEE fosse realizado. Ao mesmo tempo em que vimos a ampliação para o acesso ao AEE, se instaura uma dúvida quanto aos mecanismos que passariam a ser utilizados para o processo de encaminhamento dos alunos. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi verificar, por meio da realização de uma Análise Bibliométrica, como são identificados e encaminhados os alunos da Educação Especial para o AEE. Para tanto, nos atentamos primeiramente em identificar as pesquisas que já haviam sido realizadas e disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD, a partir de 2008, período da instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Buscamos, posteriormente, caracterizar o perfil da produção científica, visando garantir a relevância das informações. Na sequência, analisamos as ações do profissional que realiza a identificação e os encaminhamentos para o AEE e/ou Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). Por fim, analisamos o perfil dos alunos da Educação Especial que são encaminhados ao AEE e/ou Sala de Recursos. Como resultado da pesquisa, constatou-se que em 83% dos 24 trabalhos analisados, segundo dependência administrativa, região e instituição envolvida, o professor é o responsável pelos encaminhamentos dos alunos ao AEE e, dentre as deficiências mais citadas, destaca-se a Deficiência Intelectual (DI). Verificou-se, ainda, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, por si só não garante o acesso para o aluno da Educação Especial, fazendo-se necessário o constante envolvimento dos profissionais da escola, família e equipes multidisciplinares em todo o processo, a fim de possibilitar não somente o ingresso ao AEE, mas o direito a uma Educação que atenda às necessidades educacionais específicas, conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Análise Bibliométrica. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

The Brazilian Education history is a prize-winning by a series of advances and retreat as at guarantee of the right and permanence of the people with deficiency at the scholar spaces, counting in a lot of moments with participation of the church and medicine, that rated and named the individuals, according to established standards at the most different historic contest. Such classifications indicated the existence of an ideal student and at counterpoint, presented those who to be dianosticated with some disease, disorder or disturb would pass to be named as 'abnormal'. Dichotomically, while one of the side, can be seen the advance of the educational legislation as the offering of a Special Education. On the other side, have themselves, the 'advance' of the medic-clinics diagnostics producing the calling 'school failure'. So appear a Special Education conducted by a medicalizing slant that passed to condition the school entry through of presentations of reports, diagnostics or forwarding. However, as resource to guarantee for the students the access at the Special Education, when launching the technical note 04/2014, formulated by Continuing Education Secretariat of MEC, the reports presentations, opinions or diagnostics didn't should be considered determinants for what the forwarding of the student for the Specialized Educational – AEE was realized. At the same time we saw the enlargement for the success at the AEE, establish itself the doubt how to be the mechanism that would pass to be utilized for the students forwarding process. That said, the general objective of this research was to verify through realization of a bibliometrics analyses, how are identified and forwarded the students of the special education to AEE. So that we pay attention first in to identify the researches that have already been realized and made available at the Brazilian digital Library of thesis and Dissertations of the CAPES and BDTD, from 2008, period of institution of National Politic of Special Education at Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI). We seek, posteriorly to characterize the profile of the scientific production, aiming guarantee the relevance of the information, in sequence we analyzed the actions of the professional that realize the identification and the forwarding to AEE and/or Multifunctional Resource Room (SRMs). Finally, we analyzed the profile of the Special Education students that are forwarded at AEE and/or Room of Resources. As the research resulted, it turned out that in 80% of the 24 analyzed works, according to the responsible by the forwarding of the students at AEE and, among the most cited deficiencies stands out the Intellectual Deficiency (DI). It was verified yet, that the National Politic of Special Education at perspective of Inclusive Education, instituted in 2008, in itself don't guarantee the access for the student of special Education, making up necessary the constant involvement of the professionals of the school, family and multidisciplinary teams throughout the process, in the order to enable not only the access to AEE, but the right an Education that can answer to the specifics educational necessities, according to predict the Federal Constitution 1988.

Keywords: Right to Education. Special Education. Assistance Specialized Educational. Bibliometrics Analysis. Intellectual Disability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teses e dissertações produzidas por instituições.....	86
Quadro 2	Ano de publicação dos trabalhos e autores responsáveis.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fluxograma de Análise dos Dados.....	83
Figura 2	Quantidade de teses e dissertações produzidas por ano.....	83
Figura 3	Produção científica por dependência administrativa.....	84
Figura 4	Configuração dos trabalhos por instituições e regiões.....	85
Figura 5	Relação de produções por instituição.....	86
Figura 6	Nuvem de Palavras.....	87
Figura 7	Relação dos programas de Pós-Graduação.....	88
Figura 8	Programas de Pós-Graduação e conceito CAPES.....	88
Figura 9	Tipologia Documental.....	90
Figura 10	Produção de materiais de acordo com o gênero.....	90
Figura 11	Orientadores/as de trabalhos de acordo com o gênero.....	92
Figura 12	Pesquisas e financiamento.....	92
Figura 13	Profissionais que encaminham alunos ao AEE.....	94
Figura 14	Especificação dos casos abordados nas pesquisas.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
Cademe	Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conade	Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
DME	Deficiência Mental Educável
DPEE	Departamento de Políticas de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos S.A.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBBD	Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISM	Instituto Nacional de Meninos Surdos-Mudos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira Regulamentadora
ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Superdotação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization</i> / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	17
1.1 Marcos históricos da constituição da Educação Especial	18
<i>1.1.1 Primeiros indícios da Educação Especial no Brasil</i>	22
1.2 As bases da Educação Especial no Brasil	22
<i>1.2.1 Os saberes psicológicos na Educação Especial</i>	32
1.3 Contextualização dos marcos históricos e políticos da Educação Especial no Brasil	37
2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	47
2.1 A Política Nacional de Educação Especial e o AEE	48
2.2 O AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais	59
<i>2.2.1 Identificação dos alunos da Educação Especial nas Salas de Recursos no AEE</i>	64
2.3 A materialidade da ação político-pedagógica da Educação Especial no AEE	68
3 O AEE A PARTIR DE UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS	72
3.1 A Bibliometria na produção do conhecimento científico	73
<i>3.1.1 Os procedimentos metodológicos adotados para investigar os encaminhamentos ao AEE a partir de uma Análise Bibliométrica</i>	77
<i>3.1.2 Análise documental</i>	80
3.2 Análise dos dados sobre encaminhamentos ao AEE	82
<i>3.2.1 Mapeamento dos dados (teses e dissertações)</i>	82
<i>3.2.2 Perfil dos pesquisadores</i>	89
<i>3.2.3 Especificidades dos encaminhamentos</i>	93
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICE	117

INTRODUÇÃO

O tema que direciona esta pesquisa correlaciona-se à minha experiência profissional como psicóloga clínica, com especialização em Psicopedagogia. Por muitas vezes, recebi de famílias e escolas a demanda para a realização de diagnóstico clínico ou avaliação psicopedagógica de crianças e adolescentes sob a justificativa de que, uma vez identificadas as causas que permeavam as dificuldades de aprendizagem ou mesmo a deficiência de um aluno, a escola passaria a ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as necessidades educativas daquele/a estudante.

Porém, se a Educação é um direito, e todos devem ser contemplados, o que sustenta a exigência da apresentação de laudos e/ou diagnósticos para que o aluno receba a escolarização para sua aprendizagem? Essa pergunta evocou a necessidade de refletir sobre a importância que é dada ao diagnóstico do aluno para que ele tenha o seu direito garantido em relação à Educação Especial e, conseqüentemente, receba a atenção necessária para o seu desenvolvimento dentro ou fora da escola.

O resultado para o processo perverso de culpabilização do aluno por não aprender, respaldado pela presença de um diagnóstico, acaba tornando-o refém de um sistema que continua sendo excludente, e que enfatiza a deficiência como limitação, relacionando as causas do não aprender a concepções de saúde-doença na pessoa (FIRBIDA & VASCONCELOS, 2016; MOYSÉS & COLLARES, 1994).

Blanch e Mangas (2017) alertam sobre o excesso dos diagnósticos em saúde mental que, com a premissa de compreender as dificuldades escolares, desencadeiam um efeito contrário, ao trazer a concepção de que existe um desenvolvimento “normal” a ser atingido. Tal hipótese, que tem como ponto de partida a perspectiva de que o desenvolvimento cognitivo comportamental ocorre em fases específicas do desenvolvimento do indivíduo, fundamenta a compreensão de que, quando esse desenvolvimento não é atingido dentro do previsto e de acordo com a idade do aluno, é porque ele apresenta alguma “falha”. O desvio do que é esperado facilmente adquire o significado de um *transtorno* - o que nos remete à ideia da homogeneização da própria infância.

Tal homogeneização nada mais é do que um reducionismo biológico, no qual os indivíduos passam a ser explicados por suas particularidades, ao invés de serem

compreendidos por inteiro e carregados de potencialidades. O que se vê nesta concepção biologizante da Educação é que médicos passaram a tratar questões orgânicas como as causadoras do *fracasso escolar*. O resquício desta prática - que traz o diagnóstico como instrumento que descreve a dificuldade como algo que é do sujeito - fez com que profissionais da área da Saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos e outros, se unissem aos médicos, legitimando o *fracasso escolar*, por meio de um discurso científico e naturalizador deste processo (MOYSÉS & COLLARES, 1994; PATTO, 2010).

Se a concepção biologizante da Educação não oferece respostas para o dito *fracasso escolar*, da mesma forma a perspectiva psicologizante, que tem como enfoque a cognição, inteligência ou outros critérios elegíveis para a classificação dos sujeitos, revela apenas um reducionismo psicológico na explicação do insucesso escolar, fazendo perpetuar um Sistema de Ensino que favorece as desigualdades de classe, resquícios de uma Educação homogeneizante (ANGELUCCI, 2004).

O que se pode constatar acerca da utilização do discurso médico sobre os alunos, de acordo com Franco, Carvalho e Guerra (2010), são duas facetas: (i) o diagnóstico pode ser utilizado para justificar as causas que levam às dificuldades de aprendizagem, e se ater apenas às classificações dos sujeitos; ou (ii) pode ser um instrumento utilizado para conhecer mais profundamente as necessidades específicas dos alunos e, conseqüentemente, auxiliar no aprimoramento das práticas pedagógicas.

Para fugir dos subterfúgios ideológicos e reducionistas, que legitimam as desigualdades sociais e o estabelecimento de estereótipos, é necessário realizar uma análise criteriosa sobre o *fracasso escolar*, como aquela realizada por Patto (2010), em sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. É com um olhar atento sobre o *fracasso escolar* que os mecanismos escolares que produzem as dificuldades de aprendizagem podem ser (re)pensados, levando-se em consideração todos os envolvidos no processo educativo: aluno, família, escola, Estado.

Se esta análise utiliza como recurso os diagnósticos para requerer o atendimento especializado da pessoa com deficiência na escola, este deve ser percebido como complementar ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, não como um recurso para garantir ao aluno o acesso à Educação Especial. Tal perspectiva pode ser identificada na Nota Técnica nº 04/2014, formulada pela

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC), segundo a qual:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da Educação Especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (MEC, 2014)

A Nota Técnica nº 04/2014 evidencia, portanto, que a apresentação de laudos, pareceres ou diagnósticos, sejam eles clínicos ou psicológicos, não são determinantes para encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).¹ Nas instituições regulares, o aluno da Educação Especial, independentemente de sua condição, deverá ter o apoio de toda a escola para que o direito à aprendizagem seja garantido, por meio de recursos pedagógicos adaptados, materiais didáticos acessíveis, espaços escolares e professores capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula. Cabe à escola construir uma rede de apoio ao aluno com deficiência, contando com a articulação dos professores para o atendimento às necessidades do estudante, com a participação das famílias dos alunos com deficiência, e atuando em interface com os demais serviços setoriais da Saúde, da Assistência Social, entre outros, quando necessários (BRASIL, 2014).

Pansini (2018) considera que o professor que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) deve apresentar conhecimentos necessários para o AEE, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ensino do sistema braile, uso do Soroban e de outras técnicas para a orientação de alunos cegos. Além disso, o professor deve dispor de conhecimentos técnicos consistentes, sendo capaz de identificar as necessidades de aprendizagem e adaptar conteúdos didáticos, promovendo a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e/ou física, surdez, transtornos globais do desenvolvimento² e com altas habilidades, cegueira ou com baixa visão.

¹ Considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008a, p.1).

² De acordo com a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10), os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) é um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais, dentre eles: Autismo infantil, Autismo atípico, Síndrome de Rett, Transtorno desintegrativo da infância, Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger, Transtornos globais não especificados do desenvolvimento (OMS, 1996).

Considerando-se o fato de que o aluno com deficiência, desde 2014, é desobrigado a apresentar um laudo que comprove sua deficiência para que tenha acesso ao AEE e às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que o direito à Educação Especial é uma garantia prevista em lei e o professor é quem deve identificar os alunos com deficiência, por que algumas escolas sugerem aos pais que apresentem diagnósticos ou laudos dos filhos como justificativa para a matrícula no AEE?

Diante desta indagação, o objetivo geral da presente pesquisa é verificar, por meio de uma Análise Bibliométrica, como são identificados e encaminhados os alunos da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os objetivos específicos são:

1. Identificar a produção científica de dissertações e teses sobre encaminhamentos de alunos da Educação Especial ao AEE disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), a partir de 2008;
2. Caracterizar o perfil da produção científica, segundo a distribuição temporal, a dependência administrativa e de conhecimento da Pós-Graduação, distribuição geográfica, instituição, conceito CAPES do Programa e o perfil dos pesquisadores;
3. Analisar as ações do profissional que realiza a identificação e os encaminhamentos para o AEE e/ou à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM);
4. Analisar o perfil dos alunos da Educação Especial que são encaminhados ao AEE e/ou à Sala de Recursos.

Considerando-se que o Atendimento Educacional Especializado é um potente recurso para o desenvolvimento do aluno com deficiência, buscamos contextualizar a Educação Especial e sua constituição como política pública no Brasil, a partir do surgimento do AEE, para então realizarmos uma análise bibliométrica, visando compreender como o AEE tem acolhido os alunos nas escolas.

Organizamos a pesquisa em três capítulos: Capítulo 1 - Processo histórico e político de constituição da Educação Especial no Brasil; Capítulo 2 - O Atendimento Educacional Especializado; e Capítulo 3 - O AEE a partir de uma Análise Bibliométrica - procedimentos metodológicos e análise de dados.

No Capítulo 1, discutimos o processo histórico e político que fundamentou a construção da Educação Especial no Brasil, apresentando os principais marcos desta modalidade de ensino e o impacto da perspectiva médico-pedagógica na exclusão

das pessoas com deficiência do ambiente escolar comum. Analisamos, ainda, o surgimento de uma Psicologia da Educação voltada para as particularidades do indivíduo, mas que, permeada por uma perspectiva homogeneizante dos sujeitos, assumiu um caráter *classificatório*. Delineamos a estruturação da Educação das pessoas com deficiência no Brasil, que se referenciava no conceito de *normal* e *anormal*, até o surgimento de uma Pedagogia Científica, que busca estruturar processos de aprendizagem a partir da realidade de cada indivíduo. Ao longo desse Capítulo 1, realizamos um exame sobre os fatores históricos que consideram a Educação Especial como direito de todos.

No Capítulo 2, apresentamos as características do AEE e o seu objetivo como um serviço da Educação Especial, a partir da análise das *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (BRASIL, 2008), que definem que o Atendimento Educacional Especializado tem como função realizar a identificação dos alunos com necessidades educativas especiais, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que proporcionem a participação dos alunos. E, segundo alterações na LDBEN (BRASIL, 2013), que estabelece o atendimento aos estudantes da Educação Especial que apresentam deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação, tendo em vista a especificidade deste serviço de Educação Especial, buscamos ainda nesse Capítulo apresentar a forma como o AEE se materializa, os profissionais envolvidos nas práticas educativas, assim como as diretrizes para seu funcionamento.

O Capítulo 3 aborda o referencial teórico-metodológico utilizado para a realização da pesquisa, e a bibliometria como recurso para a análise dos dados reunidos. Neste Capítulo, examinaremos a relevância dos materiais elegíveis para a pesquisa e, na sequência, focalizaremos os atores responsáveis pelos encaminhamentos dos alunos ao AEE, com destaque para quem são os alunos encaminhados.

Por meio desta pesquisa, objetiva-se investigar o que está “além do papel” - que são as políticas, decretos, notas técnicas, normatizações e regulamentos - buscando nos aproximar das realidades vivenciadas pelos professores, estudantes e famílias dos alunos da Educação Especial, analisando, a partir de pesquisas já realizadas sobre o AEE, como acontece o processo de apropriação de um serviço da Educação Especial garantido legalmente.

1 PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro.

(Paulo Freire, 2003)

No cenário educacional da atualidade, podem ser vistas, na escola, crianças com características variadas, de todas as raças, com ou sem deficiência, com situações socioeconômicas diversificadas, assegurando que houve um avanço na implementação do direito ao acesso à escola e à Educação. Todavia, ao verificarmos a história da Educação no Brasil, é perceptível que muitos foram os excluídos da escola, em vários momentos e nos mais diversos cenários políticos.

Para se ter uma ideia do profundo abismo entre o número de pessoas que tinham acesso à Educação e o número de pessoas em idade escolar, há cerca de 400 anos no Brasil, a educação popular não era uma prioridade a ser atendida pelo Estado, tampouco o atendimento das pessoas com deficiência quanto às necessidades educativas. Tratava-se de uma sociedade predominantemente agrícola, pouco urbanizada, na qual apenas 2% da população eram escolarizadas, e as escolas escassas. A história da Educação da pessoa com deficiência ia, aos poucos, sendo tecida, e de forma tímida conquistava o apoio do governo para a manutenção das ações educativas, sobretudo filantrópicas (JANNUZZI, 2004).

Ao tratarmos da Educação, é esperado ainda que façamos, previamente, uma diferenciação entre Educação Especial e Educação Inclusiva, pois de acordo com Lourenço (2016), enquanto a Educação Especial é voltada para as pessoas com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, transtornos globais e altas habilidades, a Educação Inclusiva assume uma perspectiva mais abrangente. Nas propostas da Educação Inclusiva, o público-alvo da Educação Especial deve estar inserido nas escolas regulares, tendo as suas necessidades educativas especiais atendidas neste contexto.

Pode-se considerar que, apesar de ter avançado consideravelmente, assim como analisado por Kassir (2013, p. 33), a Educação Especial ainda se “desenvolve

e se concretiza dentro do movimento de universalização do Ensino Fundamental brasileiro desde a última década do século XX”; ou seja, como sociedade, ainda vemos uma Educação que tem de se adaptar às diversidades encontradas na escola.

Conseqüentemente, abordar os caminhos percorridos para o estabelecimento da Educação Especial, revisitando o passado, é antes de tudo um convite à reflexão sobre as motivações que estiveram entrelaçadas no estabelecimento de políticas e ações, com vistas à inclusão da pessoa com deficiência, e uma oportunidade para compreendermos os marcos históricos que definiram a Educação.

Desta forma, o objetivo deste primeiro Capítulo é apresentar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil e compreender o seu desenvolvimento, até chegarmos ao modelo educacional que conhecemos na atualidade. Isso, tendo como ponto de partida as transformações históricas, as concepções educacionais e as políticas concernentes ao atendimento da pessoa com deficiência, considerados os estudantes desta modalidade de ensino.

1.1 Marcos históricos da constituição da Educação Especial

Em um contexto marcado pela exclusão, verificamos na história da Educação de alunos com deficiência, diversas ações e esforços de pessoas que objetivavam compreender as especificidades e particularidades das deficiências apresentadas, e queriam promover ações que auxiliariam na superação das barreiras impostas pelo desconhecimento sobre as potencialidades humanas. Dentre estas pessoas, destacaram-se inicialmente os médicos, que demonstravam preocupação com a inteligência e com a anormalidade, desde os séculos XVI e XVII, na Europa, e passavam a associar causas orgânicas, para explicar os problemas humanos e as deficiências (KASSAR, 2013).

Em relação aos médicos que trouxeram contribuições para a compreensão das deficiências, Jannuzzi (2004) apresenta: Gerolamo Cardano (1501-1576), um médico italiano que identificou que a surdez não seria um impeditivo para a aprendizagem e a escrita como forma de expressão; Johan Conrad Aman (1669-1724), médico holandês que aperfeiçoou a técnica do espelho, de Helmut (1614-1699), proporcionando a leitura labial; e o revolucionário Jean Gaspard Itard (1774-1830), médico francês que educou Victor, o menino selvagem de Aveyron. Itard era um médico do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, que assumiu a

responsabilidade de educar Victor. Apesar do alienista Phillippe Pinel ter considerado Victor uma pessoa ineducável, Itard fez uso, durante 10 anos, de “procedimentos experimentais com base em discriminações perceptivas, de desenvolvimento dos órgãos sensoriais, procurando desenvolver a aprendizagem [...] (JANNUZZI, 2004, p.28), obtendo alguns resultados consideráveis.

Além do trabalho destes importantes personagens, para a Educação, devem ser citados aqueles que trouxeram suas contribuições por meio de uma vertente médico-pedagógica, que se distinguiu por um atendimento terapêutico disponível na clínica médica, e associavam conhecimentos da anatomia e da observação do comportamento. Deixaram suas marcas quanto às abordagens de natureza educativa: Edouard Séguin (1812-1880), que foi discípulo de Itard, desenvolvendo práticas pedagógicas para o ensino de pessoas com deficiência intelectual; Johann J. Guggenbühl (1816-1863), que criou uma instituição para crianças com deficiência mental; Maria Montessori (1870-1952), que desenvolveu um programa de treinamento com ênfase na autoaprendizagem para crianças com deficiência intelectual em internados de Roma (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2004).

Sobre a educação dos alunos com deficiências, não podemos deixar de abordar o surgimento das instituições educacionais que, conforme a natureza da deficiência, foram sendo criadas.

No século XVIII, tiveram iniciativas importantes na educação dos cegos, quando se destaca o trabalho de Valentin Haüy (1745-1822), que criou um método que utilizava letras em relevo para o ensino da leitura às pessoas cegas, dando origem, em 1784, à fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos em Paris (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2004). Mais tarde, Louis Braille (1809-1852), francês, cego desde os 3 anos de idade e que frequentava o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, teve contato com o sistema de Charles Barbier, um oficial da armada francesa que havia criado um código, em 1819, a partir de pontos. Interessado por este sistema que era menos complexo do que o inventado por Haüy, Louis Braille o adaptou, transformando-o em uma forma de comunicação que recebeu o seu nome - Código Braille (JANNUZZI, 2004).

Sobre a educação dos surdos, os registros históricos revelam que Pedro Ponce de Léon (1520-1584), monge beneditino, teve a atribuição de educar dois surdos que viviam no mosteiro. Assim, ensinou-lhes a falar, escrever, fazer contas e participar das atividades do convento, como rezar e confessar. Ele ainda desenvolveu uma espécie

de alfabeto manual, para que houvesse comunicação entre eles (JANNUZZI, 2004). Mais tarde, tem-se o importante trabalho do Abade de l'Épée (1712-1789) que, além de inventar a linguagem de sinais, fundou o Instituto Nacional dos Jovens Surdos em Paris (1770), tornando-se, posteriormente, referência para abordagens similares na Inglaterra, Alemanha e no Brasil, no século XIX (MAZZOTTA, 2005).

Podemos identificar que, apesar de haver registros históricos sobre ações educativas e a criação de institutos para a educação das pessoas com deficiência no início do século XVIII, na Europa, estes prestaram grande contribuição para o avanço da compreensão da deficiência, demarcando um importante passo para a Educação Especial no mundo. Considerando tais movimentos, no próximo tópico abordaremos, de forma mais diretiva, as ações ocorridas no Brasil.

1.1.1 Primeiros indícios da Educação Especial no Brasil

Segundo Kassar (2011), na organização econômica do Brasil durante a Colônia e o Império, não era necessário que a massa trabalhadora fosse alfabetizada ou recebesse qualquer tipo de instrução, pois a maior parte da população vivia na Zona rural e a economia era baseada na exploração de bens naturais e, posteriormente, na monocultura em grandes latifúndios. A Educação também não era garantida à população portuguesa, fazendo com que Portugal tivesse a maioria dos habitantes analfabetos. De acordo com Patto (2010), o resultado para o Brasil, marcado pela europeização, revelava a discrepância de um País onde a Educação era para poucos, e apenas uma pequena parcela da população frequentava a escola, em todos os seus níveis. Como resultado, foram encontrados nos registros sobre Educação que, até 1872, cerca de 84% da população continuava analfabeta, e a instrução, quando realizada, era fortemente ligada às instituições de ensino religioso. Se para as pessoas sem deficiência a Educação primária gratuita foi estabelecida como direito somente a partir da Constituição de 1824, foi apenas em 1854 que o atendimento às pessoas com deficiência foi abordado (KASSAR, 2013; JANNUZZI, 2004).

Enquanto a Educação obrigatória e gratuita do ensino elementar não era uma realidade para todos os brasileiros, por meio de iniciativas privadas, a Educação da pessoa com deficiência passava a ser contemplada com o apoio de pessoas próximas ao imperador, merecendo destaque na história da Educação Especial a participação de José Álvares de Azevedo. Este, cego, brasileiro, após ter estudado no Instituto dos

Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy, sensibilizou-se com o abandono dos cegos na nossa sociedade, traduziu o livro de J. Dondet, intitulado *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris*. O médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, conhecendo a obra de José Álvares de Azevedo, o convidou para alfabetizar sua própria filha, Adèle, que também era uma criança cega. Esse trabalho resultou na elaboração de um projeto que protagonizou a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854 e que, posteriormente, seria chamado de Instituto Benjamim Constant – IBC, em 24 de janeiro de 1891 (JANNUZZI, 2004).

De acordo com Jannuzzi (2004, p.11), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos buscava garantir “ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais”, em regime de internato. Mais tarde, o IBC possibilitou que os alunos se tornassem até mesmo professores na Instituição, após terem cumprido o exercício de dois anos na função de repetidores. Por meio do Relatório de 22 de julho de 1872, foi possível concluir que, dos 64 alunos matriculados na Instituição, apenas 16 concluíram os estudos; 22 faleceram e seis saíram do Instituto, por não apresentarem condições físicas e mentais para dar continuidade à sua formação.

Além do Instituto Benjamim Constant estabelecer-se como um marco na Educação Especial, Jannuzzi (2004) cita a importância do Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos - ISM, criado em 1857, conhecido atualmente por INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. A sua criação teve origem nos trabalhos realizados no Brasil pelo educador francês Edouard Huet. O educador era surdo congênito e tinha experiência como professor do ensino emendativo do Instituto de Bourges, localizado na França. Quanto à Educação escolar, era lecionado o ensino Primário e algumas disciplinas do Secundário, sob regime de internato, o que de certa forma era um convite para a reflexão sobre a segregação preexistente nos modelos de ensino que separavam os deficientes dos considerados normais. Os dois institutos, ambos fundados na cidade do Rio de Janeiro, garantiam não somente o atendimento das pessoas com deficiência, mas em alguns casos sua formação como professores.

A criação dos institutos no Rio de Janeiro inspirou a fundação de outras instituições pelo País, como apresentado por Kassir (2013):

Ainda no século XIX, há registros da existência de outras instituições: Hospital Juliano Moreira, em Salvador, que deu início ao atendimento público para deficientes mentais em 1874; em 1883, dois colégios particulares iniciaram atendimentos no ensino regular de alunos com deficiência, um em Recife, para deficientes auditivos e visuais e o outro em Niterói, para deficientes visuais. Logo depois, começou o atendimento em escolas públicas: em 1887, no Rio de Janeiro, para deficientes mentais, físicos e visuais; em 1892, em Manaus, para deficientes mentais e auditivos e, em 1898, também no Rio de Janeiro, para deficientes físicos e visuais. (KASSAR, 2013, p. 36)

As instituições para a Educação de pessoas com deficiência, neste período, assinalavam apenas o início da história da Educação Especial no Brasil. Kassar (2013) avalia que, em um País que tinha altos índices de analfabetismo, e uma baixa oferta de vagas nas escolas, a Educação não era para todos. Contudo, o reconhecimento do papel da escola na formação da identidade brasileira foi ressaltado, em 1891, após a Proclamação da República, aparecendo nas incumbências do Congresso Nacional a responsabilidade de “animar” o País no desenvolvimento educacional e na criação de instituições de ensino Secundário e Superior nos Estados. Na Carta Magna de 1891, “Declaração de Direitos”, é estabelecida a laicização do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Perpetuava uma teorização sobre a necessidade da escolarização, distanciada da efetividade de práticas que viabilizassem o acesso, demonstrando que o Brasil “apesar de ressaltar a importância da Educação, permaneceu sem explicitar o compromisso com o oferecimento da instrução da população” (KASSAR, 2013, p.37).

1.2 As bases da Educação Especial no Brasil

A Medicina exerceu forte influência na Educação brasileira, desde a chegada de Dom João VI ao País. Com a mudança da Corte portuguesa para a Colônia, em 1808, foram criadas várias instituições culturais e educacionais, como as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro, as Faculdades de Direito em Pernambuco e em São Paulo, os Institutos Históricos e Geográficos e os Museus Etnográficos. Com a criação destas instituições, os primeiros cientistas brasileiros, que detinham conhecimentos advindos de suas formações realizadas principalmente na Europa, passaram a marcar a história da Medicina no País, a partir da segunda metade do século XIX e até a Primeira República³ (ZUCOLOTO, 2007). Eles ficaram responsáveis por estruturar as

³ República Velha ou República das Oligarquias, período que vigorou no Brasil de 1889 até 1930.

academias médico-cirúrgicas, ocupando-se não somente das práticas de ensino, mas dos exercícios que visavam preparar os órgãos articulatórios dos deficientes auditivos, a produção de materiais teóricos e pedagógicos voltados para o auxílio e compreensão do tratamento e do ensino das pessoas surdas e, também, de toda a estrutura educacional, como a preparação das aulas e o planejamento dos conteúdos a serem ministrados nos cursos. Alguns exemplos de academias médico-cirúrgicas incluem registros de que, em 1809, o Rio de Janeiro já dispunha de uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica; em 1813, havia sido criada a Academia Medico-Cirúrgica do Rio de Janeiro e que, em 1809, a Bahia iniciaria sua Academia Médico-Cirúrgica (JANNUZZI, 2004).

Patto (2010) considera que a Medicina também deixou suas marcas no avanço de pesquisas, na formação de especialistas e na Medicina social que, posteriormente, contribuiriam para o desenvolvimento da Psicologia educacional, tendo como seu grande influente o médico Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), da Faculdade de Medicina da Bahia. A atuação de Nina Rodrigues pode ser problematizada, observando-se seu vínculo com as ideias de Silvio Romero (1851-1914). Esse autor considerava que havia uma inferioridade racial do brasileiro, baseada na história econômica e no sistema de propriedade e trabalho daqueles que eram escravos, vivendo, por consequência, restritos ao exercício de qualquer espécie de liberdade. Ainda de acordo com Patto (2010), Nina Rodrigues se referia à raça não branca como inferior às demais, “cuja característica dominante era a mentalidade infantil, e deveria receber um tratamento específico no Código Penal” (p. 95), além de ser excluída socialmente das ações que visavam à saúde e ao desenvolvimento humano, como a garantia dos direitos de liberdade, propriedade, saúde e educação.

Essas teorias racistas presentes nas origens históricas da medicalização dos problemas escolares propagavam a desvalorização daqueles que pertenciam às classes populares, afirmando que os não brancos seriam incapazes de serem escolarizados, tendo, inclusive, registrado nos documentos oficiais da imprensa e nos relatórios e pareceres médicos, terminologias preconceituosas para definir quem eram os pobres: “Degenerados, anormais, selvagens, ignorantes, incivilizados, feios, desordeiros, rudes, grevistas, incapazes, preguiçosos, boêmios, anarquistas, brutos, irresponsáveis, desregrados, perniciosos, bêbados” [...] (ZUCOLOTO, 2007, p.143).

Outro aspecto relevante para a compreensão da influência da Medicina pedagógica encontra-se registrado na pesquisa realizada por Zucoloto (2007). O

trabalho da autora proporcionou o acesso às teses inaugurais para a obtenção do grau de doutor nos cursos de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, que tratavam da higiene das escolas, no período compreendido entre 1869 a 1898. Nestes documentos, pode ser identificado que a higiene pública era reconhecida como um meio de prevenir doenças, manter a preservação da saúde do corpo e do espírito, e até como solução para o problema social.

Vale ressaltar que, no período analisado, a falta de saneamento básico era um dos fatores causadores de muitas doenças - o que incentivou a abordagem da higiene como condição para evitar o adoecimento das crianças e a minimização da propagação de epidemias. No período analisado por Zucoloto (2007), a figura do médico na escola assumiria a função de *inspetor escolar* que, por sua vez, deveria verificar as condições higiênicas do estabelecimento de ensino, sua estrutura e as condições físicas dos alunos, incluindo a fiscalização dos aspectos morais dos professores, e até mesmo os castigos imputados para a correção das indisciplinas.

A partir de então, entende-se que a proposta da “higiene escolar” deveria abarcar todo o processo educativo, com o objetivo de elevar a nação brasileira à altura das nações mais civilizadas, mirando no desenvolvimento das crianças e jovens para auxiliar no progresso do País.

Esse tipo de pensamento que regia a Educação no Brasil, com seu enfoque higienista, não foi um fato isolado, ocorrido apenas no País. Silveira (2015) informa que o pensamento higienista era derivado dos ideais de civilidade e urbanidade que norteavam os países europeus e os Estados Unidos da América (EUA), e advinha da criação de associações internacionais e da organização de congressos em vários países da Europa e dos EUA, que convocavam médicos para se tornarem especialistas em saúde escolar - o que intensificaria o processo de escolarização. Assim, questões sociais ligadas às condições de habitação e trabalho das classes operárias, que demandavam ações que promovessem o saneamento, bem como medidas de higienização eram, gradativamente, levadas aos espaços públicos e privados, incorporando hábitos de higiene e controle sanitário. Por meio do Serviço de Higiene e Saúde Pública, ficava estabelecido que:

(...) De acordo com os temas dominantes na época, as relações entre raça, clima e personalidade levavam os pesquisadores a se proporem a aplicar os conhecimentos de que dispunham sobre o funcionamento do psiquismo à compreensão e solução de problemas sociais através de programas de medicina social. (PATTO, 2010, pp.105-106)

De acordo com Zucoloto (2007), a higiene escolar consistia na prevenção de doenças, evitando a propagação de epidemias, preservação do corpo e do espírito, e visava, ainda, aperfeiçoar a raça ao “regenerar o caráter, combater os vícios, nulificar os interesses individuais e transformá-los em interesses coletivos, inculcar o cumprimento do dever e o amor ao trabalho, criar o sentimento nacional” (p.141).

A ideia de que a higiene estaria ligada à deficiência, principalmente a mental, reverberou nas práticas dos médicos brasileiros, sendo afirmado por Ulysses Pernambucano, em 1918, que as doenças mentais seriam derivadas das “aglomerações urbanas, onde pobreza e falta de higiene se misturam” (JANNUZZI, 2004, p.31).

Ao mesmo tempo em que o movimento higienista tinha o intuito de favorecer a saúde do indivíduo em sua totalidade, é importante retornar ao contexto socio-histórico do País, que tinha por evidência o grande abismo social que distanciava os pobres e negros dos direitos básicos para a garantia da própria sobrevivência.

O caráter excludente e cruel provocado pelo movimento higienista, por meio da Medicina, deixava sua marca na Educação da criança com deficiência que, ao criar as instituições escolares ligadas aos hospitais psiquiátricos, alocaria esses pequenos que apresentavam comprometimentos em seu quadro geral nos mesmos espaços ocupados pelos adultos. Essa ação, de acordo com Jannuzzi (2004), chamaria a atenção, em 1904, dos médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira, que deparando com a situação das crianças que sofriam todo o tipo de abuso e negligência, resolveram fundar o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, para oferecer os cuidados especiais, tendo em vista a melhoria da capacidade mental das crianças.

Os pavilhões da época tinham como enfoque abrigar pessoas com doenças mentais, segregando-as por meio da institucionalização. Contudo, os pavilhões que tinham em sua origem uma perspectiva médico-pedagógica possuíam um caráter educativo, proporcionando às crianças a educação para as atividades básicas da vida, como a higiene, alimentação, rotinas diárias, convívio social.

No cenário apresentado até aqui, a Educação passaria a ser definida como um problema nacional, criando-se, a partir de então:

[...] o Serviço de Inspeção Médica Escolar da Cidade do Rio de Janeiro em 1910, cujo primeiro diretor foi Moncorvo Filho, médico do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, fundado em 1889. Em São Paulo, já em 1890, teve início a Inspeção Médica Escolar. Porém, o Serviço de Inspeção Médica Escolar, ligado ao governo do estado de São Paulo, só foi

criado em 1911. Nos estados da Bahia, Pernambuco e Minas Gerais foram criados serviços semelhantes, em 1913; no Paraná e em Santa Catarina, em 1918. (ZUCOLOTO, 2007, p. 143)

Na tentativa de inserir na escola regular a criança com deficiência, foi estabelecido, em 1911, o Decreto nº 838, que tratava da Reforma do Ensino Primário, Normal e Profissional. Esse documento propunha a fundação de *subclasses especiais* para crianças, a formação dos profissionais da Educação e a criação de livros que tratavam dos problemas da aprendizagem escolar. Dentre os materiais literários sobre a temática, houve a publicação, em 1917, de *Débeis mentais na escola pública e Higiene Escolar e pedagogia*, do doutor Baltazar Vieira de Mello (PATTO, 2010; ZUCOLOTO, 2007, JANNUZZI, 2004).

Jannuzzi (2004) apresenta a relevância do trabalho dos médicos para o atendimento da criança com deficiência, pois apesar da segregação, era garantida de alguma forma o acesso quando se viabilizava a formação dos hábitos de higiene, alimentação, de se vestir, e outras atividades importantes para o convívio com outras pessoas. Segundo a autora, foi a partir daí que se iniciou a Educação Especial, com a sistematização do conhecimento para a Educação da pessoa com deficiência e o surgimento de ações com vistas à sua integração na vida social.

Pessotti (1988), Patto (2010) e Jannuzzi (2004) avaliam que as questões da saúde e da compreensão sobre a importância da higiene para a sua manutenção produziram desdobramentos da Medicina para o surgimento da Psicologia como Ciência, no século XIX, e que foram os médicos brasileiros que contribuíram para a realização dos primeiros estudos sobre os testes psicológicos europeus.

Patto (2010) ressalta, nesse sentido, que, em 1918, um pediatra testava as provas da *escala Binet-Simon*⁴ de inteligência, no Hospital Nacional. E, mais tarde, o setor de Higiene e Saúde Pública, ao ser transformado em Inspeção Médico-Escolar, pelo projeto do médico Francisco Sodré, originou, em 1911, a criação das *classes especiais* e da formação de profissionais para atender os alunos com deficiência.

A história da origem e evolução dos estudos psicológicos no Brasil teve influência da Medicina, da Psiquiatria forense, da Neuriatria e da Medicina social que, associadas à Educação, trariam grandes contribuições para o movimento da higiene

⁴ As escalas *Binet-Simon* carregavam esse nome pois foram desenvolvidas por Alfred Binet (1857-1911) em colaboração do médico psiquiatra Théodore Simon (1873-1960). A escala foi desenvolvida para auxiliar as escolas primárias na identificação e tratamento de problemas de aprendizagem nas chamadas salas especiais (CAMPOS, 2012). O trabalho destes pesquisadores será abordado mais à frente.

mental e para a prática de diagnósticos psicológicos. As produções científicas desenvolvidas pelos pesquisadores brasileiros nas faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia decorriam de estágios realizados em centros avançados na Europa. Ao retornar ao País, aplicavam em cada grande hospital as práticas dos laboratórios de pesquisa psicológica (PESSOTTI, 1988).

Soares (2010) destaca, entre os médicos, chefes de escolas: Teixeira Brandão, Henrique Roxo, Maurício de Medeiros e outros, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; da Faculdade de Medicina da Bahia, os médicos-psicólogos Nina Rodrigues, Juliano Moreira, Afrânio Peixoto, Artur Ramos, dentre outros. Pessotti (1988) afirma que somente na Faculdade da Bahia, no período de 1840 a 1900, havia 43 teses sobre temas da Psicologia, sendo evidente a influência do primeiro trabalho de Henrique Roxo, sobre Psicologia Experimental, em 1900, e que contribuiu para uma série de estudos, incluindo o trabalho sobre sensação, na Clínica Neurológica, a criação de um Laboratório de Psicologia Experimental na Clínica Psiquiátrica e a orientação com os primeiros estudos fazendo uso de testes no Brasil.

De acordo com Soares (2010), um trabalho que influenciou o desenvolvimento das teses de Henrique Roxo foi a pesquisa do fisiologista russo Ivan Perovitch Pavlov (1849-1936), conhecido principalmente pelo seu trabalho sobre o condicionamento clássico:

Em meados do nosso século, Ivan Petrovitch Pavlov inicia estudos que alcançam a vasta gama dos reflexos condicionados, analisadores cerebrais, inibição interna e neurose experimental, tanto do ponto de vista teórico quanto do estritamente experimental, sempre em referência direta à Psicologia. Sua influência, no campo científico, foi definitiva, suscitando inúmeras pesquisas, em todas as partes, e determinando o nascimento de escolas, também na área da Psicologia. (SOARES, 2010, p.13)

Sobre as provas de *Binet-Simon* nas quais Henrique Roxo se referenciava, Kassar (2013), Campos (2011) e Soares (2010) descrevem o papel desse instrumento psicológico, que tinha o objetivo de mensurar o nível de inteligência das crianças francesas matriculadas nas escolas. Essas provas, produzidas por Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961), foram uma resposta à demanda do Ministério da Educação francês, que necessitava identificar as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

A proposta avaliativa de Binet consistia em realizar uma entrevista estruturada, na qual perguntas eram feitas às crianças e as variações das respostas eram

avaliadas de acordo com as idades, devendo ser aferida ao final do exame a capacidade de compreensão, julgamento, raciocínio e invenção. Segundo Campos (2011), Binet argumentava que a avaliação da capacidade intelectual poderia ainda ser realizada pela aplicação de métodos, como o *método médico*, em que os sinais anatômicos, fisiológicos e patológicos da inteligência inferior poderiam ser identificados; o *método pedagógico*, que teria relação com a quantidade de conhecimentos adquiridos pelo sujeito; e, por fim, o *método psicológico*, que consistia na medida do grau de inteligência. Esse trabalho deu origem ao conceito de *idade mental* que, posteriormente, seria intitulado de *quociente intelectual*, por Lewis Terman (CAMPOS, 2011; 2012).

Campos (2011) relata que Lewis Terman (1877-1956) e seus alunos adaptaram os testes *Binet-Simon* e fizeram o uso dos mesmos nas escolas norte-americanas. Na mesma época, em Genebra/Suíça, Édouard Claparède (1873-1940), que era um médico e psicólogo suíço, e Pierre Bovet (1878-1944), psicólogo e pedagogo, também suíço, fundaram, em 1912, o Instituto de Ciências da Educação, conhecido como Instituto Jean-Jacques Rousseau. O Instituto dispunha de uma escola experimental que aplicava os conhecimentos obtidos por meio dos estudos do desenvolvimento e da aplicação dos testes. A autora (2011) destaca que, em outros países, o desenvolvimento das crianças associado à aprendizagem também foi investigado, como fez Lev S. Vygotsky (1896-1934).

Vygotsky, expoente da Psicologia russa, formulava teorias do desenvolvimento linguístico e psicossocial das crianças, baseadas no materialismo histórico-dialético. Nesse contexto, na Europa central, Freud e seus colaboradores introduziram a Psicanálise que, com suas formulações, possibilitava indagações sobre a educação das crianças nas famílias conservadoras. Campos (2011) assinala que esses e outros autores da época contribuíram para o surgimento da *Escola Nova*.

Em relação à emergência da Psicologia como Ciência e seus desdobramentos para o campo educacional, podem ser citadas, ainda, as contribuições do professor Clemente Quaglio (1872-1948) que, no ano de 1909, organizou um Laboratório de Psicologia Experimental em São Paulo e realizou pesquisas em duas escolas da capital paulista, utilizando as métricas de inteligência. Clemente Quaglio trouxe contribuições sobre a educação do anormal, registrando a nova fase da Educação associada aos testes, como a *Educação da Inteligência Anormal no Brasil*, de 1910. Também em 1910, Basílio de Magalhães publicou o *Tratamento e educação das*

crianças anormais de inteligência. Assim como a obra de Quaglio, tratava da importância da convivência entre crianças anormais e normais na escola (KASSAR, 2011, JANNUZZI, 2004).

Outras contribuições na área da Psicologia mostraram-se relevantes para o campo da Educação Especial. Campos (2011) e Kassar (2013) destacam os trabalhos do médico italiano Ugo Pizzoli (1863-1934). Esse autor publicou, em 1914, uma obra sobre o papel do professor na identificação do aluno “normal” e “anormal”, propondo a organização de salas de aula homogêneas. Em 1913, Pizzoli inaugurou o Laboratório de Psicologia Experimental, iniciando uma série de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil para a aprendizagem.

Assis, Oliveira e Lourenço (2020) e Kassar (2013) verificaram que, com o intuito de identificar as crianças “normais” e “anormais”, as escalas de inteligência eram aplicadas em crianças com deficiências motoras, sensoriais ou intelectuais ou, ainda, com atraso no aprendizado dos conteúdos escolares, buscando estabelecer alguma correlação entre *inteligência* e *deficiências*. Pautando-se nos conhecimentos médico-pedagógicos e no conjunto de pensamentos científicos da época, advindo das Ciências Humanas e Sociais, os conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia passariam a ser chamados de *Pedagogia Científica*.⁵

A Pedagogia Científica receberia contribuições da Psicologia Experimental para seu avanço com o Laboratório criado por Pizzoli e que, posteriormente, foi assumido por Lourenço Filho. Sobre as contribuições dos trabalhos de Lourenço Filho e Noemi Silveira para a Pedagogia Científica, Campos (2011) destaca:

[...] Lourenço Filho, contando com a participação de Noemi Silveira, produziram estudos sobre testes de desenvolvimento mental, inquéritos sobre jogos, influência de leituras e de cinema, aprendizagem e maturidade para aprendizagem da leitura e escrita. Nessa época, Lourenço Filho iniciou as experiências com o Teste ABC e publicou *Contribuição ao estudo experimental do hábito e Introdução ao estudo da Escola Nova*. (CAMPOS, 2011, p. 37)

Essa prática englobava um conjunto de trabalhos científicos da época, trazendo para as Ciências Humanas e Sociais preceitos das Ciências da Natureza, pautando-

⁵ Pedagogia Científica: *A descoberta da criança*, título original *La Scoperta del Bambino* (1909), foi uma das obras da médica italiana Maria Tecla Artemesia Montessori (1870-1952), como resultado dos estudos e experiências escolares, desenvolvido, por ela, nas *Casas dei Bambini*, localizadas em Roma/Itália. Sua obra foi muito relevante para a Pedagogia da Escola Nova (FERNANDES & ARAÚJO, 2014).

se na observação do comportamento da criança como referência, construindo um ambiente para a aprendizagem que fosse estimulador (KASSAR, 2013; FERNANDES; ARAÚJO, 2014).

Jannuzzi (2004) destaca que, aos professores, era prestada a orientação sobre uma série de critérios que deveriam ser seguidos para avaliar a “anormalidade”. Deveria ser avaliado o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, correlacionado ao rendimento do aluno e às notas adquiridas na classe, estabelecendo, ainda, uma catalogação de anormalidade, muitas vezes pela simples inspeção. Deveriam, da mesma forma, ser separados os *anormais intelectuais*, os *morais* e os *pedagógicos*, a entender:

(...) os intelectuais seriam os tardios e também os precoces, com exagero das faculdades em comparação com os da sua idade. As faculdades seriam: a atenção fraca, a memória preguiçosa e lenta, a vontade caprichosa, a iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade ou muito exagerada, ou, ao contrário, insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível. (JANNUZZI, 2004, p. 35)

Sobre a avaliação da anormalidade, deveriam ser considerados os viciados e aqueles que tinham uma anomalia intelectual. Os anormais pedagógicos eram os dotados de inteligência, mas com instrução em grau inferior à sua idade, provavelmente por um problema pedagógico. E concluindo, era acrescentado como modelo do exame médico, uma ficha que deveria ser preenchida com as informações dos alunos. O resultado obtido por meio desse processo de identificação e classificação da anormalidade desencadearia a exclusão de alunos do Sistema escolar, uma vez que eram considerados “incapazes de receber educação”.⁶ Era avaliado, similarmente, o comportamento dos anormais como quesito para o acesso ou exclusão dos escolares, levando-se em consideração quaisquer comportamentos que demonstrassem rebeldia direcionada aos professores, como levantar-se, falar demasiadamente, não cumprir as tarefas, e outras atividades que demonstrassem “inquietação” (JANNUZZI, 2004).

A Psicologia deixa sua marca com a fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação, fazendo parte do seu quadro social Lourenço Filho, Fernando

⁶ De acordo com o Decreto-lei nº 1.216, de 27 de abril de 1904, em *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, tomo 4, Capítulo II, artigo 68: Da matrícula: “Não serão matriculados e, portanto, não entrarão no sorteio: [...] c) os que padecerem de moléstia contagiosa ou repugnante; [...] e) os imbecis e os que, por defeito orgânico, forem incapazes de receber *instrução*” (SÃO PAULO, 1904).

de Azevedo e Anísio Teixeira, responsáveis pela mudança educacional no País. Estes autores trouxeram contribuições importantes da Psicologia para a Educação, assim como descreve Soares (2010):

Lourenço Filho iniciou seus estudos com testes de atenção e de maturidade para a leitura, na Escola Complementar de Piracicaba, que seria, depois, chamada de Escola Normal. Catedrático de Psicologia, em 1925, da Escola Normal de São Paulo, deu impulso e vida novos ao Laboratório organizado por Pizzoli. Até 1927, ano em que Henri Piéron chega a São Paulo para ministrar os cursos de Psicologia Experimental e Psicometria, Lourenço Filho leva a termo pesquisas experimentais e as primeiras experiências com o Teste ABC. Datam desse ano, as publicações: *Contribuição ao Estudo Experimental do Hábito* e *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Promoveu uma série de traduções das obras de grandes pedagogos, cuja fama chegava ao Brasil, mediante suas ideias. Kilpatrick, Durkheim, Ferrière e Binet-Simon têm, assim, seus livros à disposição do público brasileiro. Dirigindo a Educação, em São Paulo, reorganiza o ensino e cria cursos de aperfeiçoamento para professores, exigindo que ministrem, neles, as disciplinas: Psicologia e Sociologia. (SOARES, 2010, pp.17-18)

Como resultado do reconhecimento sobre a utilização dos testes de inteligência, podemos citar o fato de que as *escalas Binet-Simon* de inteligência passam a ser aplicadas no Hospital Nacional, em 1918. A partir dos anos 1930, alguns médicos, tendo avançando na compreensão sobre o insucesso escolar, ajustavam as formas de tratar as crianças com deficiência, conforme Patto (2010):

Nesta época, alguns destes médicos-psicólogos realizaram uma trajetória decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado tomaram nas décadas seguintes: dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, desses para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias de educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar. (PATTO, 2010, p.107)

O atendimento de crianças com deficiência ganhava, então, novos rumos na Educação, ou seja, novas terminologias iam sendo criadas para nomear os sintomas e comportamentos daqueles que apresentavam o dito *fracasso escolar*. E, com isso, surgia a *biologização da Educação*, que consistia em buscar explicações nas condições biológicas dos indivíduos para justificar as características individuais, transferindo para os sujeitos que não aprendiam a culpa por não obterem uma melhor *performance* nos processos de ensino-aprendizagem (MOYSÉS & COLLARES, 1994; FIRBIDA & VASCONCELOS, 2016).

Frente ao discurso pedagógico que não apresentava respostas que justificassem as causas do *fracasso escolar*, o discurso médico ia sendo incorporado ao trabalho pedagógico de maneira inadequada. Tanto que, Franco, Carvalho e Guerra (2010, p. 2) avaliam que eram “frequentes as confusões entre *deficits* motores e cognitivos. Muitos costumam fazer diagnósticos e prognósticos e atribuir o não aprender às dificuldades motoras, como se elas fossem, também, cognitivas.”

A consequência para esse tipo de condução nos casos de alunos com dificuldades escolares, diagnosticados equivocadamente pelos professores, era a perpetuação da exclusão por meio de um discurso que a escola reproduz acerca das deficiências (FRANCO, CARVALHO & GUERRA, 2010).

Outro fato importante, dentro da perspectiva medicalizante, é o processo de saúde-doença ser abordado centrado no indivíduo, sob uma conotação biológica e organicista, na qual o indivíduo perde sua característica coletiva (MOYSÉS & COLLARES, 1994). Ou seja, na perspectiva medicalizante, o aluno que não aprende torna-se o culpado por não aprender.

Diante das considerações acerca dos saberes psicológicos para o campo da Educação, passaremos, a partir do próximo tópico, a focalizar nossa análise nas contribuições desta área do conhecimento para a Educação.

1.2.1 Os saberes psicológicos na Educação Especial

Apresentamos no tópico anterior, que o uso dos testes de inteligência evidenciava um interesse na pesquisa e na compreensão sobre os processos de aprendizagem. Delimitado por uma perspectiva médica, os saberes psicológicos passariam a fazer parte também da Educação. No entanto, precisamos dar como certo que antes de a Psicologia ser considerada Ciência, ela já se apresentava como um saber psicológico. Os saberes psicológicos, presentes no País desde o Império, têm deixado sua marca na construção da Educação Especial no Brasil. De acordo com Antunes (2008), nas instituições do período imperial, os costumes da elite lusitana eram trazidos ao País, e se constituíram como base da produção de ideias relativas aos saberes psicológicos e à Educação, que passavam a ser reproduzidas nas instituições de ensino. Dentre as instituições, destacavam-se as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, que contavam com o desenvolvimento de

importantes teses sobre a relação da Educação com os fenômenos psicológicos (ANTUNES, 2008).

A Psicologia tem sua inserção no ensino no ano de 1890, pela *Reforma Benjamin Constant*, quando a disciplina de Filosofia foi ajustada para a Psicologia e a Lógica, tornando-se, mais tarde, uma disciplina da Pedagogia e da Psicologia no Ensino Normal (ANTUNES, 2008).

Contudo, na obra de Antunes (2008) há indicativos de que, a partir das Escolas Normais, baseadas nos princípios do Movimento Escolanovista, na formação de professores e na produção de conhecimento nos laboratórios, as novas ideias acerca das contribuições da Psicologia para a Educação eram propagadas. Tais fatos deram origem às reformas educacionais nos anos 1920, sendo a *Reforma Carneiro Leão* (1922-1926) e, mais tarde, a *Reforma Fernando Azevedo* (1927-1931) baseadas também no Movimento Escolanovista. Podemos citar, ainda, alguns acontecimentos que fizeram parte do reconhecimento da importância da Psicologia para a Educação, como a criação do Pedagogium (1890-1919), um centro de produção e conhecimento sobre as questões educacionais, onde foi instalado o primeiro laboratório de Psicologia do Brasil, sob a influência de Manuel Bonfim (1868-1932). Sobre Bonfim, devemos destacar que ele foi um dos intelectuais que apresentaram a concepção de Psicologia e Psicologia Educacional, não sendo, entretanto, aceita na época.

Devemos assinalar que a Pedagogia Escolanovista elegia a Psicologia como um dos seus fundamentos, devido à preocupação com os que não aprendiam, os que não se alfabetizavam e com os que não aceitavam as regras escolares, marcando presença nas Escolas Normais, nos laboratórios de Psicologia Experimental, junto aos professores e alunos das escolas públicas e experimentais nos vários estados brasileiros. A partir da década de 1930, há uma consolidação da Psicologia no Brasil, tendo como base sua estreita ligação com a Educação, e alguns campos de atuação são desenvolvidos, como a clínica e a intervenção sobre a organização do trabalho. Esses dois campos tiveram origem na Educação, nos Serviços de Orientação Infantil das Diretorias de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo, e da clínica do Instituto Sedes Sapientia, com a finalidade de atender crianças com dificuldades escolares (SOUZA, 2014; ANTUNES, 2008).

Soares (2010) afirma que, entre 1929 e 1930, em Minas Gerais, o secretário de Educação, ministro Francisco Campos, traz ao Brasil Édouard Claparède, Léon Walter e Theodore H. Simon. “Esses professores de renome ministraram o curso de

Psicologia Educacional e reorganizaram, na Escola Normal, o Laboratório de Psicologia que funcionava desde 1927” (p.16). De acordo com Campos (2012), pouco tempo depois deste acontecimento, Helena Antipoff, uma psicóloga de origem russa, que havia tido sua formação com a supervisão direta de Édouard Claparède, no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, aceita o convite do ministro Francisco Campos e vem para o Brasil, em 1929, quando assume o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte (Minas Gerais). Antipoff obteve destaque pelo ensino e pesquisa, além de ter criado instituições dedicadas à educação dos excepcionais, educação rural e educação popular em geral.

Antunes (2003) destaca que, nos anos 1930, as disciplinas de Psicologia e Pedagogia eram ministradas proporcionando acesso ao que já vinha sendo desenvolvido internacionalmente por nomes influentes nas Ciências psicológicas, como Piéron, Walther, Simon e Claparède. Foram criadas, então, cátedras de Pedagogia e Psicologia, subsidiando a produção de várias obras escritas por esses autores, como: *Compendio de Paidologia* (1911) e *Educação da Infancia Anormal de Intelligencia no Brasil* (1913), de Clemente Quaglio; *Lições de Pedagogia* (1914) e *Noções de Psychologia* (1916), de Sampaio Dória; *Teste Individual de Intelligencia* (1927) e *Os testes e a reorganização escolar* (1930), de Isaías Alves, dentre outras.

Ainda sobre a organização dos cursos, a parte teórica tratava das noções gerais dos métodos psicológicos e, no segundo ano do curso, as alunas realizavam pesquisas e faziam o uso da Psicologia pela auto-observação. No último semestre, as alunas deveriam exercitar a prática nos grupos e Escolas Normais da cidade, realizando uma análise psicológica dos estudantes, e do aspecto psicossocial das escolas. Para a conclusão do curso, as alunas deveriam realizar um levantamento do rendimento escolar e verificar os fatores associados a cada situação. Essa metodologia aplicada aos cursos de formação de professores associava teoria e prática como condições indispensáveis à docência (CAMPOS, 2012).

Quanto aos cursos de Psicologia, Antunes (2008) aborda sua articulação com a Educação, pois as cátedras de Psicologia estavam vinculadas primeiramente aos cursos de Filosofia e Pedagogia. Sobre os trabalhos realizados pela Psicologia no âmbito da Educação, pode ser citada uma série de proposições, como registra a autora:

Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto Pedagógico da Diretoria de Ensino de São Paulo; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e, posteriormente, Sociedade Pestalozzi do Brasil; “Escola para Anormais” em Recife; atividades

realizadas no INEP, particularmente com a utilização de testes psicológicos; a criação das Clínicas de Orientação Infantil; o trabalho desenvolvido por Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento de Professores e na Fazenda do Rosário; Instituto de Seleção e Orientação Profissional – ISOPFGV; além dos trabalhos desenvolvidos por Ana Maria Poppovic com “crianças abandonadas” no Abrigo Social de Menores da Secretaria de Bem-Estar Social do Município de São Paulo; a fundação do Instituto de Psicologia da PUCSP, oferecendo serviços de medidas escolares, pedagogia terapêutica e orientação psicopedagógica; além das muitas instituições estritamente educacionais que desenvolviam trabalhos relacionados à Psicologia. (ANTUNES, 2008, p. 471)

Educação e Psicologia se interrelacionavam também como sustentação teórica da Didática e da Metodologia de Ensino para a formação de professores, sendo encontrados registros de experiências realizadas na Escola Experimental da Lapa e nos Ginásios Vocacionais em São Paulo, dentre outras no País. Igualmente deve ser validada a contribuição da Psicologia nas pesquisas sobre Educação, como descreve Antunes (2008):

O desenvolvimento da pesquisa também ganha impulso, tendo como referência algumas instituições, como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro; Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte; Instituto de Seleção e Orientação Profissional de Recife; Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto de Educação (evolução do Instituto Pedagógico de São Paulo); Núcleo de Pesquisas Educacionais da Municipalidade do Rio de Janeiro; Instituto Nacional de Surdos-mudos e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE – e seus correlatos, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPE; além da produção de escolas normais e universidades. (ANTUNES, 2008, p. 471)

Percebe-se, assim, os desdobramentos de uma Psicologia que se apresenta de maneira tímida na Medicina, que permeou uma Medicina pedagógica e que assumiu um caráter médico-psicológico, mas que ganhou novas formas, ao se associar com a Pedagogia, buscando, por meio de pesquisas, compreender o porquê de algumas crianças ou jovens não aprenderem. A Psicologia da Educação passaria a buscar respostas para o estudo do desenvolvimento intelectual, para a compreensão do funcionamento do organismo humano, sobre a constituição da personalidade ou da influência dos fatores socioeconômicos, considerando-se a promoção de propostas pedagógicas que promovessem a aprendizagem. Contudo, não podemos deixar de relatar que na história da Psicologia da Educação algumas marcas foram se delineando em relação à exclusão produzida pela aplicação dos testes e pela formalização de diagnósticos que acabariam por atribuir ao aluno e à sua família a culpa pelo *fracasso escolar*.

Com isso, rótulos como “crianças-problema”, “crianças com distúrbios”, ou ainda, “com distúrbios ou transtornos de aprendizagem” passaram a ser repetidos sem críticas ou problematizações (SOUZA, 2014). Esta afirmação é reiterada por Assis, Oliveira e Lourenço (2020), ao avaliarem que, no fim do século XIX e meados do século XX, a Psicologia, além de criar mecanismos para examinar a inteligência de forma a classificá-la, foi a Ciência que mais trouxe contribuições para a educação dos ditos “anormais”.

Souza (2014) destaca que, ao analisar a história da Psicologia, é possível perceber as mudanças na atuação dos psicólogos na área da Educação neste contexto, uma vez que a Psicologia cumpriria a função de participar da constituição de um “novo homem”, que atendesse às demandas impostas pelo desenvolvimento econômico e industrial, associadas à modernização do País.

O processo de institucionalização da profissão de psicólogo no Brasil resultou na sua regulamentação em 27 de agosto de 1962. E, de acordo com Souza (2014), é neste período que a Psicologia passa a se preocupar especificamente com as características dos escolares, levando os pioneiros da Psicologia da Educação a investigarem as causas da não aprendizagem e o que se passava com alguns alunos que não aceitavam regras.

A partir de 1989, as pesquisas e teorias psicológicas que buscavam na criança as causas do não aprender foram alteradas, com as importantes contribuições de Maria Helena Souza Patto. Os estudos apresentados por ela trazem uma série de críticas sobre a escolarização das crianças, definindo o conceito de *fracasso escolar* (PATTO, 2010). A autora amplia a percepção sobre as causas das dificuldades escolares, considerando-as como um produto da escola e, por isso, não deveriam ser tratadas de forma individual, isoladas dos aspectos sociais, institucionais, pedagógicos e culturais.

Souza (2014) analisa a importância da emergência de um olhar crítico no campo da Psicologia em relação às questões escolares, ressaltando que deveria ser problematizada como Ciência que se constitui em consonância com a ideologia dominante. A partir daí, o psicólogo “deveria atuar junto às questões institucionais, garantindo sua autonomia de trabalho, permitindo analisar a prática institucional e construir mecanismos de atuação” (p.125). Souza argumenta que a Psicologia Escolar Crítica buscava compreender o aluno a partir da escola e das relações escolares, o

processo de escolarização e as reformas educacionais, assim como os educadores e gestores que participam das práticas pedagógicas.

Sobre a influência da Psicologia na Educação, pode-se concluir que ela trouxe conhecimentos para a compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem, mas ocupa o seu lugar também nas reformas educacionais, conforme apresentado a seguir.

1.3 Contextualização dos marcos históricos e políticos da Educação Especial no Brasil

Nos tópicos anteriores, buscamos analisar a inter-relação entre Psicologia e Educação na construção de um “novo homem” para a sociedade moderna, fazendo parte da Escola Nova os princípios psicológicos que surgem nas reformas educacionais da década de 1920. É perceptível que a influência da cientificidade na Educação passou a ser utilizada como recurso para identificar os alunos que “poderiam” ter o melhor aproveitamento dos conteúdos escolares - fato confirmado por Campos (2011), ao afirmar que o objetivo da *Reforma Educacional Carneiro Leão*, ocorrida no Brasil, era modernizar e ampliar o Sistema educacional, tendo como referência as propostas da Escola Nova. Para tanto, são enviados ao Instituto Jean-Jacques Rousseau funcionários que deveriam convidar especialistas estrangeiros para vir ao Brasil e ministrar o curso de Psicologia Educacional, tendo em vista a relevância do Instituto nos estudos das Ciências da Educação, Psicologia da criança, métodos da Escola Ativa e da Educação funcional amplamente reconhecidos, como abordado anteriormente.

Borges e Campos (2018) destacam que as *classes especiais* estavam previstas no Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais desde 1927, e sua criação tinha como referência a Escola Nova que, uma vez idealizada em plena transformação política, econômica e social, defendia a importância de haver uma escola única, capaz de atender a todos, segundo as características e potencialidades de cada indivíduo. Este Regulamento revela um sistema de ensino paralelo dentro da escola comum, onde as crianças consideradas normais eram encaminhadas para as classes regulares, e as identificadas com deficiência eram destinadas a classes especiais, evidenciando a segregação.

O formato de funcionamento das classes explicita o pensamento da época sobre o ensino dos alunos com deficiência: as salas deveriam ter no máximo 15 alunos; atender “débeis orgânicos” e “retardados pedagógicos”; deveria ser priorizado ensino ao ar livre; além de linguagem escrita e oral, cálculo e desenho, uma parte especial com trabalhos manuais, jogos e exercícios de ortopedia mental, que consistiam em atividades que visavam ao desenvolvimento do aparelho sensório-motor. (BORGES & CAMPOS, 2018, p. 72)

Assis, Oliveira e Lourenço (2020), Campos (2011) e Kassar (2011) discutem que a concretização da idealização das *classes especiais*, a partir da Pedagogia Científica, seria realizada por Helena Antipoff, presença relevante na Educação Especial brasileira a partir dos anos 1930. Antipoff, ao assumir a disciplina de Psicologia e o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, seria encarregada, pelo governo local, pela implantação das *classes especiais* a partir da *homogeneização*. As classes nas escolas mineiras seriam identificadas pelas letras A, B, C, D, E, conforme elucidado a seguir:

A classe A para os alunos que tivessem as notas mais altas nos testes psicológicos e as classes B para os alunos medianos. As classes C para aqueles que tivessem um atraso de até 3 anos, “as crianças de espírito adormecido, ou turbulentas, mas sem defeitos notáveis no físico como no moral” (*apud* Antipoff, 1931). Já as classes D seriam denominadas de classes de educação individual e absorveriam as crianças com atraso visível, com particularidades físicas ou psíquicas fora do comum e que necessitassem de condições escolares especiais. Por fim, as classes E para as “crianças difíceis”. Estas seriam as crianças que apresentavam problemas comportamentais. (BORGES & CAMPOS, 2018, p.72)⁷

Kassar (2011, p. 64), afirma que, apesar da existência “de matrículas de alunos com deficiências nas escolas privadas e estaduais, desde o final do século XIX, é possível dizer que, no País, a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento a essas pessoas.” Desse modo, perpetua-se a separação de “normais” e “anormais” na escola e os conceitos construídos pautados na concepção da *higiene* da população. Sobre a educação escolar das crianças com deficiência por meio das classes especiais, Kassar (2011) apresenta um exemplo similar ao que pode ser visto em Minas Gerais ao citar que, em 1933, o Decreto 5.884 instituiria o *Código de Educação* no estado de São Paulo, revelaria os interesses na organização das *classes especiais*, utilizando-se os critérios a seguir:

⁷ As conclusões sobre as crianças que deveriam pertencer às classes especificadas são apresentadas na obra: ANTIPOFF, Helena. A pedagogia nas classes especiais (C. D). *Revista do Ensino*, 6(56-58), 24-39, 1931 (BORGES & CAMPOS, 2018).

Parte VII - Da educação especializada

Art. 824

Dos tipos de escolas especializadas:

- a) escolas para débeis físicos
- b) escolas para débeis mentais
- c) escolas de segregação para doentes contagiosos
- d) escolas anexas aos hospitais
- e) colônias escolares
- f) escolas para cegos
- g) escolas para surdos-mudos
- h) escolas ortofônicas
- i) escola de educação emendativa dos delinquentes.

Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares. (KASSAR, 2011, p. 64)

Ainda segundo Kassar (2011), a preocupação com a identificação e tratamento dos “anormais” e a organização das salas em turmas homogêneas estava também presente na formação de Helena Antipoff - o que conseqüentemente contribuiu para que fosse estruturada uma nova forma de educar as crianças, que deveriam ser agrupadas, seguindo os critérios estabelecidos pela aplicação dos testes de inteligência, tanto para a organização de classes homogêneas, quanto para a formação das ditas *classes especiais*.

Sobre a Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte, destaca-se o fato de que os educadores contavam com professoras brasileiras formadas na Universidade de Columbia/EUA e educadores dos centros europeus, que tinham experiência com o Modelo Escolanovista. Faziam parte das aulas na Escola de Aperfeiçoamento estudos sobre medidas psicológicas, testes, o estudo e a classificação dos anormais, como conteúdos obrigatórios. Constavam nas referências obras como *Noções de Psicologia*, de Manuel Bonfim, e o livro *Tests – introdução ao meio científico de julgar a inteligência e a aplicação dos alunos*, de José Medeiros de Albuquerque (PRATES, 1990; ASSIS, OLIVEIRA & LOURENÇO, 2020).

Além de Minas Gerais, outros locais do Brasil iam sendo preparados para o atendimento das crianças com deficiência. Antunes (2008) cita a importância de escolas para o atendimento das pessoas com deficiência, como a Escola Normal de Salvador que, a partir do trabalho de Isaías Alves, difundia a aplicação, revisão e adaptação de testes psicológicos; a Escola Normal de Fortaleza que, por meio dos estudos de Lourenço Filho, alavancou a pesquisa sobre a maturidade para leitura e escrita. Outra escola importante foi a Escola Normal de São Paulo, que contribuiu para a área da Psicologia da Educação, com base nas pesquisas sobre grafismo, atenção,

tempo de reação, memória, associação de ideias, raciocínio infantil, tipos intelectuais, entre outros. Percebe-se a importância das Escolas Normais para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, em particular da Psicologia Educacional.

Borges e Campos (2018) e Kassir (2011) relatam que, apesar de o avanço no uso dos testes, a falta de consenso entre médicos e pedagogos quanto aos critérios sobre quem deveria ter o acesso à Educação Especial abria margem para que crianças sem quaisquer deficiências fossem encaminhadas para as *classes especiais*. Da prática pedagógica, que consistia na homogeneização das classes, os espaços segregados e a escassez de vagas nas escolas públicas, veio o incentivo para que pessoas sensibilizadas com a necessidade de Educação para a pessoa com deficiência se unissem à Helena Antipoff, fundando a Sociedade Pestalozzi do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1945. Posteriormente, foi criada a Pestalozzi de Niterói, em 1948, seguida da fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954, no Rio de Janeiro. Ainda sobre o trabalho de Antipoff na Educação Especial, pode ser citada a Fazenda do Rosário que, apesar de atender crianças com diagnóstico de retardo mental, desenvolvia atividades pedagógicas e educativas que as tornavam capazes de ler e escrever, bem como realizava atividades integradas à formação profissional, como pedreiros, carpinteiros, operários e empregados do comércio.

Oliveira, Sá e Nogueira (2009) e Colesel e Lima (2010) apontam que nos anos 1960, o Brasil era marcado por movimentos reivindicatórios que se alastravam pelo País, instalando a crise de 1962-1964, e o Sistema educacional brasileiro estava muito aquém, em relação a outras áreas. Dentre os movimentos, tem-se a relevância do Movimento de Educação Popular, que propunha às massas populares a conscientização e politização por meio das Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos e a expansão das escolas primárias. Os movimentos de Cultura Popular utilizavam da arte, literatura, teatro e cinema como recurso para a mobilização popular. Deve ainda ser ressaltada a relevância de Paulo Freire, educador originado de Pernambuco, que propunha uma Educação Libertadora, pela conscientização do povo quanto à realidade brasileira. Esses movimentos subsidiaram uma série de discussões sobre a necessidade de pensar em uma nova Educação, que garantisse a escolarização regular e uma alfabetização eficaz, sob a responsabilidade de instituições escolares que deveriam atender às novas demandas sociais. O resultado foi a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que definiria o início da

descentralização educacional e administrativa, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 – LDB/61 (OLIVEIRA, SÁ & NOGUEIRA, 2009), que previa:

Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Era instituído nesta Lei, que a escolarização obrigatória brasileira seria de apenas quatro anos - o que seria equivalente ao Curso Primário; e que o governo brasileiro continuaria a repassar recursos financeiros para as instituições particulares que se dispunham a atender os alunos da Educação Especial (KASSAR, 2011).

Outros aspectos ocorridos após a promulgação da LDB 4.024/1961 contribuíram para o avanço da Educação Especial, como a Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, que oficializou as convenções em braile para uso na escrita e leitura de cegos e o *Código de Contratações e Abreviaturas Braile*. A Portaria do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) determinava a instalação, nessa instituição, do curso de extensão em Metodologia da Linguagem, visando ao aperfeiçoamento de professores primários para surdos. Devem ser destacadas, ainda, a realização da *Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (Cademe) pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, que buscava promover, no País, educação, “treinamento” e reabilitação para crianças consideradas retardadas e com outras deficiências mentais. Houve, ainda, a ampliação do número de unidades da APAE que, em 1962, passaram a oferecer orientação psicopedagógica, médica e social. Neste mesmo ano, o Plano Nacional de Educação, por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário, passa a dispor de recursos financeiros para a educação dos alunos considerados excepcionais e bolsas de estudo para assisti-los (OLIVEIRA, SÁ & NOGUEIRA, 2009).

Com o Golpe Militar de 1964 e a necessidade de pensar em uma nova forma de governo no País, quando os militares indicariam quem deveria assumir o poder, o primeiro presidente por eles instituído, general Castelo Branco, assinou, em 1964, a Lei nº 4.440, criando o salário-educação, que seria destinado à manutenção das Escolas Primárias. Tal iniciativa gera a expectativa de que condições seriam disponibilizadas para a universalização da Educação Básica no País. Não podemos deixar de considerar que o cenário mundial continuava a fomentar assuntos sobre a Educação Especial. Nesse sentido, em 14 de dezembro de 1960, ocorre a *Convenção*

Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo de Ensino, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), em Paris/França. Nessa Convenção, foram fornecidos subsídios para o estudo de regulamentação de cursos e formação em modalidade de especialização em Educação Especial e Integrada (OLIVEIRA, SÁ & NOGUEIRA, 2009).

Em 1971, foi instituída a Lei Educacional nº 5.692 que, de acordo com o Capítulo II – Do Ensino de 1º Grau, no art. 18, definia que o ensino de 1º grau teria a duração de oito anos letivos. Nesse contexto, houve o aumento do número de *classes especiais* nas escolas estaduais em diferentes municípios brasileiros. Tais classes atendiam alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais, ou aqueles que manifestassem atraso quanto à idade regular de matrícula, bem como os superdotados, ainda que não tivessem diagnóstico que comprovassem a deficiência. (OLIVEIRA, SÁ & NOGUEIRA, 2009; KASSAR, 2011). No ano de 1973, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela coordenação da Educação Especial no Brasil. O CENESP realizou campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado, fomentando a criação das *classes especiais*, salas de apoio, sala de recursos e/ou oficinas pedagógicas. Em 1986, o Centro Nacional foi substituído pela Secretaria de Educação Especial, órgão de direção superior e integrado à estrutura básica do MEC, em Brasília/DF (OLIVEIRA, SÁ & NOGUEIRA, 2009; JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2013).

Quanto aos estudos sobre a Educação no Brasil nos anos 1980, Souza (2010) destaca que as desigualdades regionais indicavam uma disparidade ao concentrar nos estados do Sudeste e do Sul do País os melhores índices educacionais, e nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste os baixos índices. Pesquisas da época buscavam compreender os fenômenos escolares nomeados de “exclusão **da** escola”, que revelariam aqueles que nunca tiveram acesso à escola; e “exclusão **na** escola”, relacionada aos alunos matriculados e que não se apropriavam dos conteúdos escolares.

Em meados dos anos 1980, mais precisamente em 18 de setembro de 1985, foi realizado o *Dia Nacional de Debate sobre a Educação*, promovido pelo Ministério da Educação, convocando educadores, comunidade, instituições e sociedade em geral, para definir a *escola real* e a *escola desejada*, na perspectiva de uma Educação para todos (MAZZOTTA & SOUSA, 2000).

O grande marco das disputas em torno do direito à Educação em jogo na década de 1980 foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passa a reconhecer a Educação da pessoa com deficiência, buscando traçar estratégias para viabilizar e garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola (BAPTISTA & VIEGAS, 2016).

Os anos correspondentes à década de 1990 trouxeram avanços para a Educação Especial. Em relação à instituição dos direitos das crianças, Kassir (2013) cita a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que, pelo inciso III, art. 54, reitera o que está contido na Constituição de 1988: É dever do Estado assegurar o Atendimento Educacional Especializado a crianças e adolescentes, preferencialmente na Rede regular de ensino. Outro ponto relevante, indicado pela autora (2013), foi a participação do Brasil na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien/Tailândia, e o fato de o Brasil ter se tornado signatário da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Ao fazê-lo, assume a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Posteriormente, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que previa que todos os brasileiros deveriam ter acesso a conteúdos mínimos de aprendizagem, que garantissem o atendimento às necessidades elementares da vida.

Mazzotta e Sousa (2000) e Kassir (2013) avaliam a relevância da Declaração de Salamanca e a linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais (ONU, 1994) como um importante Documento que registrou as regras para a equalização das oportunidades para as pessoas com deficiência, definindo que as escolas comuns deveriam acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, cognitivas, linguísticas e étnico-raciais. A Declaração de Salamanca ainda reafirmava o direito à educação para cada indivíduo, reconhecendo a necessidade de ser ministrado no sistema comum de educação, contemplando crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiava a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais.

Em relação ao tipo de Educação esperada para as próximas gerações, Souza (2010) destaca que, por meio da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, as escolas foram convocadas a se organizarem diante da premissa de acolhimento a todas as crianças. A LDBEN, articulada aos compromissos assumidos pelo Brasil ao assinar a Declaração de Jomtien, de 1990, e aos

princípios contidos na Declaração de Salamanca, que consistiam na garantia da oferta de escolarização para aqueles que apresentassem necessidades educativas especiais, favoreceu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, para o período de 1993 a 2003. O Plano afirmava a Educação como uma política de Estado, com metas e objetivos a serem alcançados, pelos estados e municípios brasileiros. Ainda sobre a LDBEN de 1996, foi esta Lei que possibilitou que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fossem estabelecidos e que as Diretrizes para a formação de professores se fortalecessem.

Sobre a capacitação de professores, considerando-se a diversidade de estudantes presentes em sala de aula, Kassir (2013) constata que, com a Resolução Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno - CNE/CP nº 1/2002, ficaram estabelecidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, definindo que as instituições de Ensino Superior deveriam dispor, na sua organização curricular, de conteúdos que favorecessem uma formação docente capaz de atender à heterogeneidade discente.

O atendimento educacional adequado e a garantia da Educação aos alunos com necessidades educativas especiais também estão apresentados na Resolução Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* em todas as suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Kassir (2013) evidencia que, de acordo com essa Resolução, ficou definido o atendimento das crianças nas unidades escolares e nos espaços comuns especializados, por professores capacitados para o atendimento, quando houvesse necessidade. A Resolução buscava, ainda, definir o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais, como a autora elucida a seguir:

- I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II. Crianças com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (KASSAR, 2013, p. 62)

Kassar (2013) confirma que esse conjunto de definições delimitava quem deveria ser considerado como aluno da Educação Especial e quem deveria ser atendido nas classes comuns das escolas regulares, sancionado, em 2001, pelo Decreto nº 3.956/01, promulgando a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. A partir de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumia a Presidência da República, a fim de cumprir as metas para a universalização da Educação Básica brasileira, o governo passou a desenvolver ações que objetivavam garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na escola, além da oferta de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas, nos diversos municípios brasileiros. Em 2008, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), segundo a qual a Educação Especial deve ser considerada como uma Modalidade de Ensino transversal a todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino. Nesse Documento, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ocupar uma posição central no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial, devendo disponibilizar recursos necessários ao aprendizado.

Baptista e Viegas (2016) e Kassar (2013) avaliam que, diferentemente do que pudemos acompanhar na história da Educação Especial no Brasil, a nova perspectiva trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) considera que as classes regulares se constituíam como os lugares mais adequados para o atendimento da pessoa com deficiência. Nessa direção, merece destaque o Decreto nº 6.571 de 2008, cujo objetivo primordial era o de estabelecer o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para o Atendimento Educacional Especializado. E, posteriormente, o Decreto nº 7.611 de 2011, que estabeleceria de forma complementar ou suplementar o Atendimento Educacional Especializado, assegurando a dupla matrícula do aluno. A dupla matrícula, subsidiada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), consiste em garantir a matrícula do aluno nas classes regulares, ou seja, nas salas comuns de escolas públicas e, no contraturno, a matrícula deste mesmo aluno no Atendimento Educacional Especializado.

Apesar de a Educação Especial no Brasil ter avançado no decorrer da história, é possível constatar que ela esteve, por muito tempo, fora da escola, restrita aos laboratórios, às clínicas, aos médicos, psicólogos e demais profissionais que diagnosticavam e encaminhavam os estudantes da Educação Especial para espaços especializados. A partir da adoção de medidas legais, visando à construção de espaços de escolarização comuns, a Educação Especial, conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, torna-se uma modalidade de ensino que oferece diversos serviços para contribuir com a escolarização dos alunos com deficiência, passando a ser realizado o atendimento educacional especializado – AEE, mediante da atuação dos profissionais com conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais, Braille, Soroban, orientação e mobilidade das atividades da vida autônoma, comunicação alternativa, definindo assim um momento distinto na história da Educação Especial no Brasil, que evidencia o desafio de escolarizar todos os alunos coletivamente, considerando-se sua diversidade.

A partir das questões abordadas nesse Capítulo 1, focalizaremos mais especificamente o AEE no próximo Capítulo, buscando caracterizar sua institucionalização na Educação brasileira, bem como seus impasses e desafios no contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No Capítulo anterior, apresentamos os elementos da história da Educação Especial, introduzindo o Atendimento Educacional Especializado. Mas, vale a pena levar em conta que as formas de “atendimento especializado” que consistem na habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência, e o “Atendimento Educacional Especializado - AEE” apresentam objetivos distintos, assim como ressaltado por Kassar e Rebelo (2011). Verificando-se o AEE, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), desenvolvemos o Capítulo 2, buscando apresentar o AEE e suas especificidades, de modo a destacar quem são os alunos atendidos, assim como o cenário educacional no qual ele se instalou e se faz presente até os dias atuais.

Quando analisamos a história da Educação Especial e buscamos entender como era realizado o Atendimento Educacional Especializado, precisamos distinguir que a especialização de atendimento (ou educação especializada) foi realizada a partir de um viés médico-clínico e com um aspecto segregatório marcante, desenvolvido nas *classes especiais* ou nas instituições especializadas. Construídos a partir de iniciativas de natureza pública e privada, tinha-se delimitado o atendimento ofertado pelo Poder público na abertura das *classes especiais* para o atendimento às diferentes deficiências em escolas das redes estaduais, enquanto a iniciativa privada fundava instituições especializadas (KASSAR & REBELO, 2011).

De acordo com Kassar (2011), vemos uma Educação Especial que se constituiu como um Sistema de Ensino paralelo, atendendo os alunos com deficiência em escolas e instituições separadas, e que nem sempre estavam interligadas à Educação comum. Dentre as explicações apresentadas por Kassar para a segregação do aluno da Educação Especial, há o fato de que a Educação pública, de uma forma em geral, obteve pouca atenção do governo, fazendo com que o País tivesse um alto índice de analfabetos (84% da população) até o ano de 1872; da organização dos alunos nas salas consideradas como homogêneas, até que, enfim, houve uma preocupação científica quanto à identificação e ao tratamento dos alunos considerados “anormais”. Essas e tantas outras mudanças na concepção da escola especial iam sendo sustentadas a partir de uma série de leis, decretos e regulamentos, mas as medidas continuavam a ser polarizadas no País, até que a Educação foi tratada como um direito de todos, a partir da Constituição de 1988.

Kassar (2013) e Oliveira & Prieto (2020) asseguram que um exemplo desse avanço no conceito foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), que determinava que todas as crianças deveriam ser escolarizadas, tendo também a Constituição de 1988 como referência que assegura o atendimento educacional especializado. Esse fato foi um dos precursores para a constituição do Atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência na Rede regular de ensino, e condição para sua permanência com apoio de instituições particulares, das associações e profissionais das diferentes áreas de atuação. Além desses, há documentos promulgados nos anos 2000, que culminaram na organização de serviços de apoio pedagógico especializados, conhecidos como Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Contudo, de que Atendimento Educacional Especializado estamos nos referindo? Para compreender as especificidades do AEE e os serviços ofertados, analisaremos suas características, considerando-o como um serviço da Educação Especial, e apresentaremos as especificidades das Salas de Recursos Multifuncionais, as definições sobre os alunos que têm o direito a este serviço e, por conseguinte, a materialidade da ação político-pedagógico na Educação Especial.

2.1 A Política Nacional de Educação Especial e o AEE

Antes de apresentarmos as definições acerca do AEE, adotamos como ponto de partida os aspectos relevantes para a construção da Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que fundamenta o Atendimento Educacional Especializado, tal como a encontramos na atualidade.

Barros (2019) e Kassar (2013) informam que a mobilização para a oferta do AEE teve seu começo com o governo do presidente Itamar Franco (com início em 29 de dezembro de 1992 até 1º de janeiro de 1995), quando passou a realizar uma série de ajustes, idealizando uma reforma na Educação do País. Inicialmente, Itamar Franco nomeou o professor Murilo Hingel, que realizaria uma reforma administrativa no Ministério da Educação (MEC), pela Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, incorporando o Ministério da Educação à Secretaria dos Desportos e à Secretaria de Projetos Educacionais Especiais da Presidência da República. O governo de Itamar contribuiu para as mobilizações sociais, proporcionando o diálogo entre escola e

outros sujeitos sociais e, à luz desses debates, pôde ser elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. O objetivo do Plano Decenal era diagnosticar a situação do Ensino Fundamental, assim como mapear os problemas educacionais que deveriam ser superados, promovendo a universalização de uma educação básica de qualidade para todos e a erradicação do analfabetismo. Contudo, ele apenas retratou os problemas educacionais existentes, não apresentando soluções possíveis ou propriamente inovadoras para os temas.

Na década de 1990, de acordo com Kassar (2011), era perceptível a influência das instituições supranacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO na orientação dos países sobre as políticas educacionais que visavam a uma Educação de qualidade para todos. Dentre as ações propostas, merece relevância a Declaração de Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas, e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), já citadas no primeiro Capítulo. Neves, Rahme & Ferreira (2019) e Barros (2019) atestaram a relevância dos dois documentos para que fosse firmado um compromisso ético e político dos governantes quanto ao cumprimento na disposição de oportunidades iguais para as pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca (1994) se opunha à continuidade dos espaços segregados que, até então, eram destinados aos alunos com deficiência, e trata da forma de legitimar o atendimento a esses sujeitos. Era dado enfoque à mudança da sociedade, a partir de uma perspectiva social inclusiva, que disporia de condições para que os grupos minoritários, incluindo os estudantes da Educação Especial, pudessem frequentar as salas de aula regulares.

Foi justamente após esses acontecimentos importantes na década de 1990, que Kassar e Rebelo (2011, p. 8) avaliam que “a expressão *atendimento educacional especializado* até chega a ser utilizada em reconhecimento ao artigo 208, da Constituição Federal (1988),” porém, não chegou a se tornar um conceito. Kassar e Rebelo (2011) consideram que a Educação Especial como transversal, articulada ao ensino comum, só seria retomada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁸ e, daí, passaria a ser considerada uma Modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades.

⁸ A PNEEPEI será analisada de forma detalhada mais à frente nesta Dissertação.

Frente a um cenário educacional que defendia uma Educação para todos, tendo como referência muitas leis e decretos que iam sendo criados, bem como pactos firmados pelo Brasil, e a difusão da Declaração de Salamanca, Kassar (2013) verifica quais ações deveriam ser tomadas como forma de cumprir as metas de Educação num País que continuava em débito, pois não conseguia atingir a meta de 90% de escolarização obrigatória. A estrutura escolar passaria a assumir novos formatos, considerando a participação de todos não somente no espaço escolar, mas o planejamento das atividades educativas, como expresso na Declaração de Salamanca (1994):

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (ONU, s/p, 1994).

Encontramos uma orientação similar na Lei de Diretrizes Básicas e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, mais precisamente no art. 59, quando se assinala que as escolas brasileiras deveriam adequar-se para atender satisfatoriamente todas as crianças, levando-se em consideração os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.⁹ No texto da LDBEN, se exprime como indispensável a criação de propostas educativas adaptadas à realidade dos alunos, professores especializados e capacitados para o atendimento desses educandos nas classes comuns. Conforme Kassar (2013), as diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passaram a ser discutidas com enfoque na inclusão de todos na escola, mas o avanço sobre o atendimento do aluno com “necessidades educacionais especiais” foi fortalecido em 2001, com a instituição das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

Kassar e Rebelo (2011) e Kassar (2013) reconhecem a relevância da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, ao trazer a Educação Especial como uma Modalidade da Educação, e instituir as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na*

⁹ De acordo com a nova redação de 2013, na LDBEN, os termos foram ajustados (BRASIL, 2013).

Educação Básica, em todas as suas etapas, considerando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Passam a ser definidas as propostas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Resolução assim caracteriza e define os serviços de apoio pedagógico especializado:

[...] são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos: a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da Educação Especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; b) em salas de recursos, nas quais o professor da Educação Especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho. (BRASIL, 2001a, pp. 19-20).

Neste período histórico, devem ser considerados ainda os eventos e documentos que foram fundamentais para a instituição do ensino e que previa a matrícula de todos os alunos, independentemente das suas particularidades. Destacam-se eventos internacionais como a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas*, que inspirou na promulgação do Decreto de nº 3.956 /2001; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 2, de 11/09/2001; a aprovação da Lei que reconhecia a Língua Brasileira de Sinais - Libras, em 2002, a Lei LIBRAS (NEVES, RAHME & FERREIRA, 2019; KASSAR, 2013).

Em 2003, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é lançado o programa do governo federal *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, que tinha como objetivo:

[...] a) Geral: Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros. [...] b) Específicos - Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva. - Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2005, p.10)

O programa que inicialmente foi implantado em 144 municípios-polo para servirem de multiplicadores para os outros 2.583 municípios de áreas de abrangência, no final de 2010 já havia atingido 100% dos municípios brasileiros, de acordo com o

Ministério da Educação (KASSAR, 2013; NEVES, RAHME & FERREIRA, 2019). Um ano depois, o governo federal instituiu, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o *Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência* (PAED), instituído pela Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004,¹⁰ que trazia em sua constituição objetivos diretos quanto à universalização do atendimento especializado de alunos com deficiência e a garantia da sua inserção nas classes comuns do ensino regular. Para a realização deste Programa, a União repassava recursos à executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos, de modo proporcional ao número de educandos com deficiência, conforme dados do Censo Escolar realizado pelo MEC, no ano anterior (BARROS, 2019).

Eram realizadas ações por meio do Ministério Público Federal, em 2004, como a elaboração da Cartilha *O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* que, de acordo com Barros (2019), tinha o intuito de desmistificar a entrada e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas e classes comuns da Rede regular. Posteriormente, o MEC implementou o *Programa Sala de Recursos Multifuncionais*, para promover o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Kassar e Rebelo (2011) informam que, a partir do *Programa Educação Inclusiva*, uma série de outros documentos foram criados pelo governo e distribuídos aos vários municípios brasileiros, merecendo destaque o *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*, publicado inicialmente em 2006. O Documento buscava apresentar o que seria a Sala de Recursos no Atendimento Educacional Especializado:

O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do Sistema de Ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2006, p. 15)

¹⁰ De acordo com a Lei 10.845, de 5 de março de 2004, ficava instituído o *Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência*. Por meio deste Programa, objetivava-se garantir a universalização do atendimento especializado de educandos com deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular; e a garantia progressiva, da inserção dos educandos com deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004).

Tem-se a partir daí o Atendimento Educacional Especializado como apoio, cumprindo o papel de suporte e facilitador ao conhecimento, que prioriza a matrícula dos alunos da Educação Especial nas salas comuns das escolas públicas. Outro aspecto relevante na história da Educação Especial, como o estabelecimento de uma Educação Inclusiva, foi a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela ONU, em 2006, ratificada no Brasil em forma de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, da Presidência da República.

No período compreendido entre 1º de janeiro de 2007 e 31 de dezembro de 2010, no segundo mandato do governo Lula, Barros (2019) informa que, ocorreu a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF),¹¹ que vigorou de 1998 a 2006. O Decreto n.º 6.253, de novembro de 2007 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foram fundamentais para construção da política de inclusão dos estudantes da Educação Especial. Nesse contexto, houve ampliação de investimentos financeiros na Educação para a implementação de políticas de inclusão social e educacional voltadas para os diferentes níveis sociais. Quanto à Educação Especial, o investimento foi feito principalmente para a Educação Básica e o Ensino Superior. Pelo Decreto nº 6.253/2007, o Atendimento Educacional Especializado assumia um caráter complementar ao ensino regular, o que justificava a dupla matrícula dos alunos da Educação regular da Rede pública e, conseqüentemente, os recursos duplicados vindos do FUNDEB. A propósito, a realização do AEE no contraturno é uma das exigências previstas no Decreto 7.611, com o intuito de promover a escolarização do aluno com deficiência na escola regular.

Sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas salas comuns de ensino, Rebelo (2015) avalia que a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, tinha como objetivo apoiar os sistemas públicos de ensino não somente na organização, e que sua aplicação foi crucial para prover a gestão do AEE nas escolas.

¹¹ O FUNDEF passou a vigorar efetivamente em 1998 e gerou forte impacto na divisão dos recursos entre os governos estaduais e seus respectivos municípios. O Ente federado recebia do Fundo os recursos proporcionais ao número de matrículas no Ensino Fundamental em sua Rede de ensino, o que desencadeou o processo de municipalização (SOTO, 2012).

Neves, Rahme & Ferreira (2019) e Kassar (2013) consideram a relevância do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, ao definir que o Atendimento Educacional Especializado deve ser compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade ofertados de forma complementar ou suplementar, elegendo a Sala de Recursos Multifuncionais como o local de realização do AEE, desde que seja ofertado no contraturno da escolarização. Outras orientações quanto ao funcionamento do AEE foram registradas na Resolução CEB/CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009, a saber:

Art. 5º - 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, 2009).

De acordo com Kassar e Rebelo (2011), a organização do Atendimento Educacional Especializado neste formato marcou uma mudança de perspectiva para a Educação Especial. O AEE que, anteriormente, ofertava o atendimento em *classes especiais* de maneira substitutiva passou, então, a oferecer o serviço de forma complementar e suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Segundo o Decreto nº 6.571/2008:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Kassar & Rebelo (2011) apontam ainda as contribuições advindas do Decreto nº 6.571/2008 sobre a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, podendo ser

implementadas na Rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que conveniadas à Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios.

Kassar (2013) e Kassar & Rebelo (2011) analisam a Resolução nº 04 de 2009, art. 6º, na qual está expresso que o serviço deve ser ofertado pelo Sistema de Ensino e que a Educação Especial é disponibilizada de forma complementar ou suplementar. Já no ano de 2011, o Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto de nº 6.571, de 2008, trata a Educação Especial e o AEE de maneira específica, delimitando a especificidade dos conceitos e das práticas que a nomenclatura apresenta. No Documento de 2011, mais precisamente no art. 8º, era redefinida a aplicação dos recursos do FUNDEB:

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (NR)

Art. 14 Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico. (NR)

Nota-se que a alteração do FUNDEB enfatizaria que “a forma da educação oferecida em escolas especiais (ou especializadas) voltou a ser explicitamente exposta” (KASSAR, 2013, p. 66), delimitando a natureza específica do atendimento educacional especializado.

Ainda em 2011, Barros (2019) informa que é instituído o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, a partir do *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite*, que tinha a finalidade de promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o pleno direito das

peças com deficiência, contendo uma proposta transversal, que contava com a participação de 15 Ministérios e do Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (Conade). O *Plano Viver sem Limite* ressaltava o compromisso com as prerrogativas da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, da ONU, tendo como meta a efetivação do *Programa Benefício de Prestação Continuada* – BPC, com vistas à superação de barreiras, ao fortalecimento da autonomia, do protagonismo e da participação social das pessoas com deficiência.

Barros (2019) cita, ainda, que após o *Plano Viver sem Limite*, outras ações foram implantadas para o fortalecimento da PNEEPEI, como a elaboração de dois pareceres e 11 notas técnicas, com destaque para uma série de documentos técnicos apresentados pelo governo federal no período de 2012 a 2014, que promoveram o conhecimento técnico na área da Educação Especial. Dentre eles, podemos citar: a ação do governo para incluir na PNEEPEI, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), apresentando nova classificação atribuída às pessoas com transtorno global do desenvolvimento, por meio do Parecer Técnico nº 71, de 2 de maio de 2013; a Nota Técnica nº 13, de 20 de fevereiro de 2013, que trata do material audiovisual de apoio à formação dos gestores intersetoriais do BPC; a Nota Técnica nº 46, de 22 de abril de 2013, que trata das ações voltadas para as altas habilidades/superdotação; a Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013, que estabelece a atuação dos Centros de AEE na perspectiva de educação inclusiva; a Nota Técnica nº 101, de 12 de agosto de 2013, que rege a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. No ano de 2014, com a Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014, orientações foram repassadas sobre o cadastro dos alunos, que deveria conter documentos comprobatórios que especificassem a deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar; a Nota Técnica nº 38, de 17 de novembro de 2014, que fazia o pareamento dos dados do *Programa do BPC na Escola* tendo como referência o ano de 2013; e a Nota Técnica nº 73, de 18 de novembro de 2014, que atualizava os indicadores da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) possibilitou grandes avanços para a compreensão sobre o campo da Educação Especial, pois em sua constituição definiu o aluno da Educação Especial, orientou os Sistemas de Ensino para garantir a realização do AEE, a transversalidade,

a formação dos professores, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BARROS, 2019).

Outro aspecto que merece destaque é a responsabilização dos estados e dos municípios na implementação da Política de Educação Inclusiva, que promoveu um aumento considerável das matrículas em escolas regulares, no período compreendido entre 2006 e 2012. Contudo, a defasagem de idade/série pode ser consequência tanto da retenção dos alunos em uma série ou do ingresso tardio na escola regular sem o devido acompanhamento pelo AEE. Os apontamentos das autoras reforçam a necessidade de compreender de que forma os alunos chegam ao AEE e indicam que a escola deve favorecer a apropriação do conhecimento (MELETTI & RIBEIRO, 2014).

Dando prosseguimento à observância do cenário histórico-político que fez parte dos avanços para a estruturação do AEE, Barros (2019) informa que, no período compreendido entre 2011 a 2015, na gestão da presidenta Dilma Rousseff, ocorreu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial – SEESP, a partir do Decreto nº 7.480, de 23 de maio de 2011, e a transferência de seus encargos para uma nova estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. A nova Secretaria, SECADI, contava com a Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania; e a Diretoria de Políticas de Educação Especial. No novo Decreto, há uma ampliação da concepção sobre o termo *diversidade*, que antes considerava apenas a expressão *Indígena*, e passa a apresentar um novo conceito: *relações étnico-raciais*. Na nova estrutura organizacional da SECADI, de acordo com o art. 20, do Decreto nº 7.690/2012, a competência dessa nova Secretaria devia consistir em:

- I - Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II- Implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- III - Coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental,

visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
 IV - Apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2012)

Barros (2019) afirma que, após a reeleição da presidenta Dilma Rousseff (de 1º de janeiro de 2015 a 31 de agosto de 2016), para seu segundo mandato, o Ministério da Educação estabelecia ações para a implementação do novo Plano Nacional de Educação, apresentando notas técnicas que visavam regulamentar e orientar os Sistemas de Ensino para o cumprimento das ações para a Educação Especial; além do *Estatuto da Pessoa com Deficiência* e da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI*, que de acordo com o seu Art. 1º era “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Percebe-se a partir desta lei, uma evolução na compreensão da deficiência, apresentando assim um novo conceito de *deficiência*, que se instaura de forma incapacitante somente quando o meio não se prepara para garantir o acesso e as oportunidades para o desenvolvimento. Uma das conquistas obtidas para a Educação Especial durante os governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foi a matrícula do aluno com deficiência na sala de aula comum, com a implantação do AEE nas escolas públicas, a partir de um conjunto de programas sociais (KASSAR, REBELO & OLIVEIRA, 2019).

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, mudanças são realizadas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) relatam que, no ano seguinte, o novo governo abre editais para a contratação de consultores para alavancar estudos de documentos sobre a Educação Especial brasileira, e quem sabe rever a política de formação do Sistema educacional inclusivo construído até então. A Diretoria de Políticas de Educação Especial justificava que essa revisão precisava ser feita para adequar a política da Educação Especial aos critérios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),¹² contando com a participação da sociedade, sistemas e organizações de ensino.

¹² Para mais informações, acesse <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

Ao fazer esse breve resgate sobre os fatos relevantes que constituíram a PNEEPEI e, conseqüentemente, a nova organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, é perceptível o avanço na garantia da Educação ao aluno da Educação Especial, com a instalação das Salas de Recursos Multifuncionais, entre outras ações nesse sentido, como abordado por Kassar, Rebelo e Oliveira (2019).

Desta forma, diante da relevância das Salas de Recursos para o apoio ao processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, buscamos compreender seu funcionamento e suas contribuições para a Educação Especial no Brasil, conforme apresentado a seguir.

2.2 O AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais

De acordo com estudos de Neves, Rahme & Ferreira (2019) e Rebelo (2016), a PNEEPEI (2008) se instaura como articuladora na proposta de inclusão nas salas de ensino regular e nos espaços escolares, fazendo com que a Educação Especial ganhe amplitude, direcionando as ações para o atendimento das pessoas com deficiência como parte do processo educacional. E, pelo Decreto nº 6.571/2008, fica definido não somente como seria realizado o financiamento da Educação Especial, mas as ações que deveriam ser ofertadas, à luz da inclusão:

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - Implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;

e VI - Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º 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, art. 3, grifo nosso).

Em relação à especificidade das Salas de Recursos Multifuncionais, Rebelo (2016) avalia que deve ser um espaço flexível para o serviço do AEE, e apoiar as

ações educacionais da classe regular, assumindo a característica de mediação no processo de apropriação do conhecimento. A SRM deve complementar o currículo, viabilizando o acesso à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, após a reorganização da SECADI, por meio do Decreto nº 7.690/2012, a articulação das diversas políticas, entre elas a da Educação Especial, traria para a Diretoria de Políticas de Educação Especial a incumbência de:

- I - Planejar, orientar e coordenar, em parceria com sistemas de ensino, a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- II - Definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando garantir a escolarização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades;
- III - Promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a acessibilidade nos ambientes escolares;
- IV - Promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação especial, visando assegurar o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2012, II, art. 24).

Sobre as características das Salas de Recursos Multifuncionais no AEE, destaca-se sua especificidade, que difere das demais atividades realizadas nas salas comuns. Vale ressaltar que as atividades propostas não são “substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, p.11). De acordo com Rebelo (2016), o termo *suplementação* surge no Parecer nº 17/2001, quando a Sala de Recursos é apresentada como um local no qual o professor da Educação Especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, com recursos específicos, em parceria com as áreas da Educação, Saúde, Assistência Social e Trabalho.

Para compreender as atividades realizadas no AEE, foram instituídas as *Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que continham, de forma descritiva, as atividades do AEE, tais como a disponibilização de “programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (Brasil, 2008, p.11). A atuação dos profissionais com conhecimentos específicos para o ensino é tida como fundamental para proporcionar, por meio do AEE, o atendimento focado no desenvolvimento humano:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p.12)

Pansini (2018) avalia que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) constituem-se no “carro-chefe” da política de Educação Especial no Brasil, alcançando abrangência em todo o território nacional, fortalecendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular e garantindo Educação de qualidade.

Pansini (2018) constata, ainda, o aumento exponencial da disponibilização das Salas de Recursos que, no final de 2007, ano em que o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* foi institucionalizado, o número de salas era de 1.251, depois de um ano foram criadas 4.300 salas e, em 2009, foram implementadas 15 mil novas salas, obtendo-se o total de 20.551 salas disponíveis. Os dados divulgados, em 2015, apresentam um montante de 41.751 salas disponíveis desde o início da implementação das SRM, fazendo com que alcançassem um caráter privilegiado na Política de Educação Especial brasileira. No período compreendido entre 2009 a 2014, a matrícula de estudantes da Educação Especial no ensino regular teve um aumento de 80,5%, passando de 387.031 para 698.768 matrículas e, em relação às SRM implementadas, o número dobrou, no mesmo período. Vale ressaltar que o aumento de estudantes matriculados no AEE teve um aumento de 10,4%, resultando, em 2014, ainda no atendimento de menos da metade de estudantes matriculados no ensino regular. A partir da análise dos dados, é importante considerar que “apesar do alto número de estabelecimentos, a cobertura de Programa de Salas de Recursos Multifuncionais não chega a atender 50% dos alunos público-alvo da política, matriculados no ensino comum” (REBELO, 2016, p.148).

De acordo com Pansini (2019), se buscamos na história da Educação registros sobre o funcionamento da Sala de Recursos, encontraremos dados de que, desde a década de 1970, elas estão presentes na política de Educação Especial brasileira, mas o caráter multifuncional foi atribuído, pela primeira vez, em 2005, no *Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade*.

Contudo, as definições sobre a instalação das Salas foram apresentadas no *Manual de Orientação de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*, que teve como objetivo informar aos sistemas de ensino sobre as ações da PNEEPEI, instituída pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP, repassando informações essenciais “para a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular” (BRASIL, 2010, p.3).

Sobre a institucionalização da oferta do AEE, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, no art. 10, prevê que “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo a sua organização”, considerando a estrutura física das Salas de Recursos, o que compreende o tipo de mobiliário e equipamentos necessários, estabelecendo que os alunos que receberão o atendimento devem estar matriculados em salas do ensino regular, ou seja, deve ser garantida a permanência dos alunos em classes regulares. Ainda sobre as Salas de Recursos, conforme a mesma Resolução, deverão dispor de um cronograma para o atendimento, um plano de atividades que contemple o atendimento das necessidades educativas específicas, professores capacitados, tradutores e/ou intérpretes e professores de apoio. E, ainda, uma rede de apoio que auxilie na otimização dos resultados de aprendizagem dos alunos do AEE (BRASIL, 2009).

Acerca da elaboração do projeto político pedagógico - o PPP da escola - está indicado que a carga horária, o espaço físico, professores capacitados, profissionais de apoio são elementos indispensáveis, devendo-se manter a interlocução entre os professores da Educação Especial e do ensino regular, além de oferecer formação continuada que os mantenha aptos para o atendimento aos alunos. Quanto às atribuições do professor do AEE, ainda conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 12, prevê-se que devem contar com a elaboração e execução do plano de AEE, com definição de cronograma; ensino e desenvolvimento de atividades; acompanhamento e articulação entre os demais professores do ensino regular, além de orientar as famílias quanto aos recursos necessários para a aprendizagem (BRASIL, 2010).

Os conhecimentos necessários do professor do AEE e suas atribuições, segundo Pansini (2018), derivam de uma formação generalista que o possibilite desenvolver ações que contemplem as seis áreas de atendimento: deficiência

mental,¹³ deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, dificuldades de comunicação e altas habilidades que, a partir da criação do *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, passariam a ser agrupadas nas salas de tipo I e tipo II, sendo a primeira, para o atendimento da maior parcela dos estudantes da Educação Especial, incluindo a intelectual, surdez, deficiências físicas, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades em um mesmo local; e as de tipo II, voltadas para o atendimento de alunos com baixa visão ou cegos.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, segundo as orientações da SECADI, disponível no Portal do MEC,¹⁴ deve ainda dispor de material pedagógico e de acessibilidade para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, cabendo à Secretaria de Educação Especial ofertar equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos de acessibilidade. A lista de materiais para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais traz em sua especificação materiais para as salas tipo I e tipo II. As salas tipo I são compostas por: Microcomputadores com gravador de CD, leitor de DVD, Estabilizadores, Lupa Eletrônica, Scanner, Impressora laser, Teclado com colmeia, Mouse com entrada para acionador, Acionador de pressão, Bandinha Rítmica, Dominó, Material Dourado, Esquema Corporal, Memória de Numerais, Tapete quebra-cabeça, *Software* para comunicação alternativa, Sacolão Criativo, Quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica), Dominó de animais em Língua de Sinais, Memória de antônimos em Língua de Sinais, Lupa manual, Lupa Conta-Fio Dobrável e Lupa de Régua, Dominó com Textura, Plano Inclinado – Estante para Leitura, Mesa redonda, Cadeiras para computador, Cadeiras para mesa redonda, Armário de aço, Mesa para computador, Mesa para impressora e Quadro melamínico. Já as salas tipo II dispõem dos mesmos materiais que a tipo I, mas têm o acréscimo de Impressora Braille, Máquina Braille, Reglete de Mesa, Punção, Soroban, Guia de Assinatura, Globo Terrestre Adaptado, Kit de Desenho Geométrico Adaptado, Calculadora Sonora, *Software* para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis.

¹³ De acordo com Veltrone e Mendes (2013), o termo *deficiência mental* foi adotado em detrimento ao termo *retardo mental*, o que contribuiu para uma percepção limitada acerca dos indivíduos. Mesmo após as definições propostas pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e *American Association on Mental Retardation* (AAMR). CAIADO, BAPTISTA & JESUS (2017) afirmam que o termo *deficiência mental* ainda é utilizado em alguns lugares, tendo em vista o desconhecimento de outras nomenclaturas.

¹⁴ Informações disponíveis em < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32715>>

Pansini (2018) considera que um vasto conhecimento na área é fundamental para que o professor de AEE desenvolva o ensino de conceitos científicos aos estudantes da Educação Especial, e seja capaz de estabelecer estratégias e recursos didáticos. A autora avalia que há uma “supervalorização de conhecimentos técnicos e um esvaziamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao atendimento aos alunos com cegueira e baixa visão” (PANSINI, 2018, p.121), fazendo - inclusive - uma crítica quanto ao excesso de atividades que poderiam ser desenvolvidas por um técnico com conhecimento de recursos educacionais para a aprendizagem, levando ao fenômeno de descaracterização da atividade docente.

Sobre a exigência de formação especializada para o atendimento, Pansini (2018) considera que recai sobre a figura do professor uma série de atribuições para fazer com que seja materializado o AEE nas Salas de Recursos. Reflexo do papel dos professores na ampliação do atendimento do AEE, o documento *A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003-2016)*, com dados do Censo Escolar, apresenta o aumento do número de professores na Educação Especial, na ordem de 177%, se levado em conta os anos de 2003 a 2015, ainda que a maioria tivesse de custear os cursos de aperfeiçoamento e especialização com recursos financeiros próprios.

Dentre os cursos de formação docente para professores, percebe-se ainda que há resquícios da compreensão sobre as deficiências a partir de um viés médico-pedagógico e psicopedagógico presentes em tantos momentos na história da Educação no Brasil - o que leva a questionar se estas condições, realmente, viabilizam o atendimento dos alunos das Salas de Recursos Multifuncionais.

2.2.1 Identificação dos alunos da Educação Especial nas Salas de Recursos no AEE

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006), a pessoa com deficiência é aquela que apresenta impedimento, de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que pode afetar sua participação na sociedade de forma plena, caso interaja com barreiras que não proporcionem condições de igualdade aos demais. Conforme as *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (2009), regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, está previsto que os alunos do AEE são:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008, s.p.)

Dentre os dados reunidos no Censo Escolar, consideram-se também as deficiências físicas que causam impedimentos físicos e/ou motores; deficiência auditiva e surdez, que consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva; deficiência visual, que consiste na perda total ou parcial da visão; cegueira, que é a perda total da visão; baixa visão, que é a perda visual parcial; deficiência intelectual, que caracteriza-se por alterações significativas no desenvolvimento intelectual; surdo cegueira, que é a associação das deficiência auditiva com outra concomitantemente; e a deficiência múltipla, que consiste em duas ou mais deficiências (BRASIL, 2010).

Mendes (2018) menciona que a identificação das particularidades dos alunos, em observância às *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), prevê que o atendimento da Educação Especial pode ser melhor quando o aluno tem suas necessidades identificadas. A partir da identificação é possível estabelecer estratégias de ensino e monitorar a aprendizagem dos alunos na escola. Diante do trabalho de pesquisa realizado pela autora, intitulado *Avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial: perspectiva dos professores especializados*, o professor da sala regular é tido como o maior responsável por identificar no aluno a demanda de Atendimento Educacional Especializado, em função da proximidade com os estudantes no dia a dia na sala de aula. Após a suspeita, o professor entra em contato com a coordenação pedagógica da escola, que realiza uma avaliação prévia e encaminha para a equipe da Educação Especial da escola ou de outra escola da região, onde o estudante possa ser atendido. A avaliação dos casos encaminhados segue o protocolo elaborado pela equipe da Secretaria de Educação e, caso haja a necessidade de outro tipo de avaliação, o aluno deverá ser examinado por uma instituição ou profissional especializado, podendo demorar entre dois e quatro meses para o retorno do resultado (MENDES, 2018).

Quanto ao papel dos professores da educação especial na identificação do aluno da Educação Especial, Mendes (2018) avalia que é posto sobre eles a importância do diagnóstico dos alunos, sendo capazes de fornecer importantes informações sobre a condição do aluno e, conseqüentemente, desenvolver atividades pedagógicas que propiciem maior aquisição do conhecimento.

Importante lembrar as *Orientações de Preenchimento do Censo Escolar 2018* (INEP, 2017), em observância à Nota Técnica SECADI/MEC nº 4/2014, que “o AEE é caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico”, o que proporciona à figura do professor o lugar central na educação dos alunos com ou sem deficiência, na promoção de ações educativas que sejam adequadas às necessidades individuais. Contudo, caso seja necessário, o professor do AEE, articulado com os demais profissionais da área da Saúde, poderá anexar o laudo (se houver) ao Plano do AEE, a fim de complementar as informações sobre o planejamento pedagógico a ser desenvolvido.

Ainda sobre a importância do professor do AEE, recai sobre ele a manutenção do oferecimento de informações dos recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do INEP (Prova Brasil, SAEB, outras), para que os recursos de acessibilidade possam ser ofertados e os estudantes possam realizar as avaliações em condições adequadas.

Apesar das orientações repassadas, a insegurança na classificação do aluno do AEE ainda é um desafio para os professores e dificulta o processo de encaminhamento - fato corroborado na pesquisa de Tartuci, Flores, Bergamaschi e Deus (2014) que, ao ouvir os professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Sudeste goiano, por meio de entrevistas, identificaram uma preocupação com a avaliação no contexto da Educação Inclusiva, concluindo que:

O laudo médico perpassa todas as discussões atinentes ao atendimento do aluno público-alvo da Educação Especial. Inclusive para o não atendimento por falta de diagnóstico, o que inviabiliza a presença do aluno no AEE. Algumas professoras acreditam que o laudo possa ser importante para o planejamento das ações educativas e possibilitar maior sucesso educacional. (TARTUCI *et al.*, 2014, p. 90)

Pode ser identificado, ainda, que a avaliação do aluno se apresenta como um instrumento que responsabiliza os professores, que interfere no IDEB,¹⁵ proporcionando até mesmo experiências negativas para a escola, como a competitividade e o individualismo. Assim foi considerado por Sousa (2014):

A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades. (SOUSA, 2014, p. 412)

Sobre o ato de avaliar feito pelo professor da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, que possibilita ao aluno usufruir do pleno direito ao AEE, fica a certeza de que é preciso ainda refletir sobre modelos de avaliação que sejam coerentes ao público-alvo da Educação Especial, afinal:

Nem todos os alunos são identificados e, conseqüentemente, ficam privados de participar de atividades socioeducativas nas salas de recursos multifuncionais. Sobre a avaliação para encaminhamento, há a ausência da equipe multiprofissional para fazer a identificação do aluno público-alvo da Educação Especial. A avaliação gira em torno do laudo e da ideia de que a existência dele possibilite um atendimento mais qualificado e como direcionador do modo como o professor conduzir suas práticas educativas. (TARTUCI *et al.*, 2014, p. 82)

Patto (2010) chama a atenção para o papel do professor na identificação de dificuldades escolares, visto que nem sempre ele recebe recursos e tem acesso a condições adequadas para exercer a docência. Frente à “falta de condições para ensinar, o professor convive com a convicção de que os que não aprendem o fazem por falta de condições individuais para aprender” (p. 249). Não é difícil encontrar, entre professores, pensamentos carregados de preconceitos e estereótipos e que, por muitas vezes, estruturam-se na crença da “precariedade psicológica da clientela” (p. 249), retornando a responsabilização ao aluno. Esses aspectos sustentam uma visão individualista e médica do *fracasso escolar*, em que qualquer desvio “do padrão de

¹⁵ **IDEB** é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>

conduta” passa a ser considerado como uma *patologia* a ser encaminhada para médicos, psicólogos e, até mesmo, às *classes especiais*.

Mediante os aspectos apresentados, principalmente no trabalho analisado de Pansini (2019), questionamentos sobre as condições da materialização da Educação Especial nos inquietaram. Desta forma, o próximo tópico foi desenvolvido buscando-se fazer análises sobre o que é previsto e o que é efetivado na Educação Especial, tendo em vista a garantia da Educação no AEE e nas SRM.

2.3 A materialidade da ação político-pedagógica da Educação Especial no AEE

Nos tópicos anteriores, apresentamos como as políticas de Educação Especial foram instituídas e como o Atendimento Educacional Especializado se estabeleceu nas escolas comuns, tendo as SRM como potente recurso para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Contudo, buscamos trazer neste tópico uma análise sobre a existência das políticas e sua concretização.

A fim de compreender como é o processo de materialização da Educação, foi necessário estabelecermos uma conexão com as reflexões e análises já feitas por Saviani (2012). O autor apresenta, como desafios para a materialização da Educação escolar, a ausência de um Sistema educacional de âmbito nacional; as contradições de uma Educação que se fundamenta em teorias que nem sempre estão vinculadas à prática; e a descontinuidade das iniciativas educativas. Sobre a ausência de um Sistema educacional, é sabido que, desde o final do século XIX, o Brasil não organizou a forma com a qual a Educação deveria ser gestada, colocando-se como um País retardatário no quesito Educação, se comparado a outros países da Europa e a alguns da América Latina (Argentina, Uruguai e Chile).

Trazendo à tónica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 1996), deve ser reforçado que ela é fruto dos avanços da compreensão sobre a importância da Educação para todos, conforme preconizado na Constituição de 1988, a LDBEN (Lei nº 4.024/61), a lei que alterou posteriormente a LDBEN que é a Lei nº 5.692/71, o ECA que pela Lei nº 8.069/90, no artigo 55 aponta a responsabilidade dos pais sobre a educação dos filhos, a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), a Conferência de Jomtien (1990), a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais (1994), a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei

nº 9.394/96 que é a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, o Plano Nacional de Educação – PNE que é a Lei nº 10.172/2001, Convenção de Guatemala (1999), e tantas outras, assim como as mobilizações sociais que reivindicaram o direito da pessoa com deficiência a uma política que contemplou as especificidades da Educação para a pessoa com necessidades educativas especiais, considerando todas as nuances que devem fazer parte desta ação educativa. Abordando a PNEEPEI, Neves, Rahme & Ferreira (2019) avaliam que a “Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, a partir da identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos” (p. 8).

Ao se pensar na escolarização, deve-se ter como base o porquê de a escola existir e de seus propósitos, e devem “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2012), garantindo ao aluno o saber sistematizado, estruturado dentro de um currículo, possibilitando o acesso às linguagens dos números, da natureza e da sociedade, contextualizando as realidades nas quais os indivíduos se inserem no mundo. Cabe ao professor respeitar as diferentes condições de aprendizagem, considerando o objetivo real da Educação, sabendo-se que:

O objetivo da Educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., mas sim que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real. Autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumento lógico-racional. A Educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia. (MIZUKAMI, 1992, p. 71)

E da mesma forma, deve-se considerar que:

[...] os diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à Educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a Educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2012, p. 7)

Desta maneira, tem-se com clareza a importância de sequenciar o saber, viabilizando as condições da transmissão para que a assimilação possa ocorrer. Compete ao Estado, o financiamento adequado para a oferta de uma Educação de qualidade, considerando a necessidade de formação de professores, disponibilização de recursos materiais e didáticos para o atendimento dos alunos da Educação Especial; à escola, aos professores, à sociedade, de forma que os alunos tenham ensino e aprendizagem a partir das suas particularidades adequadamente identificadas, que vá além dos “interesses do Estado neoliberal com as reivindicações dos movimentos sociais de e para deficientes” (SILVA, 2014, p.81), mas que vise à erradicação do distanciamento do abismo social que separa o aluno da Educação Especial do direito ao acesso a uma Educação de qualidade.

O objetivo da garantia do acesso à Educação Especial deve estar fundamentado no fato de que ela é um direito de todos. Frente a tantas mudanças políticas, a finalidade da Educação deve ser preservada, atentando-se sempre para o fato de que:

[...] os interesses do capital não aparecerão nunca como interesses e intenções subjetivamente explicitados do mundo capitalista, da classe dominante ou de seus supostos sequazes: os diretores, os professores, os especialistas. Ao contrário, é no seu aparecer estritamente técnico que tais interesses desempenharão sua finalidade realmente política. É na função objetivamente política de excluir as crianças pobres da escola que as limitações técnicas do currículo inadequado, dos programas mal dosados e sequenciados, das exigências arbitrárias de avaliação, do despreparo do professor, precisam ser captadas, se quisermos ver a escola brasileira hoje tal qual é, e tal qual parece ser. (SAVIANI, 2012, p. 27)

Para pensar em uma Educação Especial que se concretize na escola regular, que cumpra com a finalidade de garantir o acesso à Educação de qualidade, deve-se adotar como princípios fundamentais:

A aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir da sistematização que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2012, p. 14)

Porém, de que modo a Educação Especial se materializa por meio do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais tendo como histórico a exclusão, a segregação? É perceptível o aumento das matrículas dos alunos da Educação

Especial nas salas regulares, contudo, Eloy e Coutinho (2020) argumentam que é necessário pensar sobre uma grande lacuna existente quando se pensa na formação de professores para a Educação Especial, na acessibilidade¹⁶ para os alunos nas salas comuns, e na construção de conhecimentos que viabilizem a sua apropriação de maneira sistematizada.

Reiterando ainda o que foi analisado por Eloy e Coutinho (2020), devem ser verificadas as condições para a concretização do Atendimento Educacional Especializado, a partir do direito dos alunos da Educação Especial. Contudo, “defende-se que o direito à Educação, para ser efetivado, precisa garantir condições plenas de acesso às pessoas e às pessoas com deficiência à escolarização, entendida como o processo de transmissão-apropriação dos conhecimentos sistematizados histórica e coletivamente pela humanidade” (p.1). Mas como pensar em condições plenas, com professores que estejam aptos para identificar, encaminhar e atender às necessidades educativas, diante das condições adversas enfrentadas pelos professores, que chegam “a trabalhar cerca de 40 horas semanais, das quais 30 são dedicadas para o atendimento aos alunos”? (PANSINI, 2019, p.130).

Frente aos questionamentos sobre as condições para a materialidade do funcionamento do AEE e das SRM, e mediante todos os aspectos apresentados no decorrer deste trabalho, que consistiram em identificar, na história da Educação Especial, como se estabeleceu e foram materializadas as ações previstas nas políticas de Educação Especial, visando à Educação do aluno com deficiência, é que buscamos, no Capítulo 3, identificar quem realiza o diagnóstico e encaminha o aluno ao Atendimento Educacional Especializado, e quem ele é, ou seja, qual o perfil deste estudante, conforme apresentaremos a seguir.

¹⁶ Os autores definem acessibilidade como: “Transporte especial, prédios adaptados, material pedagógico de acordo com as necessidades e especificidade de cada deficiência e/ou transtorno, considerando as peculiaridades referentes ao seu modo de aprender” (ELOY & COUTINHO, 2020, pp.2-3).

3 O AEE A PARTIR DE UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

O objetivo deste Capítulo é verificar, por meio de uma Análise Bibliométrica, como são identificados e encaminhados os alunos da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os objetivos específicos são:

1. Identificar a produção científica de dissertações e teses sobre os encaminhamentos de alunos da Educação Especial ao AEE, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), a partir do ano de 2008;
2. Caracterizar o perfil da produção científica, segundo a distribuição temporal, dependência administrativa e de conhecimento da Pós-Graduação, distribuição geográfica, instituição, conceito CAPES do Programa e o perfil dos pesquisadores;
3. Analisar o perfil do profissional que realiza a identificação e os encaminhamentos para o AEE e/ou para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM);
4. Analisar quais alunos da Educação Especial são encaminhados ao AEE e/ou à Sala de Recursos.

Importante destacar que, nos capítulos anteriores desta Dissertação, buscamos contextualizar o surgimento da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI. Contudo, surgiram algumas indagações sobre quem identifica os estudantes da Educação Especial e quais as características desses alunos, a partir da leitura da Nota Técnica nº 04/ 2014/MEC/ SECADI/DPEE, pois ela define que:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da Saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à Educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p.3).

Apesar de a Nota Técnica demarcar a dimensão pedagógica da intervenção realizada pelo AEE, e evidenciar que a apresentação dos laudos médicos não é uma condição para que o aluno com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e/ou com altas habilidades/superdotação faça uso do direito de frequentar o Atendimento Educacional Especializado, com base no percurso de patologização das dificuldades escolares, conforme abordado por Collares (1990) e Patto (2010), essa exigência tem-se mantido em muitos contextos. Diante disso, colocou-se a necessidade de analisar, nessa pesquisa, os encaminhamentos direcionados ao AEE. Para tanto, foram priorizadas investigações voltadas para a Educação pública, por entendermos que o fluxo dos encaminhamentos ao AEE, tal como proposto nesse trabalho, opera mais diretamente neste contexto.

Para maior fluidez da apresentação dos dados obtidos e que, posteriormente, foram analisados, organizamos a apresentação desse Capítulo em duas partes: na primeira parte, apresentamos os motivos de escolhermos a Bibliometria como metodologia para a pesquisa realizada, e as motivações pela definição das bases de dados BDTD e CAPES, como recurso para a obtenção dos dados a serem analisados; na segunda parte, apresentamos os dados coletados a partir da análise de materiais (teses e dissertações), as características desses trabalhos, o perfil dos autores que realizaram as pesquisas analisadas e, por fim, os resultados obtidos, por meio das análises.

3.1 A Bibliometria na produção do conhecimento científico

De acordo com Silva, Hayashi e Hayashi (2011), as universidades brasileiras, em sua maioria, se dedicam à produção científica nacional e, conseqüentemente, acabam incentivando a comunidade acadêmica a avançar como tal, pautadas nos requisitos das agências de avaliação e fomento à pesquisa, como CAPES, CNPq e fundações estaduais de amparo à pesquisa. Sobre as pesquisas desenvolvidas e divulgadas nos diversos canais, sejam eles formais (livros, capítulos de livros e/ou artigos científicos) ou informais (teses, dissertações, publicações em anais de eventos), surge a possibilidade de realizar uma avaliação do que foi produzido por meio de análises bibliométricas.

A Análise Bibliométrica ou Bibliometria é um potente recurso para mapear o estado da arte da produção de conhecimento em relação a um campo de pesquisa específico, pois aplica métodos quantitativos para estudos estatísticos de publicações e atividades científicas. O conceito de Bibliometria advém do início do século XIX, como resposta à necessidade de estudos e avaliações de produção e comunicação científica (MARCELO & HAYASHI, 2013; SILVA, HAYASHI & HAYASHI, 2011). Sobre o objetivo da bibliometria, vale saber que:

O objetivo da bibliometria é fornecer uma ideia [...] da evolução da ciência, da tecnologia e do conhecimento e nesse sentido é mais que uma lista de referências de trabalhos utilizados, fornecendo um quadro dos temas de pesquisa que entusiasma os pesquisadores e dão uma ideia do conteúdo e da estrutura da pesquisa. (HAYASHI *et al.*, 2007, p. 95)

No que diz respeito à definição do termo *bibliometria*, Silva, Hayashi e Hayashi (2011) consideram que há duas correntes que discutem o reconhecimento pela utilização do termo. Os autores anglo-saxônicos reconhecem Pritchard (1969) como o primeiro pesquisador que utilizou o termo para significar a aplicação das matemáticas e dos métodos estatísticos aos livros e outros meios de comunicação. Uma segunda corrente se refere aos autores franceses, e citam Paul Otlet (1934) e White e McCain (1989) como os precursores do uso do termo.

De acordo com Fonseca (1986), Paul Otlet trouxe contribuições significativas para o surgimento da Bibliometria por meio da obra intitulada *Traité de documentation*, de 1934, dedicada à estatística bibliográfica. Mesmo antes dessa obra, o autor já discorria sobre o assunto em outras publicações sobre o estudo bibliométrico. Paul Otlet assegura que as noções gerais da Bibliometria consistiam no fato de que a medida deveria ser considerada como uma forma superior de abordagem em todos os campos do conhecimento, sendo capaz de exprimir os dados pela forma precisa do número, em vez de passar ao estado qualitativo ou do descritivo ao quantitativo.

Vanti (2002) afirma que, mais tarde, o termo *bibliometria* foi popularizado por Pritchard, quando substituiu o termo *bibliografia estatística*, que vinha sendo utilizado por Edwart Wyndham Hulme, a partir de uma *Conferência na Universidade de Cambridge*, em 1922. Pritchard, em 1969, no Seminário anual *Documentation Research and Training Centre (DRTC)*, ao apresentar um trabalho com exemplos sobre o uso da estatística em Biblioteconomia, discutiu a funcionalidade da *Bibliotecometria*, ou *Bibliometria*, como é chamada atualmente.

As aplicações da Bibliometria, segundo Silva, Hayashi e Hayashi (2011), vão desde a seleção de livros e publicações periódicas até a identificação de características da literatura e evolução das bibliografias e coleções. A Análise Bibliométrica pode ser considerada como um “método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas. O produto da Análise Bibliométrica são os indicadores científicos dessa produção” (p.114).

A Bibliometria, na sua constituição, contaria ainda com influências de três pesquisadores: Lotka, Zipf e Bradford, que trouxeram importantes contribuições ao tema:

Cada um destes pesquisadores pode ser identificado com uma “lei” específica. A **Lei de Lotka**, ou Lei do Quadrado Inverso, aponta para a medição da produtividade dos autores, mediante um modelo de distribuição tamanho-frequência dos diversos autores em um conjunto de documentos. A **Lei de Zipf**, também conhecida como Lei do Mínimo Esforço, consiste em medir a frequência do aparecimento das palavras em vários textos, gerando uma lista ordenada de termos de uma determinada disciplina ou assunto. Já a **Lei de Bradford**, ou Lei de Dispersão, permite, mediante a medição da produtividade das revistas, estabelecer o núcleo e as áreas de dispersão sobre um determinado assunto em um mesmo conjunto de revistas. (VANTI, 2013, p.153, grifos nossos)

De forma objetiva, compreendemos que a Lei de Lotka mensura o grau de relevância do que foi produzido por alguns autores, em determinada área do conhecimento. Para Guedes e Borschiver (2005), essa Lei evidencia a produtividade dos autores, apresentando que alguns pesquisadores publicam muito e muitos publicam pouco, ou seja, analisando a produção dos autores em um determinado período de tempo, quem escreve menos seria considerado como $\frac{1}{4}$ daqueles que escrevem mais. Dito de outra forma, quem produz mais, normalmente é um número pequeno de pesquisadores que ficam focados na produção científica de um conteúdo específico. Este conteúdo, produzido por poucos, acaba servindo de referência para que um universo maior de pesquisadores se referencie em suas produções, que nem sempre têm um volume tão expressivo.

A Lei de Zipf, ainda segundo Guedes e Borschiver (2005), foi criada quando Zipf observou que, ao se analisar um texto longo, era possível identificar a frequência de uma mesma palavra. A partir disso, seria possível organizar uma lista de palavras e criar uma espécie de *ranking* ordenando as palavras que tiveram maior e menor ocorrência. Este recurso se mostrou proveitoso quando se quer estudar um conceito, pretendendo identificar quantos autores, em determinado período, citaram como

palavra-chave um termo pesquisado. Tendo como foco de estudo as palavras, apresenta como principal aplicação a indexação automática de artigos científicos e tecnológicos.

A Lei de Bradford ou Lei de Dispersão, também para Guedes e Borschiver (2005), é um importante instrumento para a produção de periódicos, mudança ou descarte dos mesmos, pois, pela análise, é possível identificar o grau de relevância de periódicos de determinada área do conhecimento. Por meio da Lei de Bradford, é possível compreender, ainda, que quando um primeiro artigo é publicado sobre um novo assunto, caso seja aprovado, serve de incentivo para a criação de novos artigos sobre aquela mesma área de abordagem.

Ao compreendermos a potência dos dados que podem ser obtidos por meio da Bibliometria, apresentamos algumas das suas aplicabilidades, citadas por Vanti (2002):

- Identificar as tendências e o crescimento do conhecimento em uma área;
- Identificar as revistas do núcleo de uma disciplina;
- Mensurar a cobertura das revistas secundárias;
- Identificar os usuários de uma disciplina;
- Prever as tendências de publicação;
- Estudar a dispersão e a obsolescência da literatura científica;
- Prever a produtividade de autores individuais, organizações e países;
- Medir o grau e padrões de colaboração entre autores;
- Analisar os processos de citação e cocitação;
- Determinar o desempenho dos sistemas de recuperação da informação;
- Avaliar os aspectos estatísticos da linguagem, das palavras e das frases;
- Avaliar a circulação e uso de documentos em um centro de documentação;
- Medir o crescimento de determinadas áreas e o surgimento de novos temas. (VANTI, 2002, p. 155)

A Bibliometria permite, portanto, compreender o que acontece em uma determinada área, quais são as revistas e periódicos que publicam sobre um assunto de interesse, quais são as revistas e de quais Qualis,¹⁷ quem cita e como cita os assuntos interessados, de que forma o assunto de interesse é organizado e apresentado no tempo. Possibilita, ainda, identificar quem produz os conteúdos e quais organizações têm se dedicado aos estudos sobre o assunto de interesse, quem são os autores que produzem os conteúdos sobre determinado assunto, quantas

¹⁷ QUALIS é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de Pós-Graduação. Foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados.

vezes ele é citado, direta ou indiretamente, e qual o impacto desta produção para o mundo acadêmico, quais são as frases mais escritas, de que forma esse documento circula dentro das áreas do conhecimento, e se há o crescimento de algumas áreas do conhecimento.

Vanti (2002) atribui à Bibliometria relevância na criação de novos materiais, publicações e como metodologia que possibilita prever a demanda de produção de determinados estudos no futuro, pautando-se na “investigação do comportamento do conhecimento e da literatura como parte do processo de comunicação” (MARCELO & HAYASHI, 2013, p. 143).

No Brasil, segundo Hayashi *et al.* (2007), os estudos bibliométricos ganharam notoriedade na década de 1970, com o avanço das pesquisas realizadas no antigo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação – IBBD, atual Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica – IBICT. Mas na década de 1980, houve diminuição do interesse nos estudos sobre a Bibliometria. Posteriormente, com o surgimento dos computadores, as metodologias quantitativas tiveram novo progresso, até que, nos anos 2000, pôde ser visto a Bibliometria associada ao uso de *softwares* específicos para a coleta e análise dos dados dispostos por meio digital, sem contar com as bibliotecas digitais de dissertações e teses, que contribuem para a divulgação e o acesso às pesquisas.

A partir desta breve introdução à Bibliometria, analisaremos no próximo item os procedimentos metodológicos realizados no desenvolvimento desta pesquisa.

3.1.1 Os procedimentos metodológicos adotados para investigar os encaminhamentos ao AEE a partir de uma Análise Bibliométrica

Com o avanço das tecnologias e a velocidade no acesso à informação no formato digital, a Análise Bibliométrica nos bancos de teses e dissertações é uma realidade viável. De acordo com Cil e Gonçalves (2018), “as teses e dissertações das universidades, assim que defendidas, são disponibilizadas em bibliotecas digitais, dando um acesso ampliado ao que antes era de difícil acesso” (p.329).

Desta forma, para o desenvolvimento dos estudos desta Dissertação, optamos pela análise da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁸ (BDTD) e do

¹⁸ Disponível em <<http://bdtd.ibict.br>>

Banco de Teses e Dissertações da CAPES.¹⁹ A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), em parceria com instituições de ensino e pesquisa, possibilitando a difusão das teses e dissertações produzidas no Brasil e no Exterior. Funciona com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Possui um comitê composto por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das Universidades de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Sobre o volume e relevância das produções²⁰ dispostas no banco de dados da BDTD, é possível identificar que há 498.246 dissertações e 183.253 teses disponíveis para análise. Sobre documentos produzidos em cada instituição, as três de maior destaque são: Universidade de São Paulo (USP), com 88.662 materiais; Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com 57.543 materiais; e Universidade Estadual Paulista (UNESP), com 40.563 documentos. Os anos com a maior concentração de publicações são: 2017, com 51.207; 2016, com 51.721; e 2015, com 49.572.

Para Cil e Gonçalves (2018), o Banco de Teses e Dissertações da CAPES dispõe de informações oferecidas pelos próprios programas das universidades e conta com teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação brasileiro desde 1987. Frente à relevância e ao volume de material disposto para análise nestes bancos de teses e dissertações – BDTD e CAPES –, optamos por utilizar estas duas bases de dados em nossa pesquisa.

Conforme Hayashi *et al.* (2005) e Hayashi, Hayashi & Martinez (2008), a Bibliometria consiste em analisar, do ponto de vista quantitativo, a produção científica de determinada área do conhecimento e, assim, obter indicadores bibliométricos que sejam capazes de permitir a identificação e caracterização de um conhecimento específico. Para tanto, devem ser seguidas as seguintes etapas: (i) criar as categorias de análise, a partir do referencial teórico; (ii) estabelecer relações entre os dados obtidos; (iii) construir indicadores com os resultados obtidos; e (iv) desenvolver um

¹⁹ Disponível em < <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>

²⁰ Os dados citados podem ser consultados em < <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/statics>>

trabalho científico capaz de divulgar e disseminar os dados, a ponto de ser submetido a críticas externas.

A partir das orientações prestadas nas obras de Bravo, Bello & Hayashi (2014), a presente pesquisa organizou-se da seguinte forma:

1 – Conhecimento acerca do AEE a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): esta etapa foi organizada no primeiro e segundo Capítulos desta Dissertação, a partir de um levantamento bibliográfico e revisão de literatura sobre a temática;

2 – Operação de acesso, busca, avaliação e seleção: para obter as informações necessárias (dados) que deveriam ser posteriormente analisados, foi preciso estabelecer os descritores que melhor se aproximavam do tema de pesquisa proposto;

3 – Ferramentas para a importação dos dados e formatação: a partir da disposição dos dados em bases específicas para teses e dissertações, utilizamos como recurso a extração dos dados, tabulação e criação de gráficos demonstrativos em planilhas do Microsoft Excel, e utilizamos o Microsoft Word para o registro descritivo das informações obtidas;

4 – Estabelecimento do referencial teórico-metodológico: após os dados terem sido obtidos, foi necessário recorrer a um referencial teórico para a elaboração das categorias de análise.

Uma vez concretizando os pontos acima elencados, buscamos seguir os seguintes passos para a análise das produções científicas (teses e dissertações):

a) Acesso ao Banco Teses e Dissertações da Capes e da BDTD, visando selecionar as pesquisas com a temática da investigação, foram utilizados os descritores que pudessem auxiliar na coleta dos dados sobre o Atendimento Educacional Especializado associadas as terminologias aplicadas aos documentos que formalizam a condição de saúde e doença: encaminhamentos, laudos, diagnósticos. Posteriormente à definição dos descritores, realizamos a seleção dos materiais por pares, associando sempre o AEE ao tipo de documento, da seguinte forma: “Atendimento Educacional Especializado - Encaminhamento/s”, “Atendimento Educacional Especializado” - Laudos”, “Atendimento Educacional Especializado - Diagnósticos”. Tendo como referência esses descritores,

pesquisados no período de novembro a dezembro/2020, foram localizados 217 trabalhos. Após a leitura dos títulos dos trabalhos, resumos e palavras-chave, obtivemos um resultado de 24 pesquisas que contemplavam a proposta deste estudo: os encaminhamentos ao AEE. Ressaltamos que outro critério adotado para a seleção dos trabalhos foi a sua publicação a partir do ano de 2008, ano em que foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

b) Após a seleção dos trabalhos, foram construídos indicadores bibliométricos, organizados conforme orientações de Hayashi (2013) e Silva, Hayashi & Hayashi (2011). Os dados foram organizados em uma planilha .xml (Microsoft Excel), contemplando o preenchimento dos campos a seguir: termo de busca, gênero do autor, autor, título, orientador, gênero do orientador, ano da defesa, nível (Mestrado/ Doutorado), Instituição de Ensino Superior, Região do País, dependência administrativa, programa de Pós-Graduação, área de conhecimento, linha de pesquisa, agência financiadora, palavras-chave e resumo.

c) Na sequência, foram realizadas a análise e a interpretação dos dados obtidos, associando-os dialogicamente com o referencial teórico que já havia sido construído.

Antes de prosseguir, é necessário ressaltar que nos baseamos em Bravo, Bello & Hayashi (2014) quanto à utilização dos dados secundários analisados. Apesar de recorreremos a trabalhos de domínio público, buscamos nos ater ao objetivo da pesquisa.

3.1.2 Análise documental

Conforme analisado por Sousa (2019), devido à dificuldade de ler completamente todos os textos, os pesquisadores, normalmente, se baseiam nas leituras dos resumos, mas nem sempre essa atitude pode ser uma boa decisão, uma vez que muitos trabalhos não trazem, nos resumos, o referencial teórico, procedimentos, materiais e variáveis que podem ser indispensáveis para o *corpus* da

pesquisa. A análise dos 217 materiais (teses e dissertações) pôde ser feita a partir da análise documental. Após a realização de uma análise prévia dos materiais selecionados, associando as técnicas de leitura da própria Ciência da Informação para a extração dos principais conceitos dos documentos, foi possível realizar uma seleção do conteúdo que deveria ser utilizado no *corpus* da pesquisa. Essa técnica de análise documental, assim como realizadas por Sousa (2019), pode ser encontrada nas orientações da NBR 12676²¹ (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1992), que indicam a leitura das partes pré-textuais e textuais:

- a) Título e subtítulo.
- b) Resumo, se houver.
- c) Sumário.
- d) Introdução.
- e) Ilustrações, diagramas, tabelas e suas explicações.
- f) Palavras em destaque (negrito, sublinhado, etc.).
- g) Referências. (ABNT, 1992, p.2)

Após identificar e analisar os documentos, fizemos as perguntas indicadas na NBR 12676 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1992):

- a) O documento possui em seu contexto um objeto sob efeito de uma atividade?
- b) O assunto contém um conceito ativo (por exemplo, uma ação, uma operação, um processo, etc.)?
- c) O objeto é influenciado pela atividade identificada?
- d) O documento possui um agente que praticou esta ação?
- e) Este agente refere-se a modos específicos para realizar a ação (por exemplo, instrumentos especiais, técnicas ou métodos)?
- f) Todos estes fatores são considerados no contexto de um lugar específico ou ambiente?
- g) São identificadas algumas variáveis dependentes ou independentes?
- h) O assunto foi considerado de um ponto de vista, normalmente não associado com o campo de estudo (por exemplo, um estudo sociológico ou religioso)? (ABNT, 1992, p.2)

E, assim como sugerido por Sousa (2019), a partir de perguntas norteadoras, foi possível fazer o levantamento das informações relevantes para a pesquisa que se objetivava desenvolver, resultando, ao final, na seleção de 24 trabalhos, nos quais nos debruçamos a analisar, como explicitado no próximo item.

²¹ NBR são as normas técnicas [Norma Brasileira Regulamentadora] da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. A ABNT é uma entidade sem fins lucrativos que cuida de diferentes normatizações no País. Disponível em <<http://www.abnt.org.br/>>

3.2 Análise dos dados sobre encaminhamentos ao AEE

Para compreendermos de que forma os alunos são encaminhados para o AEE, estabelecemos alguns critérios de análise dos dados: (i) mapeamento dos dados; (ii) perfil dos autores; e (iii) especificidades dos encaminhamentos.

Critério 1 - Mapeamento dos dados (teses e dissertações): após realizamos o levantamento e a análise de 217 materiais (teses e dissertações), à luz das orientações da NBR 12676, consideramos: a) contexto da produção, se foi após a definição da PNEPEI (2008 até atualidade); b) produção por dependência administrativa; c) distribuição geográfica e institucional; d) orientação e gênero; e) uso de palavras-chave; f) programas de Pós-Graduação; g) conceito CAPES.

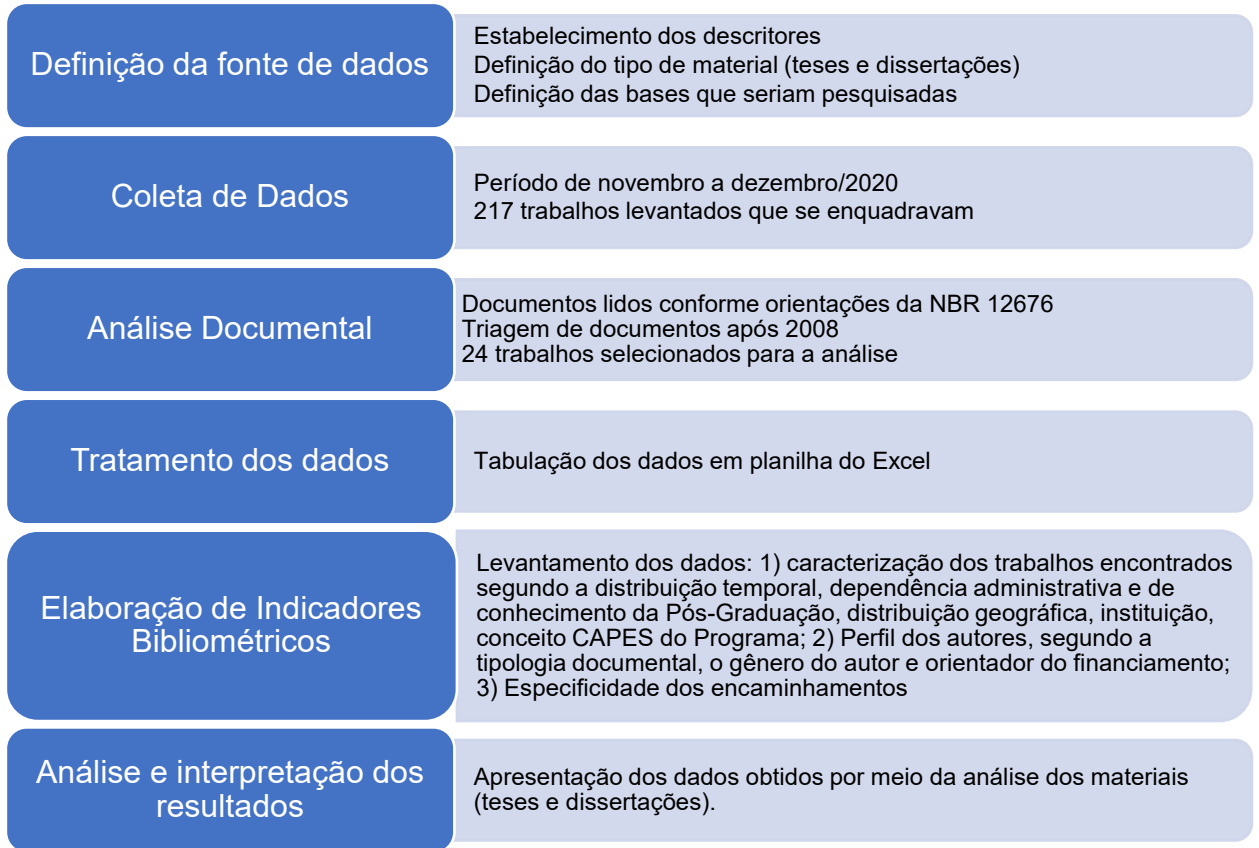
Critério 2 - Perfil dos autores: buscamos a partir do levantamento destes dados e, conseqüentemente, sua análise, compreender quem, com quais condições e por meio de quais programas, a temática sobre os encaminhamentos ao AEE têm tido desdobramentos. Para tanto, investigamos: tipologia documental (tese ou dissertação); tipo de autoria; e agências financiadoras.

Critério 3 - Especificidades dos encaminhamentos: após a análise documental, investigamos quem é o profissional que faz o encaminhamento; e quais foram as deficiências citadas.

3.2.1 Mapeamento dos dados (teses e dissertações)

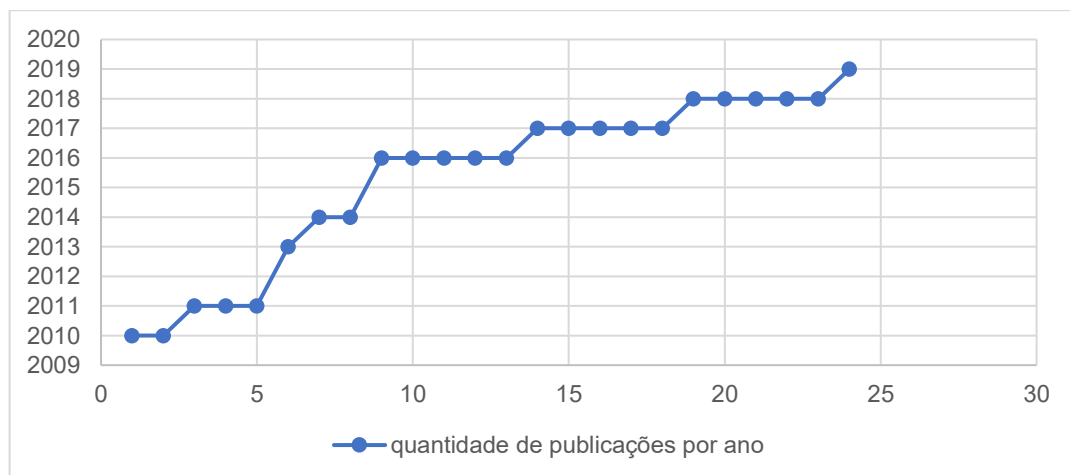
Neste tópico, iremos apresentar o que foi mapeado sobre o encaminhamento nos materiais identificados nas bases de dados da BDTD e do Banco Teses e Dissertações da CAPES. O intuito deste levantamento é compreender qual o perfil das pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre o tema do Atendimento Educacional Especializado.

Na página a seguir, apresentamos, na Figura 1, o fluxo para o levantamento e a análise dos dados do material pesquisado sobre encaminhamentos para o AEE:

Figura 1 - Fluxograma de Análise dos Dados

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora. 2021

Levando em conta que o intuito da pesquisa é compreender como os encaminhamentos para o AEE são realizados após a PNEEPEI (2008), buscamos analisar se houve uma constância no desenvolvimento de pesquisas que tinham como enfoque traçar os encaminhamentos dos alunos com deficiência para o AEE.

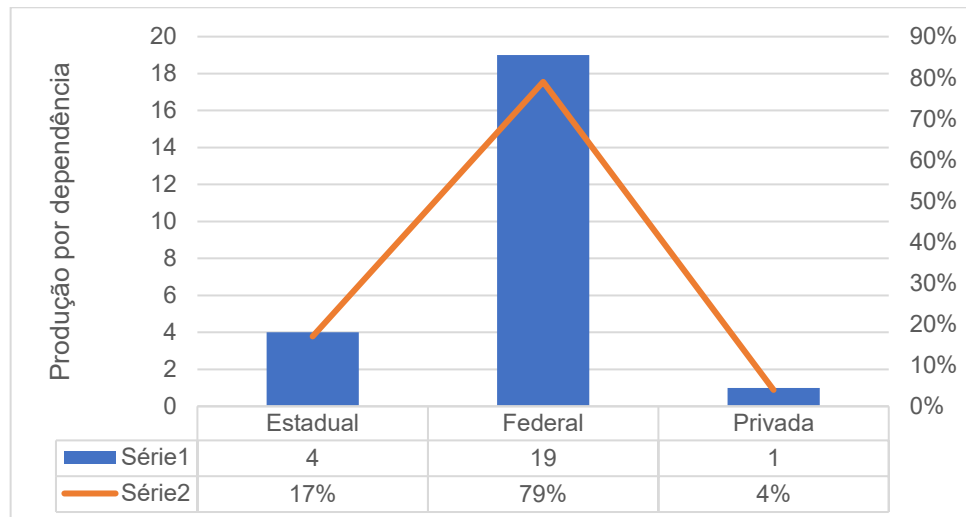
Figura 2 - Quantidade de teses e dissertações produzidas por ano

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

Pelos dados obtidos, observa-se a crescente produção de pesquisas que visam esclarecer o processo de encaminhamento dos alunos ao AEE - o que traz um indicativo acerca da disseminação das informações sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência no Brasil.

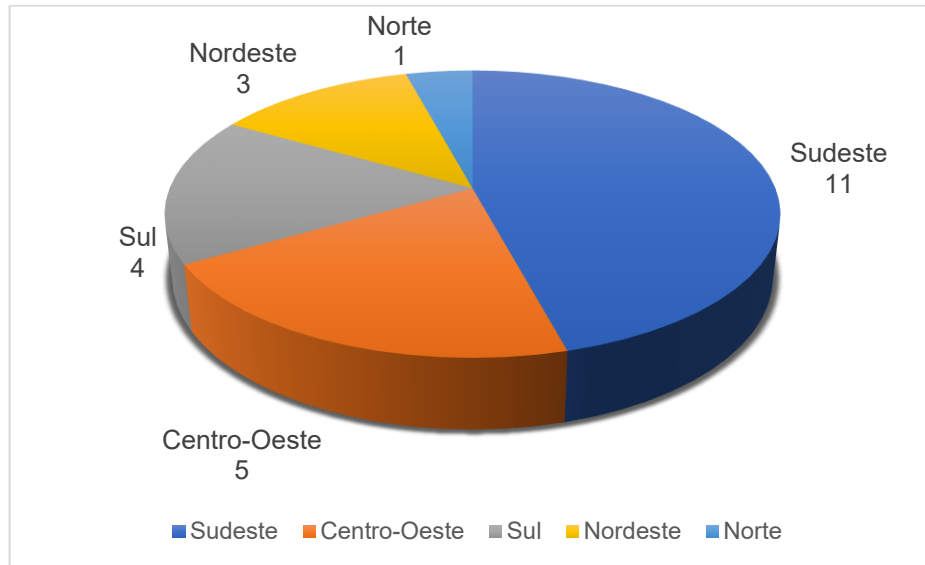
Para verificar o local em que as pesquisas foram realizadas, buscamos identificar quais eram as dependências administrativas dos Programas de Pós-Graduação nos quais os trabalhos foram desenvolvidos e encontramos 19 materiais. Verificamos que 79% foram realizados em instituições federais; quatro materiais, que equivalem a 17%, nas estaduais; e um material, que representa 4%, em instituições de caráter privado, conforme demonstrado abaixo:

Figura 3 - Produção científica por dependência administrativa



Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

Conforme os dados obtidos, é perceptível a relevância das produções científicas das instituições de ensino federais e que a maioria das pesquisas realizadas que trataram da temática “encaminhamentos para o AEE”, em teses e dissertações, foi produzida em Instituições de ensino situadas na Região Sudeste do Brasil. Para identificar o local dessas produções, ou melhor, em qual Região brasileira elas foram produzidas, desenvolvemos a próxima Figura:

Figura 4 - Configuração dos trabalhos por instituições e regiões

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

De acordo com os dados disponíveis pelo *site* oficial do MEC,²² consultado em abril de 2021, o Brasil tem 122.295 estudantes de Pós-Graduação, dos quais 76.323 são de Mestrado acadêmico, 4.008 de Mestrado profissional e 41.964 de Doutorado. Pelo levantamento realizado em 1996, quando existiam 67.820 alunos da Pós-Graduação no País, foi identificado que a Região Sudeste concentra o maior número de pós-graduandos: 31.274 no Doutorado; 45.856 no Mestrado acadêmico e 2.893 no Mestrado profissional. Apenas em São Paulo é possível encontrar mais da metade dos futuros doutores do Brasil, 21.161 dos 41.964 alunos da área. Além disso, dos 76.323 alunos de Mestrado acadêmico, 27.716 estão também em São Paulo e 10.721 no Rio de Janeiro. Há pouca expressividade na Região Norte, onde há 228 doutorandos e 1.507 mestrandos. E, com exceção de Brasília, a Região Centro-Oeste e a Região Norte apresentam os índices mais baixos de matriculados na Pós-Graduação e, conseqüentemente, de bolsas.

Desta forma, buscamos identificar, ainda, em que locais os trabalhos foram produzidos, de acordo com as instituições de ensino, e encontramos as seguintes informações, conforme Quadro 1:

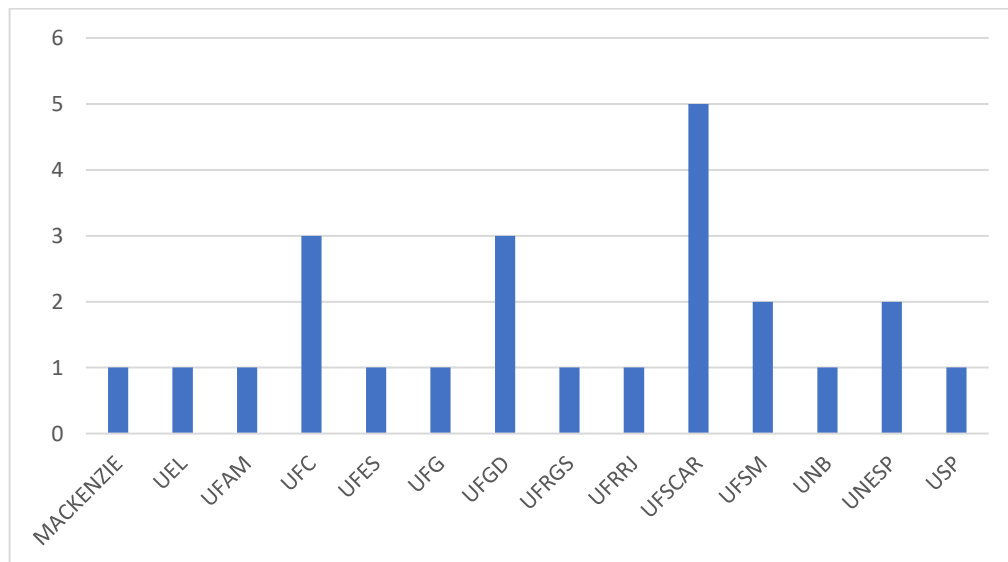
²² Informação disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>>

Quadro 1 - Teses e dissertações produzidas por instituições

Instituições	Região	Total de trabalhos	%
Mackenzie, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) Universidade Estadual Paulista (UNESP) Universidade de São Paulo (USP)	Sudeste	11	46%
Universidade Federal de Goiás (UFG) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Universidade de Brasília (UNB)	Centro-Oeste	5	21%
Universidade Estadual de Londrina (UEL) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Universidade de Santa Maria (UFSM)	Sul	4	17%
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Nordeste	3	13%
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Norte	1	4%

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

Em relação às instituições que concentram maior produção sobre a temática, quase todas são públicas, com exceção da Mackenzie. Destacam-se a UFSCar com 21% das pesquisas (cinco pesquisas) e, logo na sequência, a UFC e UFGD com 13% (três pesquisas/cada instituição).

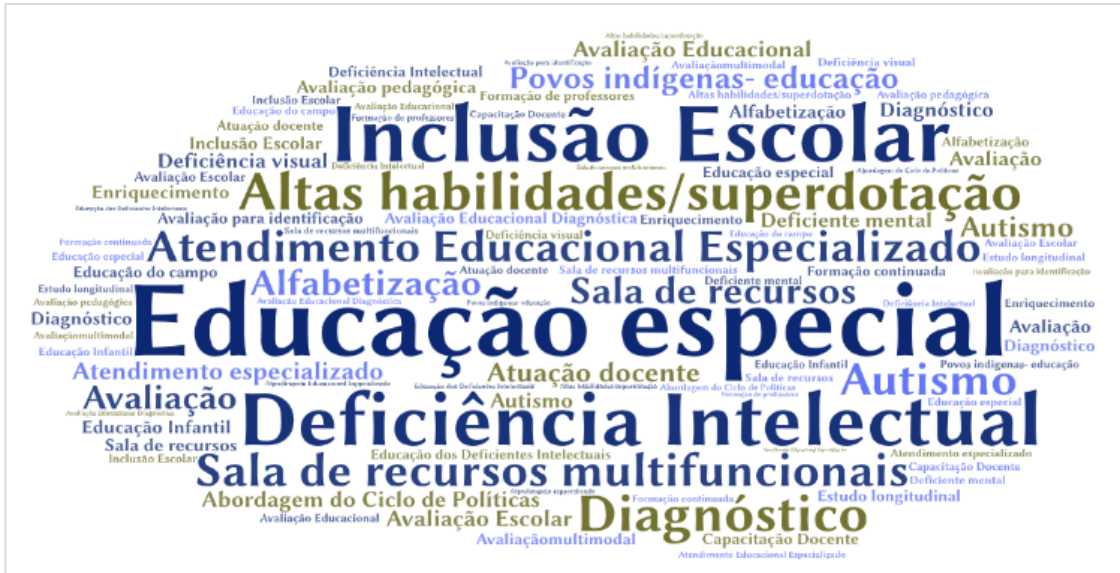
Figura 5 - Relação de produções por instituição

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

A fim de identificarmos as palavras-chave mais utilizadas nas pesquisas, para tratar da relação dos encaminhamentos dos alunos para o Atendimento Educacional Especializado, utilizamos como recurso as tabulações feitas no levantamento das palavras-chave de cada tese ou dissertação que compunham os 23 trabalhos selecionados, contabilizamos a quantidade de vezes que ela foi apresentada, e

alimentamos o Programa Tagul,²³ que é específico para a criação de “nuvem de palavras” *on-line*. Dessa forma, obtivemos o seguinte resultado, conforme demonstrado na Figura 6, a seguir:

Figura 6 - Nuvem de palavras

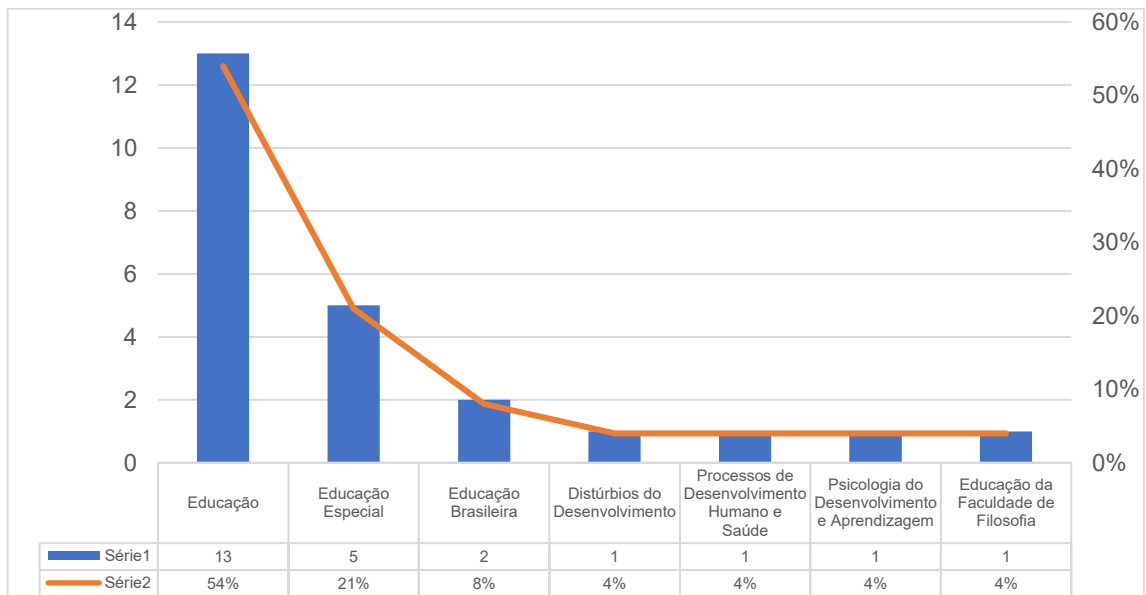


Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

Com o recurso utilizado, identificamos a existência de 94 palavras-chave. Destas, destacam-se por sua incidência nos trabalhos pesquisados: Educação Especial (19%), Atendimento Educacional Especializado (14%), Deficiência Intelectual (5%), Altas habilidades/superdotação (4%), Inclusão Escolar (4%), Sala de Recursos Multifuncionais (3%), Diagnóstico (2%), e Sala de Recursos (2%).

Analizamos, ainda, em quais programas de Pós-Graduação houve maior incidência de trabalhos que apresentaram a temática de interesse, e identificamos que os programas de Pós-Graduação em Educação alcançaram destaque, conforme demonstrado na Figura 7, na próxima página:

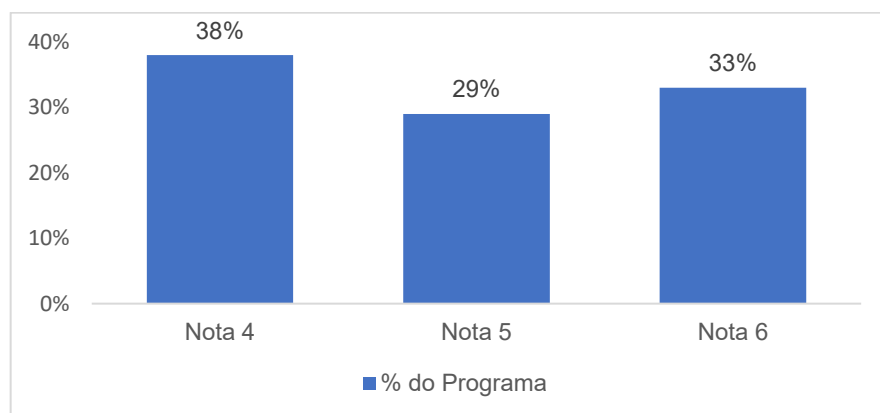
²³ Disponível em <<https://wordart.com/create>>

Figura 7 - Relação dos programas de Pós-Graduação

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

A fim de compreendermos a relevância das pesquisas realizadas tendo como parâmetro a avaliação dos cursos de Pós-Graduação da CAPES, fizemos um levantamento na plataforma Sucupira,²⁴ e pesquisamos - no campo "cursos avaliados e reconhecidos" - cada um dos programas cadastrados e a avaliação atribuída a cada um, no ano de 2021. Importante citar que as avaliações da CAPES são realizadas no formato quadrienal, ou seja, os dados mapeados contemplam o período 2017-2020.

Dos trabalhos analisados, identificamos que foram desenvolvidos em programas avaliados entre os conceitos 4 a 6 da CAPES, sendo 38% com a nota 4; 29% com a nota 5; e 33% tiveram a nota 6, conforme demonstrado a seguir:

Figura 8 - Programas de Pós-Graduação e conceito CAPES

Fonte: Sucupira/CAPES - 2017-2020. Elaborado pela autora. 2021

²⁴ Informação pesquisada no site: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

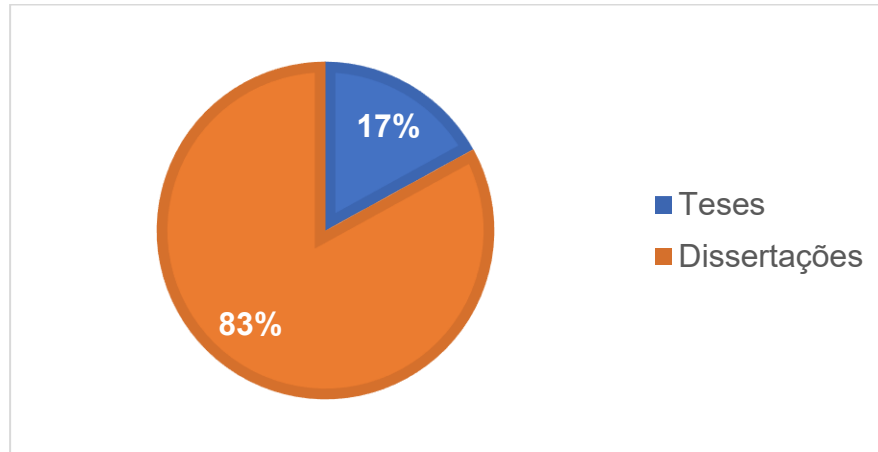
Sobre as pesquisas, ressalta-se que foram desenvolvidas por instituições de ensino que apresentaram programas de Pós-Graduação que atendem aos requisitos da CAPES, conforme destaca Ribeiro (2012):

A avaliação dos cursos de Mestrado acadêmico, Mestrado profissional e Doutorado é realizada uma vez a cada três anos. Ela gera notas, que vão de 1 a 7. As notas (ou conceitos) 1 e 2 implicam o descredenciamento do curso. Seus diplomas deixam de ter validade nacional. Na prática, isso significa que o curso é fechado, embora a CAPES não tenha papel de polícia. As notas 3 a 5 valem respectivamente a “regular”, “bom” e “muito bom”. Além disso, há também os conceitos 6 e 7, que expressam excelência constatada em nível internacional. Somente os programas que têm doutorado podem aspirar às notas 6 e 7. (RIBEIRO, 2012, p. 64)

Após identificar o local em que as pesquisas foram realizadas, e a qualidade das mesmas, pautada nas notas dos programas atribuídas pela CAPES, passamos para a análise do perfil dos autores, com o intuito de compreender quem produziu os conteúdos que iríamos utilizar em nosso estudo.

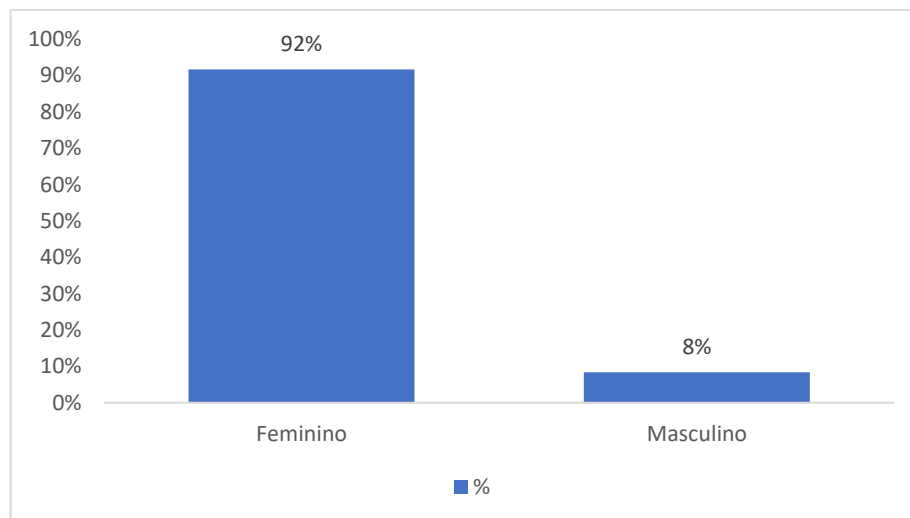
3.2.2 Perfil dos pesquisadores

Por meio da análise dos autores e aspectos referentes ao tipo de documento, autoria e financiamento das pesquisas, buscamos compreender o cenário disposto para a realização das investigações que subsidiaram as informações sobre os encaminhamentos ao AEE. Quanto à tipologia documental, pelos dados obtidos, identificamos que, dentre as 24 pesquisas selecionadas, a maior parte das produções foi composta por mestrandos (dissertações), o que pode estar correlacionado ao fato de que há um menor número de programas para doutorado e menos vagas para o preenchimento dos mesmos. Sobre os documentos analisados, foram obtidos os dados na página a seguir:

Figura 9 - Tipologia Documental

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

Em relação ao gênero dos autores, verificou-se que 92% correspondem ao feminino e 8% ao masculino. Esses dados convergem para os índices encontrados por Hayashi *et al.* (2007), ao assinalar que no campo científico brasileiro a predominância é do sexo feminino no conjunto das Ciências Humanas e Sociais, bem como nas Ciências da Saúde, conforme identificado na Figura 10:

Figura 10 - Produção de materiais de acordo com o gênero

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

A seguir, apresenta-se no Quadro 2 a relação de autores, de acordo com o ano de suas respectivas publicações de trabalhos:

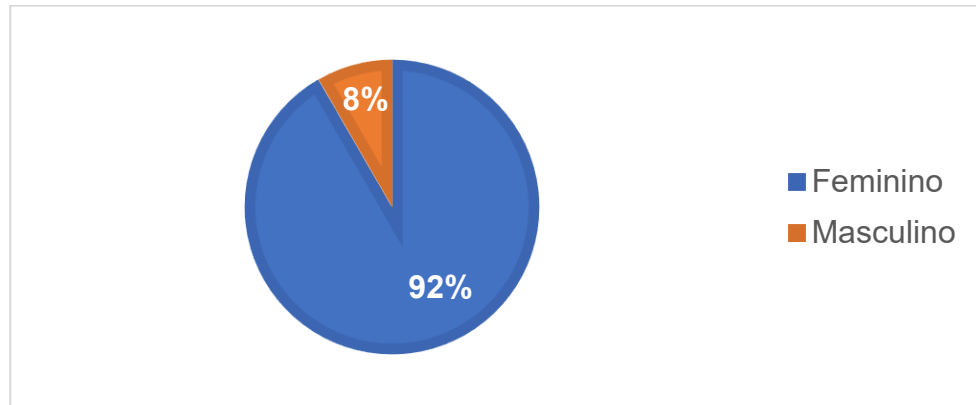
Quadro 2 - Ano de publicação dos trabalhos e autores responsáveis

Ano de publicação	Autor
2019	LIMA, Clairen Angélica Santiago
2018	ALVES, Helen Cristiane Viana; RODRIGUES, Maria do Socorro Moraes Soares; SADIM, Geyse Patrizia Teixeira; SILVA, Raissa Viviani; SILVESTRE Rosamaria Cris
2017	KÜHN, Ernane Ribeiro; MARQUES, Danitielle Maria Calazans; PAIVA, Carla de; SILVA JUNIOR, Samuel Vinente da; SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida
2016	BARBOSA, Ana Paula Lima; CAMIZÃO, Amanda Costa; LÔBO, Tânia Naves Nogueira; MATTOSO, Maria Goretti da Silva; PIETROBOM, Franciely Oliani
2014	MOURA, Juliana Prado Silva; SILVA, João Henrique da
2013	RIOS, Grasiela Maria Silva
2011	ARAÚJO, Marisa Ribeiro de; BRIDI, Fabiane Romano de Souza; VELTRONE, Aline Aparecida
2010	LOPES, Esther; SILVA, Maria de Fatima Neves da

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

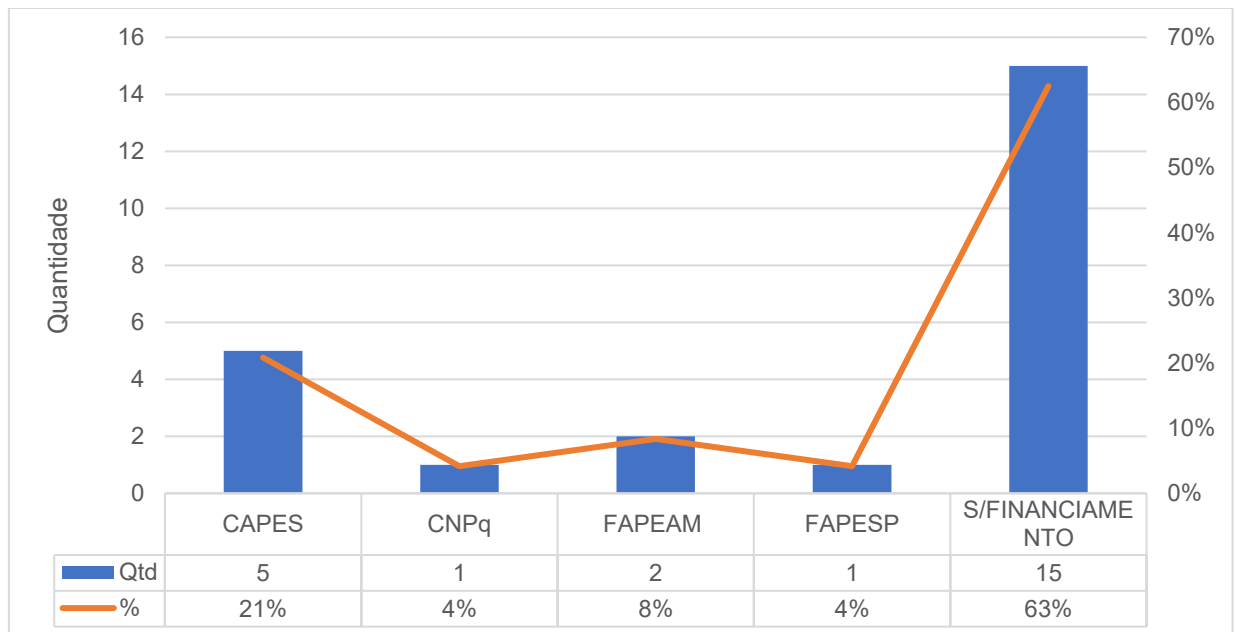
Sobre o período em que as pesquisas foram realizadas, é perceptível que houve um aumento no número de produções tendo como parâmetro 2008, ano da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os 10 anos subsequentes.

Por oportuno, nestes trabalhos, verificamos que, dos 24 localizados, apenas uma pesquisadora orientou mais de um trabalho, a saber: Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD) - o que indica que não houve concentração de orientadores nas pesquisas sobre encaminhamentos para o AEE. No que concerne ao gênero, de 24 orientadores, 22 são do sexo feminino, e dois do sexo masculino:

Figura 11 - Orientadores/as de trabalhos de acordo com o gênero

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

Um dado crítico refere-se ao financiamento das pesquisas: mais da metade dos pesquisadores, exatamente 63% dos alunos que desenvolveram suas pesquisas, não receberam financiamento para o desenvolvimento dos estudos, conforme pode ser conferido na Figura 12:

Figura 12 - Pesquisas e financiamento

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

Das pesquisas que receberam incentivo por meio das agências, 21% eram bolsistas da CAPES, 8% da FAPEAM, 4% CNPq e 4% da FAPESP.

Destes, a CAPES financiou uma pesquisa em nível de doutorado, pela UFC; e quatro pesquisas em nível de mestrado, sendo uma na UFES, uma na UFG, e duas da UFGD. A CNPq financiou uma pesquisa em nível de doutorado na UFSCAR. A FAPEAM financiou duas pesquisas, sendo uma na UFAM e outra em parceria com a

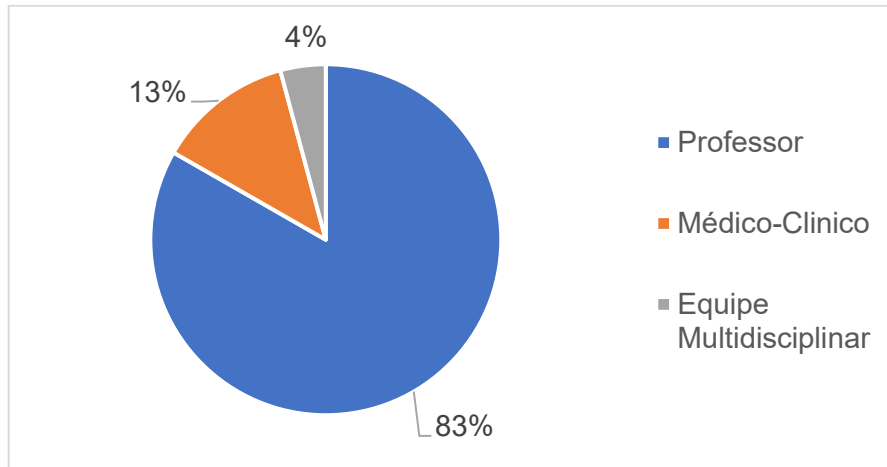
CNPq na UFSCAR.²⁵ A FAPESP financiou uma pesquisa pela UFSCAR, e a grande maioria dos pesquisadores não receberam qualquer financiamento para suas pesquisas.

3.2.3 Especificidades dos encaminhamentos

Após a análise documental e a identificação da relevância dos materiais selecionados, organizamos as informações para esclarecer os objetivos da nossa pesquisa: i) Quem encaminha o aluno para o AEE e/ou Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)? e ii) Quais são as características dos alunos encaminhados ao AEE e/ou à Sala de Recursos?

No conjunto dos dados analisados, constatamos que, em 83% dos trabalhos (teses e dissertações), os professores são os responsáveis pelos encaminhamentos dos alunos ao AEE, ainda que, por vezes, contem com o apoio da coordenação pedagógica. Em 13% dos trabalhos analisados, foram encontrados indicativos de que a seleção dos alunos foi realizada por médicos. Em 4% dos trabalhos foram citadas a importância da equipe multidisciplinar para a identificação do aluno com deficiência, destacando-se o trabalho de Vinente (2017), em que o autor identificou que o encaminhamento dos alunos para as SRM se dá por meio da avaliação de uma equipe multidisciplinar do Complexo Municipal de Educação Especial. A Figura 13, a seguir, retrata o percentual dos profissionais que encaminham alunos ao AEE

²⁵ Pesquisa realizada por Vinente: “Política e organização Pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus”.

Figura 13 - Profissionais que encaminham alunos ao AEE

Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

Frente à constatação de que os professores são, em sua maioria, os responsáveis pela identificação e pelo encaminhamento dos alunos ao AEE e/ou à SRM, nos deparamos com uma diversidade de cenários que nos revelaram os percalços enfrentados pelos docentes para concretizar o que é previsto quanto à garantia do acesso e da permanência do aluno com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e também dos alunos com altas habilidades/superdotação, nos serviços de Atendimento Educacional Especializado.

Os dados revelam que o sentimento de insegurança associado à formação docente, além da precarização do trabalho dos professores, fazem parte do cotidiano daqueles que devem garantir a acessibilidade à Educação, como pode ser observado nos trabalhos de Araújo (2011), Barbosa (2016), Camizão (2016), Marques (2018), Moura (2014), Rodrigues (2018), Silva (2010), Silva (2014), Silva (2018), Souza (2017), Veltrone (2011) e Vinente (2017).²⁶

Silva (2010), Souza (2017), Rodrigues (2018) e Silva (2018) constataram que o maior desafio dos professores para a realização dos encaminhamentos é derivado da dificuldade no acesso às informações sobre as especificidades dos alunos da Educação Especial, fruto de uma formação continuada insuficiente, cursos aligeirados que, conseqüentemente, deixam lacunas no processo de formação docente no campo da Educação Especial. Conforme identificado por Camizão (2016), a fragilidade no processo de formação dos professores que tiveram conhecimento sobre a Educação

²⁶ O descritivo dos trabalhos citados poderá ser verificado no APÊNDICE A desta Dissertação (pp.114-117).

Especial se deu pelo distanciamento entre os conteúdos teóricos apreendidos na formação docente e na prática, que deveria abarcar a Educação Especial de forma mais assertiva.

A carência de materiais que tratam das deficiências de forma mais prática, a fim de, não somente contextualizar o professor acerca das deficiências, mas contribuir com sugestões para a realização de atividades educativas adequadas são analisadas por Veltrone (2011) e Araújo (2011). De forma específica, Veltrone (2011) examina a dificuldade na falta de diretrizes para definir e avaliar a Deficiência Intelectual, enquanto Araújo (2011) atesta a carência de material de formação que abarque as altas habilidades e a superdotação, de modo que o professor, uma vez capacitado, consiga identificar e atuar didaticamente com as especificidades apresentadas pelo aluno.

Já na pesquisa de Silva (2014), são apresentadas as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam com povos indígenas, diante dos espaços escolares precarizados e, até mesmo, da escassez de materiais didático-pedagógicos na Língua materna dos alunos, a Língua Guarani. A ausência de uma Língua de Sinais em Guarani, a dificuldade na avaliação das necessidades específicas e a falta de formação continuada que contemplem a realidade encontrada no contexto da aldeia indígena evidenciam que a qualificação de professores das classes comuns e das Salas de Recursos são uma realidade também presente na escolarização dos povos indígenas.

A falta de capacitação técnica, igualmente, traz outras nuances, assim como apresentado no trabalho de Barbosa (2016). A autora considera que as professoras, tomadas de “uma predisposição interna e crença na aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual” (p. 8), se distanciam de comportamentos estigmatizantes na sala de aula, contudo, isso não é suficiente para garantir êxito, uma vez que a falta de formação específica sobre estudantes com Deficiência Intelectual é um impeditivo para a adequação dos conteúdos pedagógicos. Se por um lado, há professoras que mesmo sem conhecimento sobre as diferentes possibilidades da prática docente realizam atividades educativas, com vistas a um atendimento que contemple a diversidade, por outro lado, há professores que ignoram as especificidades dos seus alunos, chegando a demonstrar certa aversão ao se deparar com a necessidade de lidar com sujeitos que apresentam altas habilidades, como identificado por Marques (2018). No trabalho de pesquisa realizado pelo autor, é relatado que:

Infelizmente, poucos são os professores que se sentem motivados a trabalhar em sala de aula as potencialidades de seus alunos. A maioria apresenta insegurança e até mesmo aversão a estes estudantes. Foi possível analisar este comportamento na fala da professora do Ensino Fundamental, que não acreditou ter em sala de aula um aluno com altas habilidades/superdotação, mesmo os pais do aluno apresentando o laudo exigido pela Secretaria da Educação do município. Destarte, mesmo o aluno estando respaldado legalmente a não necessidade do laudo para garantir sua inclusão escolar e atendimento especializado, este ainda enfrenta a dificuldade em reafirmar a todo tempo sua identidade como superdotado. (MARQUES, 2017, p.156)

Em suma, o que se obteve após a análise dos materiais é que o professor é o maior responsável na identificação e encaminhamento do aluno ao AEE - o que torna indispensável que o seu processo de formação conte com um currículo que aborde a Educação Especial. Além da formação docente, devem ainda ser realizadas as adequações dos espaços escolares para que consigam atender às múltiplas necessidades educativas e as condições ideais para o fazer docente (VINENTE, 2017).

A insegurança dos professores é, por vezes, contornada com a apresentação de laudos e diagnósticos que traçam o perfil e as características dos alunos. Como recurso para respaldar o encaminhamento do estudante com deficiência ao AEE, muitos professores recorrem a laudos psicológicos e/ou médicos, para sustentar a demanda de um atendimento especializado. Nesse sentido, o trabalho de Camizão (2016) tematiza os conhecimentos, concepções e práticas de professores do AEE na Educação Infantil, constatando a relevância do laudo para a organização do AEE em municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES, e faz ainda um resgate quanto à influência histórica do conhecimento da área da Saúde sobreposta a do campo educacional. Sobre esta questão, a pesquisa de Souza (2017) ressalta que é o laudo clínico que define o acesso do aluno ao AEE, no estado de Goiás. A pesquisa de Pietrobom (2016) analisa a determinação dos laudos médicos sobre as avaliações realizadas pelas professoras do AEE em Dourados/MS. A investigação de Silva (2010) problematiza o quanto os encaminhamentos para atendimento nas Salas de Recursos revelam a dificuldade dos professores em lidar com os alunos que apresentam defasagens na alfabetização e na aprendizagem da Matemática. Por fim, a pesquisa de Rios (2013) interroga o AEE como instância de governabilidade, questionando mecanismos de identificação, que trazem a ideia de normalização como estratégia para a regulação, destacando a presença do discurso médico e higienista na Educação.

Ainda sobre a utilização dos laudos para sustentar os encaminhamentos ao AEE pelos professores, Sadim (2018) apresenta críticas à exigibilidade do laudo clínico, denunciando uma contradição entre as legislações nacional e municipal. Marques (2018) cita, inclusive, o relato de uma mãe que aborda as dificuldades enfrentadas com a exigência do laudo para que o filho seja encaminhado ao AEE:

Diante do relato da mãe, fica evidente o porquê as pessoas envolvidas e especialistas da área das altas habilidades/superdotação são contra ter o laudo clínico como único documento que comprova o comportamento de altas habilidades/superdotação. No caso do Lucas, o laudo clínico teve um significado mais burocrático, ou seja, a necessidade de um laudo clínico multidisciplinar para ser inserido no Censo Escolar, do que um processo de identificação. Não tem sentido identificar apenas por identificar, e não desenvolver um plano de atendimento, reconhecimento e inclusão do aluno no meio escolar. (MARQUES, 2018, p.152)

O trabalho de Marques (2018) evidencia as lacunas existentes no processo de encaminhamento dos alunos ao AEE, que se justifica na apresentação dos laudos, e fomenta que haja maior ponderação no processo de identificação destes estudantes. Marques (2018) considera, ainda, a necessidade de questionar a finalidade dos laudos, que ora são utilizados para que os alunos tenham a garantia do acesso à Educação Especial, ora se apresentam em caráter informativo para que o professor se sinta mais seguro, não somente no encaminhamento, mas também em relação ao atendimento do aluno com deficiência.

Os dados analisados permitem considerações similares sobre o diagnóstico e encaminhamento de estudantes indígenas para o AEE. Nessa perspectiva, o trabalho de Silva (2014) relata dificuldades na avaliação de necessidades específicas no contexto da aldeia, relatando a coexistência de diagnósticos elaborados pelos professores e por profissionais da área da Saúde. A interface pedagógica e médica também se evidencia na pesquisa de Mattoso (2016), sobre crianças indígenas que apresentam deficiência visual e/ou paralisia cerebral, revelando a ausência de programas de intervenção precoce na saúde indígena e na Educação Especial, resultado da “negligência do macrossistema, isto é, das políticas públicas e de sua não implementação, como responsáveis pela situação de vulnerabilidade da criança indígena na região da Grande Dourados/MS” (p.127).

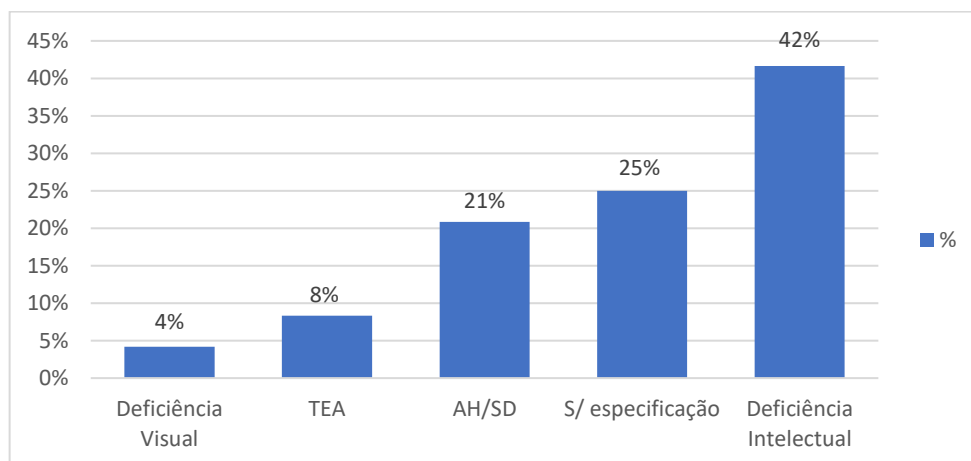
Acerca dos encaminhamentos no interior das Redes de ensino, o trabalho de Alves (2018) demonstra a posição que a Secretaria Escolar e as equipes especializadas da Secretaria de Educação ocupam no direcionamento das demandas

de atendimento especializado na cidade de Macapá/AP. Silva Júnior (2017), por sua vez, destaca a relevância de equipe multidisciplinar no encaminhamento de alunos para o AEE em Manaus/AM.

Uma vez compreendido os processos de encaminhamento dos alunos ao AEE, teríamos a tarefa de identificar, por meio dessas produções, dados que pudessem dialogar com a nossa próxima pergunta: Quais são as características dos alunos encaminhados ao AEE e/ou à Sala de Recursos Multifuncionais?

Tendo como princípio básico que os trabalhos selecionados tiveram enfoque nos alunos da Educação Especial, de acordo com o descrito na PNEEPEI (2008), que caracteriza alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente denominados estudantes com transtorno do espectro autista - TEA) e altas habilidades e superdotação (AH/SD), buscamos nos ater ao que é definido nesta Política. Nesse sentido, não foram selecionados estudos que abordavam o encaminhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais. A prevalência de pesquisas que abordavam os encaminhamentos dos alunos com deficiência intelectual ao AEE foi identificada em 42% dos trabalhos analisados, como pode ser observado nos dados da Figura 14, a seguir:

Figura 14 - Especificação dos casos abordados nas pesquisas



Fonte: BDTD e CAPES. Elaborado pela autora. 2021

Importante mencionar os desafios encontrados pelos professores na identificação dos casos, bem como as dificuldades presentes na capacitação dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com alunos com Deficiência Intelectual (DI). Rodrigues (2018) avalia que a atuação do professor

juntamente aos estudantes com DI é pautada em uma prática que desconsidera as potencialidades destes sujeitos e suas necessidades de acessibilidade para a aprendizagem, trazendo à tona a urgência do estabelecimento de ações que proporcionem relações adequadas entre o aluno e os conteúdos pedagógicos. As inseguranças apresentadas pelos professores para identificar o aluno com deficiência acabam sendo respaldadas pela exigência de laudos, assim como afirmado por Lopes (2010) e Paiva (2017), ao sublinharem a permanência da valorização do laudo médico como prática avaliativa.

Sobre a relação entre os diagnósticos e a avaliação pedagógica e/ou do diagnóstico clínico no encaminhamento de alunos com DI para o AEE, Kuhn (2017) apresenta as seguintes considerações sobre a relação existente entre os diagnósticos e a avaliação pedagógica:

Quanto ao processo de identificação e diagnóstico, observa-se que a presença do diagnóstico clínico não dispensa a realização de uma avaliação pedagógica, a produção do parecer pedagógico e a construção de um plano de atendimento individualizado. Na ausência de diagnóstico clínico, a depender das características dos alunos, a professora solicita uma avaliação complementar da área médica. Ganha relevância a problemática de indicar, no Censo Escolar, os alunos em uma das categorias da Educação Especial por meio do parecer pedagógico, tarefa pontuada pela entrevistada como sendo difícil e de grande responsabilidade. (KUHN, 2017, p. 68)

Posições pedagógicas na identificação de alunos com deficiência mental²⁷ são destacadas na pesquisa de Bridi (2011). A autora informa que a identificação desses sujeitos é feita, em geral, pelos professores da Educação Especial que atuam no AEE, e que pautam o seu trabalho de acordo com a Resolução CNE/CEB nº4, de 2009. Nesse sentido, não somente identificam as necessidades dos alunos, mas priorizam a dimensão pedagógica e de aprendizagem, mesmo que a definição da deficiência esteja vinculada a uma orientação clínica. Outros trabalhos sobre avaliação e DI consideram aspectos que se mostram relevantes, como a pesquisa de Barbosa (2016) que analisa a avaliação dos alunos com DI pelo AEE visando um aprofundamento da articulação do Atendimento Especializado com a escola regular.

Acerca do atendimento ao aluno com DI, destaca-se o trabalho de Veltrone (2011). Nele, a autora relata que a Deficiência Intelectual é responsável por aproximadamente 50% de todos os alunos com deficiência matriculados na escola - o

²⁷ Atualmente utiliza-se o termo *Deficiência Intelectual*.

que nos leva a refletir sobre as condições para a entrada e a permanência desses alunos no AEE, a partir dos dados analisados sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores.

A pesquisa de Veltrone (2011), ao realizar uma análise sobre o documento que rege a avaliação e a identificação do aluno com necessidades educacionais no estado de São Paulo, revela os desafios presentes na identificação dos alunos que devem usufruir do AEE, tendo em vista as limitações para o estabelecimento de critérios e procedimentos para que a investigação seja construída, evidenciando a precariedade de diagnósticos e uma espécie de rotulação da condição do aluno que, às vezes, ocorre até sem o conhecimento da família. Já o trabalho de Silvestre (2018) atesta as diferenciações nas concepções adotadas pelas regionais administrativas, ao tratar os alunos com deficiência intelectual, e identifica orientações diversificadas quanto aos encaminhamentos desses sujeitos para as Salas de Recursos na cidade de São Paulo/SP.

O trabalho de Vinente (2017) faz um alerta quanto à classificação dos alunos, para justificar quem deve ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado ou às Salas de Recursos. O autor se deparou com recomendações sobre o encaminhamento dos alunos com DI, fazendo o uso de terminologias estereotipadas, que evidenciavam o reducionismo da compreensão das potencialidades dos sujeitos, independentemente de sua condição:

O encaminhamento desses estudantes às classes especiais, no âmbito da Semed, seguiu durante muito tempo as recomendações da Resolução nº 005/CME/2003, que trazia algumas diretrizes. Uma delas é de que a classe deveria ser composta por alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem vinculadas a uma orgânica, na qual o documento exemplifica utilizando o termo **Deficiência Mental Educável (DME)**. (VINENTE, 2017, p.108 - grifo nosso).

As dissertações de Moura (2014) e Sadim (2018) verificaram a realidade dos encaminhamentos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): a dificuldade de atualização dos materiais e a falta de formação para que os docentes atuem de maneira assertiva, com vistas a um contexto de Educação Inclusiva. De forma específica, Moura (2014) identifica a ineficácia dos documentos semestrais e relatórios de avaliação dos alunos mediante a insegurança dos próprios professores, registrando informações de forma subjetiva quanto ao desenvolvimento dos alunos identificados com TEA. Sadim (2018) apresenta, em sua pesquisa, a problemática

vivenciada pelos professores quanto à dificuldade para o exercício de uma articulação pedagógica entre os docentes das salas comuns, o que vale lembrar que o aluno que apresenta necessidades educativas especiais, assim como o estudante da classe regular, devem ser vistos como alunos de toda a escola.

Nos trabalhos de Araújo (2011), Lima (2019), Lôbo (2016), Marques (2018) e Silva (2018) é abordado o tema de altas habilidades/superdotação (AH/SD). Nestes, é dada ênfase quanto à importância da formação continuada para os professores e, conseqüentemente, para o oferecimento de atividades educacionais que sejam capazes de promover práticas pedagógicas para a atuação do professor do AEE. É apresentada, ainda, no trabalho de Lima (2019), a mudança na percepção dos professores em Conselho de Classe em relação aos alunos com AH/SD, após a adaptação do Currículo com conteúdo sobre *inteligência emocional*.

Os demais trabalhos analisados não trouxeram, de forma específica, outros tipos de deficiência, mas citaram - de maneira generalizada - os alunos da Educação Especial.

A investigação realizada nos permitiu compreender a trajetória dos alunos da Educação Especial na sala de aula comum até o AEE e/ou Salas de Recursos. O estudo nos permitiu verificar que, apesar de estar contida na Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE a inexigibilidade dos laudos ou diagnósticos que indiquem que o aluno possui alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação para ter acesso ao AEE, muitas vezes o laudo é utilizado como um recurso que ampara o professor não somente no ato de encaminhar, mas no de planejar atividades educativas especializadas.

O laudo é apresentado como uma espécie de burocratização para a garantia do direito à Educação, que nem sempre viabiliza as oportunidades, assim como vimos no trabalho de Marques (2018). Como uma dualidade funcional para a apresentação deste Documento, identificamos sua ineficácia, a partir da dificuldade de compreensão sobre a finalidade do próprio AEE.

Evidenciou-se, ainda, nos trabalhos analisados, a maior incidência de atendimento aos alunos com DI, chamando a atenção o uso de terminologias e conceitos estigmatizantes, que nada favorecem o processo de escolarização.

E o que falar dos indígenas? Se esses são ainda um povo esquecido no País, tivemos a oportunidade de constatar a difícil realidade de adequação dos conteúdos

didático-pedagógicos na sua Língua materna, para que os conteúdos sejam adaptados, atendendo às necessidades dos alunos indígenas com deficiência.

Ao término da análise dos dados, ficou evidente o potencial da Análise Bibliométrica como metodologia de pesquisa capaz de fazer emergir o conteúdo desenvolvido em pesquisas científicas no campo da Educação como sendo fundamental para a compreensão da Educação Especial, do papel dos professores e da equipe multidisciplinar, dos alunos do AEE e, quem sabe, até para redefinir novas estratégias para a Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

(Paulo Freire, 2003)

Ao finalizar esta pesquisa, lembro-me da minha experiência como psicóloga que, por tantas vezes, pude receber pais, encaminhados pelas escolas, que buscavam no atendimento psicológico ou psicopedagógico um laudo que confirmasse a deficiência do filho, para que então ele pudesse ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado. E, de como uma atividade corriqueira do fazer psicológico passou a ser tencionada, ao passo em que fui descobrindo o que estava por trás do AEE: uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Política construída após uma série de ajustes e mudanças na própria concepção sobre a Educação como Direito Humano.

Do mesmo modo, ficou evidente a necessidade de buscar conhecer mais profundamente as leis e os direitos dos alunos da Educação Especial, como um recurso para a garantia do cumprimento desses direitos. Afinal, sem o conhecimento do direito, das políticas, das leis, como saber se ele realmente está garantido? Neste contexto, precisamos conhecer mais o assunto, para fazer-se cumprir o que está previsto e instituído legalmente.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível também identificar a produção científica de dissertações e teses sobre os encaminhamentos do aluno da Educação Especial ao AEE, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e no banco de dados da CAPES, a partir do ano de 2008; além de ter acesso a um rico material que nos possibilitou perceber que, estruturalmente, as políticas públicas têm avançado, mas que elas, por si só, não garantem de forma eficaz que a Educação Especial seja executada como o previsto. Esse fato, inclusive, foi descrito na pesquisa de Vinente (2017), quando o autor se deparou com uma Resolução que prevê que os alunos com Deficiência Mental Educável (DME) poderiam fazer parte das *classes especiais*. Mas afinal, existe quem não pode ser

educável? Existe alguém que não aprende nada? Como esperar comportamentos diferentes dos professores em relação aos alunos, se - de uma forma hierárquica - a Educação Especial ainda não é tida como algo viável para todos que apresentam uma deficiência?

Pela pesquisa, fica evidente o porquê de algumas escolas continuarem solicitando às famílias, laudos para que o aluno com deficiência tenha acesso ao AEE e à SRM. Encontramos “depositado” na figura do professor aquele que identifica, diagnostica, encaminha, ensina, planeja, acolhe, permeado de uma realidade carregada de inseguranças e incertezas sobre o processo de encaminhamento dos alunos ao AEE e que, na sua maioria, não teve uma preparação necessária no próprio processo de formação docente.

Neste misto de incertezas entre o fazer docente, o processo de formação, as próprias políticas e da inexigibilidade dos laudos para o atendimento no AEE, é vislumbrada a insegurança dos professores em comprovar algo que talvez nem a própria família tenha percebido: a deficiência do aluno. A partir daí, o professor e/ou a escola passam a requerer da família um laudo que “classifique” o comportamento do aluno - o que faz ecoar a *concepção homogeneizadora* das classes regulares vistas no passado.

Percebemos que, em meio a um Brasil com cultura diversificada, a temática tem sido investigada a partir de pesquisas, mas precisa ser realizada de forma menos polarizada, pois ao caracterizar o perfil da produção científica segundo uma distribuição temporal, percebemos a permanência no interesse sobre o tema, com predomínio de pesquisas realizadas na dependência administrativa pública federal, principalmente na Região Sudeste.

Quanto ao profissional que realiza a identificação e os encaminhamentos para o AEE e/ou à Sala de Recursos Multifuncionais, fica subentendido que o professor tem todo um arcabouço teórico e, até mesmo, metodológico, que o conduz no processo de identificação, encaminhamento e acompanhamento dos alunos no AEE. Porém, a partir dos dados analisados, percebe-se certo distanciamento entre o que foi idealizado²⁸ para as políticas de Educação Especial e o que, realmente, tem se concretizado, se analisarmos a multiplicidade de realidades encontradas no Brasil,

²⁸ De acordo com o Dicionário Michaelis, o termo *idealização* refere-se à: Criação imaginária de normas de ação, no desenvolvimento cultural, tidas como perfeitas e apresentadas como objetivo a ser alcançado na realidade (MICHAELIS, 1998).

como aspectos culturais, sociais, distribuição de recursos do FUNDEB por Regiões, formação e remuneração de professores, para que eles possam exercer a sua profissão com assertividade.

Ainda sobre o professor, é compreensível sua insegurança em classificar o aluno com dificuldades de aprendizagem ou, até mesmo, com deficiência, considerando-se que o diagnóstico equivocado (ou não realizado) oferece riscos para a não obtenção de recursos para o aluno faça parte do AEE, com base nas informações do cadastro do FUNDEB.

Ao nos depararmos com a multiplicidade encontrada nas Regiões sobre a compreensão do AEE como direito, concluímos que a construção de uma Política de Educação Especial precisa ainda demonstrar, no seu *corpus*, a importância da capacitação dos professores, com jornadas de trabalho, recursos didáticos e infraestrutura adequada, para que eles possam fazer o que foi previsto nas normas e diretrizes que tratam da Educação Especial.

Analisando quais alunos da Educação Especial são encaminhados ao AEE e/ou à Sala de Recursos, identificamos que o conceito de *fracasso escolar* está relacionado à condição de saúde do aluno, e a Medicina se faz presente na Educação, definindo as causas do “baixo rendimento escolar”. Pelo viés clínico, infelizmente alguns professores ainda tratam a *deficiência* como uma *limitação* para o aprendizado. Com relação aos laudos, tendo em vista que este advém de uma perspectiva médico-clínica, cabe ainda a reflexão se este procedimento não seria uma maneira de a Medicina permanecer na educação como campo do saber. E a partir dessa perspectiva reducionista acerca do sujeito, a rotulação do indivíduo perpetua-se, sustentada por um sistema de preconceitos na vida cotidiana do homem. Os trabalhos analisados descreveram, na sua maioria, os encaminhamentos dos alunos com DI ao AEE. Cabe, aqui, um questionamento: quem são os alunos considerados com Deficiência Intelectual, e como ela é compreendida?

O trabalho que teve, inicialmente, o intuito de descobrir quem encaminha os alunos ao AEE acabou apresentando questões maiores, como o impacto da formação docente para a identificação, encaminhamento e atendimento dos alunos com deficiência na SRM, e a perpetuação de um Sistema Educacional que ainda estigmatiza - e que tem muito no que se aprimorar - com vistas ao acolhimento e à promoção de uma Educação de qualidade para todos, na perspectiva do direito.

Não poderíamos deixar de evidenciar que a garantia de uma Educação de qualidade para todos depende também de todos, assim como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e na própria Constituição Federal de 1988. Cabe ao Estado fazer cumprir o seu papel na distribuição de recursos financeiros adequados para a manutenção do Sistema Educacional e da escola, que continuamente deve se posicionar para a promoção de uma Educação com formação indispensável ao exercício da cidadania, e da família, que tem como uma de suas funções incentivar o desenvolvimento da criança.

Desta forma, reconhecendo a importância do AEE para a promoção de uma Educação Especial de qualidade, podemos concluir que a figura do professor é fundamental para o funcionamento não somente do Atendimento Educacional Especializado, mas para a garantia do cumprimento efetivo de uma Política de Educação Especial Inclusiva. Contudo, é necessário que o governo articule parcerias e viabilize estratégias de atuação, contemplando os diversos cenários e realidades socioeconômicas presentes no Brasil. Quem sabe, num futuro não muito distante, possamos ver, de fato, uma Educação Especial que resgate nas origens da história da Educação o reconhecimento do papel do professor contemplando também os aspectos financeiros, mas nutrido de conhecimentos que proporcionem a perpetuação de um trabalho transformador chamado: Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Helen Cristiane Viana. **Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 1, pp. 51-72, abr. 2004.

ANTIPOFF, Helena. A pedagogia nas classes especiais (C. D). Revista do Ensino, nº 6(56-58), pp.24-39, 1931. *In*: BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília/SP, v. 24, ed. Esp., pp. 69-84, 2018.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas/SP, v. 12, n. 2, pp. 469-475, dez. 2008.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In*: MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, p. 139-168, 2003.

ARAÚJO, Marisa Ribeiro de. **Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do Município de Fortaleza**: proposta para a atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE.

ASSIS, Raquel Martins de; OLIVEIRA, Cristina Rodrigues de; LOURENÇO, Erika. A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940) **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 25, e250011, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 12676**: métodos para análise de documentos, determinação de seus assuntos e seleção de termos de indexação. Rio de Janeiro/RJ, 1992.

BAPTISTA, Claudio Roberto; VIEGAS, Luciane Torezan. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 22, n. 3, pp. 429-442, set. 2016.

BARBOSA, Ana Paula Lima. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza/CE**: diagnóstico, análise e proposições. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE.

BARROS, Alessandra Belfort. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEE/PEI**: análise do processo de implementação em São

Luís/MA (2008-2015). 2019. 310 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA.

BLANCH, Jordi Solé; MANGAS, Segundo Moyano. *La colonización Psi del discurso educativo*. **Foro de Educación**, Espanha, v. 15, n. 23, pp. 101-120, 2017.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 24, n. SPE, pp. 69-84, 2018.

BRASIL, Casa Civil. **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, n. 163, Brasília/DF, 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília/DF, 2001a.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília/DF: Corde, 1997.

BRASIL. Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Glossário da educação especial: **Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. Brasília/DF, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. MEC. **Orientações de Preenchimento do Censo Escolar 2018**: Programas e Políticas Federais. INEP/MEC Brasília/DF, jan. 2017.

BRASIL. MEC. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional**. Brasília/DF: SEESP/MEC, 2010.

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

BRASIL. MEC. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. MEC. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Documento Orientador. Brasília/DF: SEESP, 2005.

BRASIL. MEC. **Educação Inclusiva**. Fundamentação filosófica. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília/DF: SEESP, 2004.

BRASIL. MEC. **LDBEN 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília/DF, 1994.

BRASIL. MEC. **Portaria n. 69 de 28 de agosto de 1986**. Brasília/DF, 1986.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial n. 186 de 10 de março de 1978**. Brasília/DF, 1978.

BRASIL. MEC. **Lei Educacional 5.692/71**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF, 1971.

BRASIL. MEC. **LDBEN 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília/DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Especial**. Cadastro Geral dos estabelecimentos do ensino especial. 2º Volume. Brasília/DF, 1975.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**, que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília/DF, 2012b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília/DF, 2008.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 1988.

BRAVO, Aline Droppé; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Direito e Educação Especial: Análise bibliométrica da produção científica de interface. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, v. 8, n. 2, pp. 13-29, 2014.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de Identificação e Diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate, **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, pp. 15-47, 2017.

CAMIZÃO, Amanda Costa. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de Educação Especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff, psicóloga e educadora: uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Psicologia e Educação no Brasil no início do século XX: o diálogo com especialistas europeus, o olhar sobre a cultura brasileira. *In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves (org.). Psicologia e Educação*. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2011.

COLESEL, Alessandra. LIMA, Michelle Fernandes de. **O movimento da educação popular na década de 1950 a 1960**. I SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA, IV ENCONTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, II JORNADA DE COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM. Educação e Prática Pedagógica. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2010.

CIL, Luciano Ribeiro; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação musical e educação especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hodie**, Goiânia/GO, v. 18, n. 2, pp. 327-342, 2018.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar. **Ideias**, Campinas/SP, v. 6, pp. 24-29, 1990.

ELOY, Adriana Cristina Moraes; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, Campinas/SP, v. 33, pp. 38-1-20, 2020.

FERNANDES, Hercília Maria; ARAÚJO, Marta Maria de. Pedagogia científica à descoberta da criança. **Revista Educação em Questão**, Natal/RN, v. 50, n. 36, pp. 248-247, 2014.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes; VASCONCELOS, Mário Sérgio. A Crítica da Medicalização da Aprendizagem à Luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Anais. SEMINÁRIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA**, Salvador/BA, 2016.

FONSECA, Edson Nery da. (org.). **Bibliometria: teoria e prática**. São Paulo/SP: EDUSP, 1986.

FRANCO, Marco Antônio Melo; CARVALHO, Alysso Massote; GUERRA, Leonor Bezerra. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 16, n. 3, pp. 463-478, dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2003.

GUEDES, Vânia Lisboa da Silveira; BORSCHIVER, Suzana. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. **RDBCI**, Campinas/SP, v. 6, n. 1, p. 18, 2005.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. **Filosofia e Educação (on-line)**, Campinas/SP, v. 5, n. 2, pp. 89-102, out. 2013.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; HAYASHI, Carlos Roberto Massao.; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. Estudos sobre jovens e juventudes: diferentes percursos refletidos na produção científica brasileira. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto/Portugal, v. 27, pp. 131-154, 2008.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; SILVA, Ana Márcia; MAYCKE, Young de. Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología**, Lima/Peru, n. 27, pp. 1-18, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 41, pp. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. *In*: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Escolarização de Alunos com Deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Mercado das Letras, pp. 33-76, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 45, 2019.

KHUN, Ernane Ribeiro. **A Educação Especial na Educação do Campo: as configurações da rede municipal de ensino**. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.

LEME, Tiago José Risi (trad.) **Conscientização/Paulo Freire**. São Paulo/SP: Cortez, 2016.

LIMA, Clairen Angélica Santiago. **Altas habilidades/superdotação em liderança: identificação e suplementação para o ensino fundamental I**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

LÔBO, Tânia Naves Nogueira. **Perfil do aluno superdotado**: análise de dossiês de alunos participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília/DF.

LOPES, Esther. **Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2016.

MARCELO, Júlia Fernandes; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Estudo bibliométrico sobre a produção científica da área da sociologia da ciência. **Informação & Informação**, Londrina/PR, v. 18, n. 3, pp. 138-153, 2013.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Aluno com altas habilidades/superdotação**: um estudo longitudinal a partir da teoria das inteligências múltiplas. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

MATTOSO, Maria Goretti da Silva. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed, São Paulo/SP: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clínicos**, São Paulo/SP, v. 5, n. 9, pp. 96-108, 2000.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas/SP, v. 34, n. 93, pp. 175-189, maio 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* Avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, Campinas/SP, v. 31, n. 63, pp. 923-938, 2018.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo/SP: Melhoramentos, 1998. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo/SP: Editora Pedagógica Universitária, 1992.

MOURA, Juliana Prado Silva. **Atendimento especializado a alunos com transtornos do espectro do autismo: desafios na realização da Avaliação pedagógica no Município de Barra Mansa/RJ.** 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/SP.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da educação). *In: ALVES e cols. (orgs.). Cultura e Saúde na Escola*, São Paulo/SP: FDE., pp. 25-31, 1994.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 44, n. 1, 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 26, n. 2, pp. 343-360, 2020.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Legislação e políticas públicas em educação inclusiva.** Curitiba/PR: IESDE Brasil S.A., 2009.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10, 10ª revisão.** Tradução do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo/SP: EDUSP, 1996.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

PAIVA, Carla de. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado.** 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ.

PANSINI, Flávia. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?** 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4ª ed. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2010.

PESSOTTI, Isaías. **Notas para uma história da psicologia brasileira.** *In: Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/SP: Edicon, pp 17-31, 1988.

PIETROBOM, Franciely Oliani. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2016.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. Uma nova pedagogia para o professor primário mineiro: a Escola de Aperfeiçoamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, n. 11, pp. 12-29, jul. 1990.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.

REBELO, Andressa Santos. O atendimento educacional especializado no Brasil (2003-2014). **Educação On-line**, Rio de Janeiro/RJ, n. 20, pp. 62-78, 2015.

RIOS, Grasiela Maria Silva. **Avaliação em Educação Especial: Tecnologia de Governo no Atendimento Educacional Especializado**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.

RODRIGUES, Maria do Socorro Moraes Soares. **A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia-CE: uma análise sobre o uso do software luz do saber na sala de recurso multifuncional**. 2018. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE.

SADIM, Geysse Patrizzia Teixeira. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na Rede Municipal de Manaus**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto-lei nº 1.216, de 27 de abril de 1904**. Approva e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Modelo. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1216-27.04.1904.html>>

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo/SP, ano IX, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42ª Edição. (Coleção polêmica do nosso tempo; 5). Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, João Henrique da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS.

SILVA, Maria de Fatima Neves da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes**

comuns. 2010. 139 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP.

SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto/SP, v. 2, n. 1, pp. 110-129, 2011.

SILVA, Raissa Viviani. **Desempenho intelectual, criatividade e desempenho escolar de alunos indicados com altas habilidades/superdotação por seus professores**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista-UNESP, Bauru/SP.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas/SP, nº 58, pp. 78-89, set. 2014.

SILVEIRA, Tácito Carderelli da. **Da infância inventada à infância medicalizada: considerações psicanalíticas**. 2015. 151 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP.

SILVESTRE, Rosamaria Cris. **Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual: do prescrito ao vivenciado**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília/SP.

SOARES, Antônio Rodrigues. A Psicologia no Brasil. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília/DF, v. 30, n. spe, pp. 8-41, dez.2010.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes *et al.* Financiamento da Educação Especial no Brasil na arena do público e do privado. **Poiésis**, Rio de Janeiro/RJ, v. 6, n. 10, pp. 359-376, jul./dez. 2012.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. **Análise bibliométrica de teses sobre letramento disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (1997-2016)**. 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida. **Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão/GO.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília/DF, v. 23, n. 83, pp. 129-149, 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de *et al.* Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras **Psicologia e Educação**, São Paulo/SP, n. 38, pp. 123-138, jun. 2014.

TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes; BERGAMASCHI, Elânia Maria Marques, DEUS, Dayanne Cristina Moraes. Avaliação e o Atendimento Educacional

Especializado. **Póiseses Pedagógica**, Catalão/GO, v. 12, n. 1, pp. 67-93, jan./jun. 2014.

VANTI, Nadia Aurora Peres. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da informação**, Brasília/DF, v. 31, n. 2, pp. 369-379, 2002.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo**: identificação e caracterização. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de Deficiência Mental Para Deficiência Intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v. 3, n. 2, 2013.

VINENTE, Samuel. **Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. bras. crescimento desenvolvimento humano**, São Paulo/SP, v. 17, n. 1, pp. 136-145, abr. 2007.

APÊNDICE

Apêndice A – Teses e Dissertações que compõem o *corpus* da pesquisa

autor	título	orientador	ano de defesa	nível (M/D)	Instituição de ensino superior	Conceito CAPES	Área de Conhecimento	Agência financiadora
Moura, Juliana Prado Silva	Atendimento especializado a alunos com transtornos do espectro do autismo: desafios na realização da Avaliação pedagógica no Município de Barra Mansa/RJ	Saeta, Beatriz Regina Pereira	2014	Mestrado	MACKENZIE	6	PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE	NENHUMA
Lopes, Esther	Adequação curricular: um caminho para a Inclusão do aluno com deficiência intelectual	Marquezzine, Maria Cristina	2010	Mestrado	UEL	4	EDUCAÇÃO ESCOLAR	NENHUMA
Sadim, Geysse Patrizzia Teixeira	Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus	Santos, João Otacílio Libardoni dos	2018	Mestrado	UFAM	4	EDUCAÇÃO ESPECIAL	FAPEAM - FUNDO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS / CNPQ
Rodrigues, Maria do Socorro Moraes Soares	A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do Município de Caucaia-CE: uma análise sobre o uso do software luz do saber na sala de recurso multifuncional	Gomes, Adriana Leite Limaverde	2018	Mestrado	UFC	4	EDUCAÇÃO	NENHUMA
Barbosa, Ana Paula Lima	Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições	Ciasca, Maria Isabel Filgueiras Lima	2016	Doutorado	UFC	4	EDUCAÇÃO	CAPES
Araújo, Marisa Ribeiro de	Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do Município de Fortaleza: proposta para a Atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado	Alencar, Maristela Lage	2011	Mestrado	UFC	4	EDUCAÇÃO	NENHUMA

Camizão, Amanda Costa	Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?	Victor, Sonia Lopes	2016	Mestrado	UFES	5	EDUCAÇÃO	CAPES
Souza, Elizangela Vilela de Almeida	Políticas de educação especial e Inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás	Flores, Maria Marta Lopes	2017	Mestrado	UFG	5	EDUCAÇÃO	CAPES
Pietrobon, Franciely Oliani	Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS	Martins, Morgana de Fátima Agostini	2016	Mestrado	UFGD	5	EDUCAÇÃO	CAPES
Silva, João Henrique da	Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas	Bruno, Marilda Moraes Garcia	2014	Mestrado	UFGD	5	EDUCAÇÃO	PROESP/CAPES
Mattoso, Maria Goretti da Silva	Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos	Bruno, Marilda Moraes Garcia	2016	Mestrado	UFGD	5	EDUCAÇÃO	NENHUMA
Bridi, Fabiane Romano de Souza	Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado	Baptista, Cláudio Roberto	2011	Doutorado	UFRGS	6	EDUCAÇÃO	NENHUMA
Paiva, Carla de	O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado	Pletsch, Márcia Denise	2017	Mestrado	UFRRJ	4	EDUCAÇÃO	NENHUMA
Lima, Clairen Angélica Santiago	Altas habilidades/superdotação em lideranças: Identificação e suplementação para o ensino fundamental I	Rangni, Rosemeire de Araújo	2019	Mestrado	UFSCAR	6	EDUCAÇÃO	NENHUMA

Marques, Danitiele Maria Calazans	Aluno com altas habilidades / superdotação: um estudo longitudinal a partir da teoria das inteligências múltiplas	Costa, Maria da Piedade Resende da	2017	Doutorado	UFSCAR	6	EDUCAÇÃO	CNPQ
Veltrone, Aline Aparecida	Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: Identificação e Caracterização	Mendes, Enicéia Gonçalves	2011	Doutorado	UFSCAR	6	EDUCAÇÃO	FAPESP
Silva Junior, Samuel Vinente da	Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus	Galvani, Márcia Duarte	2017	Mestrado	UFSCAR	6	EDUCAÇÃO	FAPEAM - FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS
Kühn, Ernane Ribeiro	A Educação Especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	Bridi, Fabiane Romano de Souza	2017	Mestrado	UFMS	4	EDUCAÇÃO	NENHUMA
Rios, Grasiela Maria Silva	Avaliação em Educação Especial: Tecnologia de Governamento no Atendimento Educacional Especializado	Naujorks, Maria Inês	2013	Mestrado	UFMS	4	EDUCAÇÃO	NENHUMA
Lôbo, Tânia Naves Nogueira	Perfil do aluno superdotado: análise de dossiês de alunos participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013	Fleith, Denise de Souza	2016	Mestrado	UNB	5	PSICOLOGIA	NENHUMA
Silva, Raissa Viviani	Desempenho intelectual, criatividade e desempenho escolar de alunos indicados com altas habilidades/superdotação por seus professores	Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho	2018	Mestrado	UNESP	4	Desenvolvimento e Aprendizagem	NENHUMA
Alves, Helen Cristiane Viana	Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP	Campos, Juliane Aparecida de Paula Perez	2018	Mestrado	UFSCAR	6	EDUCAÇÃO	NENHUMA

Silvestre, Rosamaria Cris	Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual: do prescrito ao vivenciado	Oliveira, Anna Augusta Sampaio de	2018	Mestrado	UNESP	6	EDUCAÇÃO	NENHUMA
Silva, Maria de Fatima Neves da	Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns	Mattos, Edna Antônia de	2010	Mestrado	USP	5	PSICOLOGIA	NENHUMA