



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA DE
INCLUSÃO DE ESTUDANTES, PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO
MUNICÍPIO DE PARACAMBI/RJ**

Por

Élida Soares de Santana

Sob a Orientação do

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

SEROPÉDICA/RJ

2016



ÉLIDA SOARES DE SANTANA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA DE
INCLUSÃO DE ESTUDANTES, PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO
MUNICÍPIO DE PARACAMBI/RJ**

Texto de dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Professor Orientador:

Dr. Allan Rocha Damasceno

SEROPÉDICA, RJ

2016

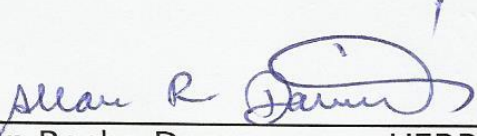
ÉLIDA SOARES DE SANTANA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA DE
INCLUSÃO DE ESTUDANTES, PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO
MUNICÍPIO DE PARACAMBI/ RJ**

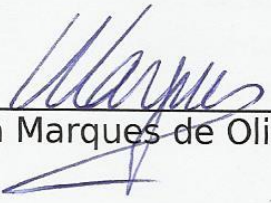
Texto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

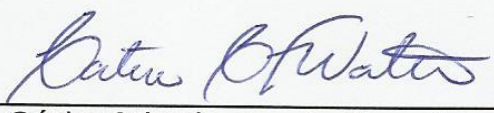
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno - UFRRJ (Orientador)



Prof^a. Dr^a. Valéria Marques de Oliveira - UFRRJ



Prof^a. Dr^a. Cátia Crivelente de Figueiredo Walter - UERJ

SEROPÉDICA, RJ

2016

Aos meus pais Joacy Francisco e Rosária Moreira, pela dedicação ao longo dos anos, bem como pelo suporte e incentivo, sem os quais, esta etapa não seria concluída. A vocês, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao meu eterno e soberano Deus, por todo amor, proteção e segurança bem como por todas as maravilhas que fez a mim, não só ao longo desta caminhada, mas também durante toda a minha vida. “(...) Quisera eu poder proclamá-las e pregá-las todas, mas são por demais numerosas” (Salmos 40: 5b).

Aos meus pais, que muito se dedicaram para que eu pudesse chegar aqui.

Aos meus irmãos Ronald, Rejane e Samuel, por toda confiança e incentivo.

Ao meu noivo, Leandro Guilherme, pelo amor, companheirismo e dedicação.

Ao meu orientador Allan Damasceno pelo empoderamento e por ter me proporcionado crescer intelectualmente. Serei uma admiradora eterna de seu trabalho.

A minha amiga de trajetória Patrícia Andrade, pela “parceiragem” e por deixar mais divertido o trajeto trilhado.

A comunidade da “Escola Amanhecer”, pela acolhida e pelo privilégio da participação no/do cotidiano escolar durante a realização deste estudo, em especial as professoras Rita e Andréa que não mediram esforços para apoiar a realização desta pesquisa.

Aos professores do PPGEDUC, por todas as contribuições formativas.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela viabilidade desta pesquisa apoiada com bolsa.

Obrigada!

É necessário contrapor-se a uma tal
ausência de consciência, é preciso
evitar que as pessoas golpeiem
para os lados sem refletir a
respeito de si próprias. A
educação tem sentido
unicamente como
educação dirigida
a uma auto-
reflexão
crítica.

Adorno

RESUMO

SANTANA, Élida Soares de. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: A experiência de inclusão, de estudantes público-alvo da Educação Especial, no município de Paracambi - RJ.** 2016. 142f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Essa dissertação de mestrado elegeu como objeto de estudo a operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial, por intermédio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). À luz da Teoria Crítica, investigamos as seguintes questões: Quais os impactos das atuais Políticas públicas no que se refere à institucionalização do AEE, bem como aos seus aspectos pedagógicos e educacionais, e para a formação dos professores? Qual o entendimento do Atendimento Educacional Especializado por parte dos professores, no suporte à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola pública? No que o AEE tem apoiado à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula? Quais as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado no suporte à inclusão escolar? Quais experiências existem/são vividas entre o professor da sala de aula e o professor do AEE? Qual o entendimento desses professores acerca da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Como objetivos de pesquisa definimos: Caracterizar as Políticas públicas de educação quanto à inclusão escolar e sua relação com a formação dos professores, considerando a atual diretriz político-pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado ao estudantes público-alvo da Educação Especial, no município de Paracambi; Caracterizar as contribuições do apoio especializado para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares da escola locus do estudo; Avaliar as concepções dos professores do AEE, partícipes da pesquisa, sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no espaço da escola regular; Avaliar as concepções dos professores da classe comum, partícipes da pesquisa, a respeito do Atendimento Educacional Especializado; e Avaliar a articulação entre o ensino comum e o AEE pensando-a na tríade: acesso, permanência e aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esta pesquisa está fundamentada, teórico-metodologicamente na Teoria Crítica, com destaque para os pensadores Theodor Adorno e Hellmut Becker. Contudo, Vale destacar que outros estudiosos, como Costa, Damasceno, Pucci, Booth & Ainscow são considerados na discussão e análise do objeto de estudo. A pesquisa foi realizada na Escola Amanhecer, uma escola do Ensino Básico da Rede Pública do Município de Paracambi, tendo como sujeitos de estudo duas professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado e um professor de cada área do conhecimento, a saber: Códigos e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da natureza; necessariamente atuantes em turmas em que estudantes público-alvo da Educação Especial estivessem incluídos. Os resultados desta investigação revelam que o caminho traçado pela Secretaria Municipal de Educação de Paracambi para a operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial está sendo percorrido, mesmo considerando suas contradições. Assim, é possível afirmar que o AEE desenvolvido na referida escola, embora não livre de tensões e contradições, tem contribuído para afirmação da perspectiva democrática de educação no âmbito da Educação Especial da referida cidade.

Palavras-Chave: Teoria Crítica, Orientação inclusiva de educação e AEE.

ABSTRACT

SANTANA, Élida Soares de. Public Politics of inclusive education: **One experience of inclusion, of the students target audience of Special Education in municipality of Paracambi – RJ.** 2016. 142f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

This dissertation broaches about the operationalization of the inclusive conception of Special Education, through Specialized Educational Attendance (SEA). For the study was used as base the Critical Theory where we investigated the followings questions: What are the impacts the presents Public Politics in effective formation of SEA, as well as yours pedagogical and educational aspects, and formation of the teachers? How do teachers understand the, Specialized Educational Attendance as a support for the inclusion of the students target audience of Special Education in the public school? What are the target that SEA has contributed to schooling of students, who Special Education has as a focus, in the classroom? What are the possibilities of the Specialized Educational Attendance in the support inclusion school? What experiences that there is or it \neq are lived between the teacher from the classroom and the teacher of the SEA? What is the understanding of these teachers about the inclusion of that students of Special Education? As research objectives defined: characterize public politics of education regarding school inclusion and its relation to the training of teachers, considering the current political and pedagogical guidance of Specialized Educational Attendance for the students, assisted by Special Education, in municipality of Paracambi; Describing the contributions of expert support for the process of inclusion of the students assisted by Special Education in regular classes at school study *locus*; Assessing the concept of the SEA teachers, who have participated in the research, about the inclusion of special education students in space of the regular school; Evaluating the conceptions of teachers in the common class, participants in the research, about the Specialized Educational Attendance; and evaluate the relationship between the common teaching and SEA thinking it lie whitening the triad: access, retention and learning of the student target audience of Special Education. This research is based on, theoretical and methodological in Critical Theory, especially thinkers Theodor Adorno and Hellmut Becker. However, it were used in this study other scholars, such as Costa, Damascus, Pucci, Booth & Ainscow are considered. The source was conducted at Dawn School, one school of Basic Education on Municipality of Paracambi. The subjects of study were two teachers who works in the Specialized Educational Attendance and one teacher from each area of knowledge: codes and languages; Humanities and Social Sciences; Exact and natural sciences, necessarily active in classes in which students assisted by Special Education had to be included. The results of this research show that the path traced by the Municipal Paracambi Education for the operationalization of the inclusive perspective of Special Education is being realized, even considering its contradictions. Thus, we can say that the SEA developed in this school, although not free of tensions and contradictions, has contributed to the affirmation of democratic perspective of education under the Special Education of this city.

Keywords: Critical Theory, inclusive conception of education and SEA

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil - 2007-2013.....	18
Tabela 2 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes.....	76
Tabela 3 Matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede de Ensino de Paracambi.....	78
Tabela 4 Caracterização dos sujeitos do estudo.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa da Baixada Fluminense, em destaque o município de Paracambi/RJ.....	76
Figura 2 Matrícula por nível e modalidade de ensino no município de Paracambi.....	77
Figura 3 Estudantes incluídos por unidades escolares.....	79

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO – PROBLEMA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FRONTEIRAS ENTRE O INSTIUÍDO E O INSTITUTE	17
I – HISTORITIZANDO AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	26
1.1 Marcos históricos e normativos da perspectiva inclusiva de Educação Especial.....	26
1.2 Atendimento Educacional Especializado: Para quê? Os desafios político-filosóficos para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial	43
II - AEE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUSSÃO LEGAL NA/PARA DIALÉTICA DA INCLUSÃO	50
2.1 As políticas públicas e o AEE: Iniciando diálogos	51
III - SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA	72
3.1 Caracterização do <i>locus</i> do estudo: município de Paracambi/ RJ	75
3.2 A Escola Amanhecer (E.A.R) e seu projeto pedagógico	80
3.3 Caracterização dos sujeitos do estudo.....	90
3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	93
3.5- Narrativas e experiências escolares: o Atendimento Educacional Especializado na E.A.R:.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE	140
ANEXO	142

“(...) A inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim”.
Mel Ainscow

APRESENTAÇÃO

Ao considerar a escola como espaço social privilegiado para a emergência do debate sobre a inclusão das minorias historicamente segregadas dos direitos sociais, o referido pensamento de Ainscow (2009) provoca a discussão a respeito da exclusão na escola brasileira. Nesse sentido, convida-nos a pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais e suas consequências na formação do preconceito, sua manifestação e segregação dos grupos vítimas.

Como podemos apreender, o debate sobre a Educação Inclusiva não se reduz ao contexto da Educação Especial, no entanto, se aplica também a ela à medida que os sujeitos público-alvo da Educação Especial também fazem parte da população historicamente excluída da escola e da sociedade. Diante desta temática, este estudo elege como objeto de discussão o processo de democratização escolar com recorte epistêmico no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial¹.

Pois, ainda que a sociedade contemporânea brasileira viva um momento cultural contrário à discriminação dos indivíduos ou grupos que apresentem diferenças significativas e que se evite a discriminação quanto à matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola pública regular, o preconceito persiste. A este respeito, Crochík (1997, p. 139) sinaliza:

Um clima cultural geral contrário ao preconceito e a proibição de atitudes discriminatórias na Constituição certamente inibem o preconceito quanto ao seu exercício, mas não necessariamente quanto à sua formação.

No que tange ao preconceito voltado à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, apreende-se em Horkheimer & Adorno (1985) que se trata da naturalização de um fenômeno histórico. Dessa maneira,

¹ A partir da Lei nº 12.796/2013, os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

entendemos que um projeto educacional democrático, inclusivo, não se realiza com base apenas em leis, mas principalmente em decorrência de uma retomada da educação em seu sentido político, em direção ao desvelamento das contradições sociais presentes na sociedade burguesa, elitista e classista, e de uma auto-reflexão crítica por parte de toda a sociedade.

Sob a perspectiva inclusiva, a escola se vê diante o desafio de repensar sua organização com vistas ao acolhimento da diversidade e das subjetividades de seus estudantes, entendendo-as como características inerentes à humanidade; assim, a orientação inclusiva de educação se expressa como um viés eficaz na luta contra os movimentos totalitários. Todavia, tal orientação educacional pode tornar-se inócua num contexto social burguês, alicerçado nos ideais positivistas bem como calcado na concepção cartesiana para compreensão da relação entre o homem e a natureza.

Pois, neste cenário, os objetivos educacionais tendem a pautar-se em interesses econômicos, em detrimento da formação humana dos indivíduos. Ao basear-se na competência e na dominação, a escola se volta contra aqueles despojados do requerido pela sociedade burguesa, pela lógica do mercado; e assim se configura numa instância incompatível com a participação dos considerados menos competentes. Nessa perspectiva Costa (2003, p. 30) revela:

[...] Se o sujeito é deficiente, torna-se reduzido a essa deficiência, isso é, impedido, segundo a percepção gélida da sociedade burguesa, de torna-se e de exercer seu papel de indivíduo, tornando-se um sujeito ofuscado. Porém, essa ofuscação não é a resultante da deficiência e, sim, da gelidez do olhar atento do preconceituoso, fixo em só ponto, no caso, a deficiência. Não se trata, em relação ao deficiente, de universalizar a semelhança, mas de aproximar-se criticamente do diferente. E isso é, radicalmente, vedado ao comportamento preconceituoso. Essa radical incapacidade sinaliza o limite da razão esclarecida, o ponto no qual ela ou se supera na figura de uma razão mais diferenciada ou então volta, obstinadamente, ao seu princípio fundante- o da autoconservação.

Nessa perspectiva, ao pensar a educação para contradição e resistência das injustiças sociais, pensa-se na educação em seu sentido político como premência para o desenvolvimento de identidades críticas e reflexivas capazes de romper a conjuntura apresentada. Sendo assim, e ao entender que enquanto produtos de tal sociedade, ninguém está livre da gelidez burguesa, antes, conforme nos aponta Adorno (1995, p.224): “A capacidade de identificação é escassa em todas as pessoas, sem exceção”, a centralidade desse estudo consiste em desvelar as contradições presentes no cenário

educacional no que tange à inclusão, no ensino regular, dos indivíduos público-alvo da educação especial.

Para tanto, inspiradas em Adorno e com foco no processo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as questões que mobilizam esta pesquisa buscam discutir a operacionalização deste serviço/suporte educacional a fim de conduzi-lo à revelação da causalidade submersa num contexto que parece ocasional, apresentando-o como resultado e enredando-o em situações paradoxais. Nessa perspectiva, o intento é não se deter face ao objeto que parece natural, mas apontar limitações objetivas ao confronta-lo com dificuldades ocultas.

É neste contexto que reside à tônica desta pesquisa, cujo objetivo primário é caracterizar e avaliar a operacionalidade do processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por meio do AEE, na rede municipal de Paracambi/RJ. Tendo como base os dispositivos legais que subsidiam a orientação inclusiva de educação especial, buscar-se-á complicar soluções fáceis e jogar os objetos contra os seus conceitos numa expectativa de revelar as práticas *pseudemocráticas* que tanto obstaculizam a efetivação desta perspectiva emancipadora de educação.

Afinal, a educação inclusiva brasileira emerge em atendimento a uma demanda humana e social. Torná-la uma realidade é um desafio para nós educadores, e os caminhos para a escola inclusiva, ou seja, a escola democrática, devem ser os caminhos a serem trilhados por nós.

O interesse pelo tema, operacionalidade do processo de inclusão por meio do AEE, está vinculado a minha trajetória acadêmica. Durante a graduação no curso de Pedagogia na UFRRJ – Campus Seropédica - tive a oportunidade de participar do LEPEDI- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - grupo de pesquisa sobre o tema de Políticas públicas inclusivas. Como concluinte do curso de graduação, realizei uma pesquisa tendo como tema: Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Tessituras Histórico-Políticas da Educação Especial no Município de Seropédica. Esta experiência instigou-me o desejo em prosseguir com estudos no campo da perspectiva inclusiva de Educação Especial neste município. No entanto, devido às insuficientes experiências inclusivas no referido município, não foi possível

elegê-lo como *locus* de pesquisa. Pois, baseando-nos em Bueno (1999), o qual revela que a efetivação da perspectiva inclusiva de educação se dará pelas avaliações reais da inclusão de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada, dos indivíduos público-alvo da Educação Especial nos sistemas de ensino, consideramos urgente investigar os impactos das atuais políticas inclusivas de Educação Especial no que tange ao atendimento pedagógico e educacional, bem como o acesso e a permanência na escola pública comum/regular do seu público alvo. Dessa maneira, direcionamos a pesquisa para o município de Paracambi/RJ, haja vista que recentemente iniciou o processo de democratização escolar para os indivíduos público-alvo da Educação Especial em sua rede.

A fim de registrar e avaliar as experiências inclusivas vividas neste município, o presente estudo buscou caracterizar e avaliar a operacionalidade do processo de inclusão escolar dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento² e com altas habilidades/ superdotação. Para tanto, tomamos como objeto de estudo o processo de Atendimento Educacional Especializado a fim de entender a maneira como sua operacionalização tem sido possível no atual cenário brasileiro, mais especificamente, no município *locus* dessa pesquisa. Afinal, o conhecimento das fragilidades e potencialidades deste serviço/suporte educacional irá potencializá-lo enquanto veículo/meio para a promoção da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ademais, este trabalho move-se para contrapor-se as práxis pseudodemocráticas na escola. Dessa maneira, também transita com o desejo de oferecer resistência às ausências de consciências frente às políticas inclusivas de educação. Pois, estas, só terão sentido se forem dirigidas a uma auto-reflexão crítica.

Conforme nos aponta Adorno (1995, p. 142):

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria

²Embora a terminologia atual seja Transtorno do Espectro do Autismo, neste estudo, mantivemos a forma descrita nos documentos oficiais do MEC.

consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos.

Nessa perspectiva, questões como: a problematização da organização da escola na perspectiva da educação inclusiva, o papel político da educação, e a operacionalização do AEE com vistas à desbarbarização, foram debatidos tendo como suporte teórico-metodológico de pesquisa a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque ao pensamento de Theodor Adorno. Pois, entendemos que não é possível desvelar as causas da exclusão e da barbárie, ainda presentes na sociedade contemporânea, sem questionar a formação humana dentro da ótica da sociedade burguesa.

Dessa maneira, o estudo está estruturado da seguinte forma. Na formulação da situação-problema, discutimos as fronteiras entre o instituído e o instituinte presentes na operacionalização das políticas inclusivas de educação. Ao considerar a estrutura social inibidora de pensamentos autônomos, busca-se trazer as questões do “para quê?” à discussão sobre a (re) organização da escola para todos.

A revisão de Literatura foi desenvolvida no primeiro capítulo. A questão abordada se refere às tramas histórico-políticas de inclusão escolar no âmbito da Educação Especial. Entendendo que no passado pode se encontrar subsídios que possam explicar situações no presente, busca-se, a partir da discussão em torno da construção histórico-político da perspectiva inclusiva de Educação Especial, tecer considerações que possam revelar os fatores que reproduzem a barbárie no presente.

Dessa maneira, o primeiro capítulo discute a escola no passado, com todas as suas contradições acerca do atendimento dirigido aos estudantes público-alvo da Educação Especial, e a escola possível na contemporaneidade, pensando-a como possibilidade de democratização da sociedade brasileira.

O segundo capítulo versa sobre a legislação brasileira que contempla o Atendimento Educacional Especializado e discute os impactos de tais políticas inclusivas para a reorganização da escola na sociedade contemporânea. Busca-se assim, refletir sobre a forma, as condições e os limites da perspectiva inclusiva de Educação Especial enquanto política institucionalizada de uma sociedade calcada nos valores de classes.

No terceiro capítulo são contextualizados: o método de pesquisa, que está assentado na discussão sobre teoria e práxis; a caracterização do *locus* da pesquisa bem como dos sujeitos do estudo; e os procedimentos e instrumentos para coleta de dados; ademais, é explicitado que o referencial teórico-metodológico da pesquisa tem como método de investigação e análise a Teoria Crítica da Sociedade. Há também a análise e os resultados da pesquisa bem como, as considerações finais, a qual revela as possibilidades e os desafios postos à consecução do Atendimento Educacional Especializado no município de Paracambi/RJ.

Considerando os limites deste estudo e suas possibilidades enquanto elemento pujante para se pensar o Atendimento Educacional Especializado, a democratização da escola brasileira e um novo porvir da educação para os indivíduos público-alvo da Educação Especial na sociedade brasileira, este estudo busca contribuir para a reflexão sobre a operacionalização do AEE frente às políticas inclusivas de Educação Especial a fim de torna-las base de experiência formativa. Experiência esta, caracterizada “pela difícil mediação entre condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade” (ADORNO, 1995, p.26).

“No instante em que indagamos: "Educação - para quê?", onde este "para quê" não é mais compreensível por si mesmo ingenuamente presente, tudo se torna inseguro requer reflexões complicadas. E, sobretudo, uma vez perdido este "para quê", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.”
Theodor Adorno

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO- PROBLEMA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS FRONTEIRAS ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

Iniciamos o capítulo com tal pensamento a fim torná-lo um disparador de reflexões no que tange aos avanços das Políticas Públicas de inclusão na modalidade da Educação Especial no Brasil. Antes, porém, torna-se importante notabilizar a razão pela qual adotamos a terminologia “Política” (em maiúsculo) neste estudo. De acordo com Vieira (2009), esta expressão pode assumir significados diversos. Entre eles, referir-se ao setor da Ciência Política que estuda as iniciativas do Poder Público, ou atribuir-se as ações governamentais que se dirigem a resolver questões educacionais. Nessa perspectiva, ao expressarmos Política (assim, em maiúsculo) dirigimo-nos à Ciência Política, em sua aplicação no setor educacional. Nesse sentido, a Política Educacional Inclusiva abordada nesta pesquisa é a reflexão teórica sobre as políticas educacionais adotadas no que tange à Educação Especial.

Desde a década 90 foram formulados, com maior veemência, inúmeros dispositivos legais com a finalidade de garantir e efetivar a orientação inclusiva na Educação Especial. No Brasil, os impactos destas políticas se deram, primeiramente, na evolução de matrículas. De acordo com Censo Escolar (BRASIL, 2006), no que se refere às matrículas na Educação Especial, desde 1998 tem ocorrido um crescimento das matrículas de estudantes com deficiência. Entre 2002 e 2005, o crescimento foi em média 42%, entre 2004 e 2005, o crescimento foi de 13%. Em 2010, houve um aumento de 10% com relação a 2009 (BRASIL, 2011).

Os dados do Censo escolar de 2013 comprovam esse crescimento significativo nas matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica. Como é possível perceber no gráfico abaixo, há um aumento de 2,8% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 820.433 matrículas em 2012 para 843.342 em 2013.

Tabela 1-Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil - 2007-2013

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
$\Delta\%$ 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Fonte: MEC/Inep/Deep/2013

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Além desse progresso, podemos destacar como avanço da Política Inclusiva de Educação Especial no Brasil, o aprimoramento das políticas educacionais no que tange à operacionalidade da perspectiva inclusiva. O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal n.º 10.172 de 2001 revela tal perspectiva ao sinalizar:

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado. (p. 65).

Diante disso, propõe entre outras metas e objetivos:

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância. [...]

4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam. [...]

16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (p. 66 e 67)

Como podemos perceber, pautado no paradigma de suportes, este documento, assim como os demais constituídos a partir do ano 2000, teve como intento subsidiar a reestruturação do sistema educacional em todos os seus níveis: político administrativo, escolar e na própria sala de aula; bem como orientar os sistemas educacionais a organizarem os serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, com oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino.

Ou seja, para além do acesso, passou-se a buscar a permanência e o sucesso na escola. A ênfase destas políticas no acesso aos serviços e recursos pedagógicos e à acessibilidade nas escolas regulares objetivou superar o modelo integracionista de Educação Especial. Diante disso, contribuiu para a eliminação da discriminação e da segregação à medida que os sistemas de ensino tiveram de modificar sua organização, assegurando a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial.

A este respeito, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades. Orientando que esse atendimento seja realizado em turno inverso ao da escolarização, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional a fim de complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Ao dispor sobre o Atendimento Educacional Especializado, o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto 7611/2011 define o atendimento educacional especializado como: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (Art. 1 §1º). Devendo integrar a proposta pedagógica da escola e estar articulado com as demais Políticas públicas.

Assim, a partir de 2008 o Atendimento Educacional Especializado surge com mais notoriedade nos documentos oficiais. Saindo da esfera “preferencial” para a “necessária”; passou a ser concebido como inerente a orientação inclusiva de educação. Ou seja, não há como incluir um estudante com deficiência se não houver uma articulação entre o ensino comum e o especial.

É neste contexto que se insere a organização das salas de recursos multifuncionais. Representando uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, tais salas disponibilizam recursos e apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular. Desta maneira, atendem ao propósito de organizar espaços, na própria escola comum, capazes de auxiliar na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impeçam a participação desses alunos, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Como podemos perceber, são indubitáveis os avanços da perspectiva inclusiva na modalidade de Educação Especial. Todavia, ao retomarmos o pensamento de Adorno, o qual deu início este capítulo, percebe-se a necessidade de trazer as questões do “para quê?” à discussão sobre esta (re)organização da escola para todos. Pois, conforme o referido autor problematiza: “(...) uma vez perdido este "para quê", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.” (ADORNO, 1995, p. 140).

Para Damasceno (2010), quando as diretrizes da mudança do planejamento educacional são constituídas a partir das questões do que é e para que é a educação, não somente há a dotação de significado do processo de mudança, como também o reforço de sua existência.

Nessa perspectiva, as dimensões epistemológicas presentes no ‘para quê?’ promovem uma ruptura que não permite mais a hegemonia da ‘inocência’ que sustenta os pseudo objetivos educacionais. Assim, o estabelecimento dessas problematizações epistêmicas frente às bases legais da educação inclusiva, oferece oposição à mudança por compulsoriedade ou adesão à moda, características típicas dos processos pseudodemocráticos.

Nesta medida, torna-se urgente incluir na discussão o “o que é? e para que é a Educação Inclusiva?” a fim de que a práxis no processo inclusivo seja resultante de um permanente exercício intelectual crítico, a qual se contraponha à “indiferença frente ao objeto” e oportunize, isto sim, a constituição de uma dimensão humana e pedagógica para além do reprodutivo e da modelagem educacional.

É importante frisarmos que a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece a importância da diversidade na vida em sociedade e a riqueza de ambientes plurais. Por esta razão, luta-se pelo acesso e efetividade do direito de todos (saúde, educação, segurança, bem estar social, entre outros), criando oportunidades que considerem as especificidades de cada indivíduo ou grupo social.

Logo, o debate sobre a Educação Inclusiva não se reduz ao contexto da Educação Especial, contudo, se aplica também a ela à medida que seu público-alvo também faz parte da população historicamente excluída da escola e da sociedade. Ou seja, a Educação Inclusiva deve ser concebida em sua abrangência, como uma concepção pautada na democratização da escola e da sociedade com vistas a uma sociedade mais justa e humana, aplicando-se não somente a determinados grupos isolados, mas sim a todas as minorias historicamente excluídas.

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.42):

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero, ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade não deve ser só aceita como também desejada.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar constitui-se como uma orientação educacional de caráter emancipatório e valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. Assim, reconhece a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

Ao adotar a diretriz inclusiva, a educação busca estabelecer as bases para o desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático no qual garanta, a todos, igualdade de oportunidades - respondendo as necessidades individuais - e também um modo de sociabilidade que permita a pluralidade, que valorize e acolha a diversidade humana, ao reconhecer as diferenças individuais. Propiciando, portanto, um esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Embora num contexto geral (nacional) tenham ocorrido avanços no que tange a reorientação e reestruturação do sistema educacional, não podemos ignorar as peculiaridades de cada localidade e assim inferir homogeneidade no desenvolvimento da orientação inclusiva de educação em todo território nacional. Afinal, a efetivação da perspectiva inclusiva de educação não se dará por decretos, antes, pelas avaliações reais da inclusão de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada, dos indivíduos com deficiência nos sistemas de ensino (BUENO, 1999). Ademais, deve ser considerado o fato de que ao tomar forma de Política institucionalizada a concepção inclusiva de educação pode tornar-se inócua numa organização social calcada em valores de classes.

Pois, como nos sinalizam Horkeimer & Adorno (1985), a civilização técnica e a lógica cultural do sistema capitalista, denominadas pelos mesmos de indústria cultural, baseiam-se na dimensão instrumental da razão e não na dimensão emancipatória. Assim, utiliza-se da razão para a mistificação das massas, tendo como objetivo último à dependência e a servidão dos homens.

Para Adorno, é neste cenário que a formação cultural se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado. Os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo. Gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 1996).

Nesta sociedade onde a experiência não é potencializada em seu caráter formativo, a adaptação se transforma na via de mão única para apreensão da realidade. Logo, as “experiências” ocorridas nos termos da indústria cultural e da sociedade da semiformação não são experiências em seu sentido formativo, autêntico. Antes, constituem-se em “várias formas de ser e agir” reproduzindo os moldes do existente.

Como nos revelam Costa e Damasceno (2012), trata-se, portanto, de uma “sociedade de aparências” em que não se atenta para as ações que, por vezes, reproduzimos, pensando ser autônomas, mas que na verdade são variantes de comportamentos adaptados.

Diante disso, entendemos que embora haja reorganizações nas escolas bem como evidências políticas contrárias à segregação, à exclusão e a homogeneização, isto é insuficiente para evitar que a barbárie - expressa na educação segregada - continue existindo. Pois, enquanto as causas do fenômeno não forem extirpadas, o potencial do fenômeno também não será. Como nos revela Adorno (1995), é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de agir de maneira desumana. É preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, a fim de que se desperte uma consciência geral acerca desses mecanismos.

Nessa perspectiva, para nos contrapormos à barbárie presente nas práticas *pseudodemocráticas* na escola, faz-se necessário também, contrapormos as ausências de consciências frente às Políticas inclusivas de educação. Pois, estas só terão sentido se forem dirigidas a uma autoreflexão crítica. Conforme nos sinaliza Adorno (1995, p.141 e 142): “(...) uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada”.

É neste contexto que reside a tônica desta pesquisa cujo objetivo primário é caracterizar e avaliar o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede municipal de Paracambi/RJ, tendo como base os dispositivos legais que subsidiam a perspectiva inclusiva de Educação Especial.

Com foco no processo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as questões que mobilizam esta pesquisa buscam discutir de forma crítica a operacionalização do AEE que tem sido possível no atual cenário educacional brasileiro, mais especificamente, no município *locus* dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, os objetivos desta pesquisa são:

- ✓ Caracterizar as Políticas públicas de educação quanto à inclusão escolar e sua relação com a formação dos professores, considerando a atual diretriz político-pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado ao estudantes público-alvo da Educação Especial, no município de Paracambi;
- ✓ Caracterizar as contribuições do apoio especializado para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares das escolas *locus* do estudo;
- ✓ Avaliar as concepções dos professores do apoio especializado (AEE), partícipes da pesquisa, sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no espaço da escola regular;
- ✓ Avaliar as concepções dos professores da classe comum, partícipes da pesquisa, a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- ✓ Avaliar a articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pensando-a na tríade: acesso, permanência e aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial;

Para tanto, elencamos como questões de estudo:

- ✓ Quais os impactos das atuais Políticas públicas no que se refere à institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem

como aos seus aspectos pedagógicos e educacionais, e para a formação dos professores?

- ✓ Qual o entendimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por parte dos professores, no suporte à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola pública?
- ✓ No que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem apoiado à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula?
- ✓ Quais as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no suporte à inclusão escolar?
- ✓ Quais experiências existem/são vividas entre o professor da sala de aula e o professor do AEE? Qual o entendimento desses professores acerca da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Ao problematizar a operacionalidade do Atendimento Educacional Especializado frente aos princípios políticos-filosóficos da orientação inclusiva de Educação Especial na rede pública do município de Paracambi/RJ, esta pesquisa visa contrapor-se a barbárie presente nas práxis *pseudemocráticas* na escola. Pois, conforme nos aponta Adorno (1995, p. 117): “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (...)”.

“(...) é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita.”

“O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou”

Theodor Adorno

I - HISTORICIZANDO AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Estes pensamentos de Adorno nos desafiam a refletir sobre as contradições presentes na operacionalidade da Educação Inclusiva na contemporaneidade à medida que nos desafiam a pensar sobre as causas ainda existentes/persistentes nos processos de exclusão social e educacional, que ainda que mimetizadas, permanecem vivas.

Mas o que significa elaborar o passado? Para Adorno (1995), a elaboração do passado não se dá encerrando a questão do passado, riscando-o da memória. Mas, rompendo o encanto do passado por meio de uma consciência clara. Segundo o autor, a partir deste processo intelectual que são possibilitados esclarecimentos que enfrentam e superam os fatores reprodutores da barbárie e regressão. Diante disso, é neste processo que há possibilidades de eliminação das causas do que se passou.

Nessa perspectiva, o debate a respeito da materialidade histórico-política da Educação Especial se torna inadiável haja vista que ao pensar as causas que geraram no passado a segregação/integração na escola, no contexto histórico-político da Educação Especial, podemos avançar na consecução da orientação inclusiva de educação em nossa época.

Assim, partindo da compreensão de que no passado podemos encontrar subsídios para explicarmos situações observadas no presente, esse texto discute a construção do cenário histórico-político da perspectiva inclusiva de Educação Especial a fim de tecer algumas considerações que possibilitem desobstaculizar o reconhecimento dos fatores que reproduzem a barbárie no presente.

1.1. MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da Educação Especial no Brasil foi se organizando de maneira assistencial, como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, além de ter evidenciado diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, determinou formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definiam, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Até a década de 70, não havia no Brasil uma Política Pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Apesar do acesso ao ensino regular, não fora organizado um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem desses alunos. Foi neste processo de integração que o paradoxo inclusão/exclusão foi evidenciado: os sistemas de ensino permitiram o acesso, mas continuaram excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, explicitam-se os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

Anunciando novos tempos, a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Reforçando esta perspectiva, o Estatuto da Criança e

do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".

Conforme nos sinaliza Damasceno (2011) o Estatuto da Criança e do Adolescente, conjugado ao texto da Constituição da República Federativa do Brasil bem como com o cenário contemporâneo dos grupos organizados da sociedade civil, representantes do movimento de luta pelo direito das pessoas com deficiência, apontou reorientações significativas no cenário da então Educação Especial. Anunciou um tempo de possibilidades, tempos mais democráticos.

No entanto, ao adotar a definição de Política de Educação Especial como sendo “um conjunto coerente de princípios e propostas do poder público para a educação formal de indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais” (MAZZOTTA, 1994, p. 172), podemos dizer que as diretrizes políticas de universalização do acesso à educação aos indivíduos com deficiência no Brasil foram estabelecidas a partir da concordância do País com alguns acordos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994).

O primeiro documento teve como objetivo contribuir para a efetivação do direito de todos à educação. Ao publicar um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, propôs medidas para superar as disparidades educacionais enfrentadas pelos grupos excluídos.

No que tange à educação das pessoas com deficiência, revela em seu artigo 3º:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, **como parte integrante do sistema educativo**. (ONU, 1990, grifo nosso).

Dessa maneira, é sugerido que a Educação Especial deixe de ser paralela ao sistema comum de educação - organizada como um atendimento especializado substitutivo à educação comum -, passando a ser indistinta do sistema educacional e realizando-se transversalmente, em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, a proposta é de que os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não possam

mais desenvolver-se isoladamente, contudo sejam constituintes de uma estratégia global de educação e que vise seus objetivos gerais.

Já a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) tornou-se um importante marco em relação aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais por ter unificado e evidenciado os princípios, a Política e as práticas necessárias para o desenvolvimento da Educação Inclusiva. Definiu como princípio fundamental das escolas inclusivas o fato de todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Nessa perspectiva, sinaliza:

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (ONU, 1994, p. 11-12)

Essas reorientações passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva e assim, os mecanismos para a garantia e efetividade dos direitos da pessoa com deficiência à Educação Inclusiva se enfatizariam no Brasil.

Buscando dar continuidade ao processo de democratização escolar para os indivíduos com deficiência, em 1994, o Brasil lança a Política Nacional de Educação Especial – MEC/ SEESP – a qual orientou o processo de “integração escolar”. Pautada nos conceitos de normalidade e anormalidade, esta Política condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (BRASIL, 1994 *apud* DAMASCENO, 2011, p. 123). Assim, este dispositivo acabou por retardar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular à medida que negava as potencialidades/capacidades desses indivíduos.

A este respeito, Damasceno (2011) sinaliza que embora o Brasil tenha estabelecido uma Política Nacional de Educação Especial em concordância com os processos de democratização da escola manifestado no bojo das Declarações de

Educação para Todos (1990) e de Salamanca (1994), a concepção integracionista dessa política, construída com bases em pressupostos homogeneizadores, retardou as mudanças significativas em relação à inclusão escolar.

Segundo Mendes (2002), embora o predomínio da concepção integracionista de educação tenha sido na década de 70, até a primeira metade da década de 90 alguns documentos oficiais ainda evidenciavam esta concepção educacional. Logo, orientavam-se pelos princípios de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização (MAZZOTTA, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96 apresentou propostas mais flexíveis que em muito contribuiu para o avanço da orientação inclusiva de educação. Pela primeira vez a LDBEN dedica um capítulo a Educação Especial, o Capítulo V- constituído pelos artigos 58,59 e 60.

A partir deste importante dispositivo, a Educação Especial passou a ser definida “como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, Art. 58). Nessa perspectiva, colocou, objetivamente, a Educação Especial no contexto da educação escolar. Representando assim, uma conquista importante na medida em que reafirmaram a escola regular como *locus* privilegiado para se oferecer a educação para as pessoas com deficiência;

Em 1998, logo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N.) o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) publicou os P. C. N - Adaptações Curriculares em Ação a fim de dar continuidade à promoção da melhoria no atendimento educacional inclusivo. Este documento, definido como um material didático-pedagógico que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais na perspectiva da escola integradora (BRASIL, 1998), teve como objetivo direcionar e orientar os profissionais da Educação quanto à relação professor e aluno, no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo a partir de um debate sobre o currículo.

Assim, no que tange a aprendizagem dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, o referido documento propôs alterações curriculares a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer do processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico.

Dessa maneira, com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, esse documento distanciou-se da visão inflexível centrada no desempenho escolar à medida que admitiu decisões que oportunizem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem.

Nessa perspectiva, o documento P.C.N. - Adaptações Curriculares em Ação - tornou-se outro marco importante em termos de Políticas públicas de educação, por contrapor-se a concepção integradora, até então fortemente marcada nos dispositivos legais. Este material didático-pedagógico contribuiu para reorientar o processo inclusivo sob a tese de que para viabilizar a todos os estudantes, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, é necessário medidas de flexibilização e dinamização do currículo a fim de convergir tanto com as condições do aluno assim como com as finalidades da educação. Não se tratando, portanto de um novo currículo, “mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.” (BRASIL., 1998, p.33).

Em 2001, outro importante instrumento político foi elaborado: o Plano Nacional de Educação - aprovado pela Lei Federal nº 10.172 de 2001- o qual ratifica o processo de ressignificação da perspectiva integracionista de Educação Especial ao sinalizar:

[...] Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração.

Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. (BRASIL, 2001, p.64)

Nessa perspectiva, este dispositivo revela a “nova” concepção de educação à medida que em suas diretrizes pleiteia “a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p.64) e estabelece como prioridade a formação de recursos humanos para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais nos diferentes níveis de ensino. Pois pressupõe que:

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado. (BRASIL, 2001, p. 65).

Assim, pautado no paradigma de suportes, este dispositivo anuncia novas configurações para a organização da integração. Pois, prevê a reestruturação do sistema educacional em todos os seus níveis: político administrativo, escolar e na própria sala de aula. Enfatizando a necessidade de prover apoios físicos, pessoais, materiais, técnicos e sociais para a viabilização do processo inclusivo. Afinal, a ideia básica é adequar o sistema escolar às necessidades dos alunos, uma vez que a finalidade da inclusão é um sistema único de educação.

Sob essa perspectiva, também em 2001, por meio da Resolução nº. 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica as quais ratificam a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os estudantes bem como a necessidade de organização das escolas para o atendimento dos estudantes estando asseguradas as condições necessárias de educação para todos. A este respeito sinaliza (BRASIL, 2001, p.12):

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Para tanto, designa:

A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório. (BRASIL, 2001, p. 22)

Segundo Damasceno (2011), esse foi o primeiro dispositivo legal a usar a expressão “Educação Inclusiva”. Esta “nova terminologia” não se trata apenas de uma mera mudança de nomenclatura, todavia, reflete um processo de mudança de concepções. Pois, como vimos anteriormente, embora o Brasil estivesse no bojo das discussões em favor à educação democrática, a concepção que fundamentava os primeiros documentos desenvolvidos para a temática, era homogeneizadora e não considerava as diferenças individuais. Nesse contexto, esta mudança na nomenclatura aponta para uma reelaboração das escolas integracionistas. Agora, consideradas responsáveis pela aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, 2001, a concepção inclusiva de educação representa:

[...] um avanço em relação ao movimento de integração, que pressupunha ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns [...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero, ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade não deve só ser aceita como também desejada. (BRASIL, 2001, p.42)

Nesse documento a Educação Especial é entendida numa perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os modelos formativos, técnicos e limitados, de simples atendimento, até então vivenciados. Assim, propõe uma educação escolar que considere o ambiente plural enriquecedor, voltada para a prática da cidadania, em uma instituição escolar dinâmica.

Outro marco normativo que teve importante repercussão na educação, ao exigir uma reinterpretação da Educação Especial, foi a Convenção da Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 o qual, além de ratificar que as

peças com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, define como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A partir de 2001, é sob esta perspectiva que todos os documentos relativos à educação dos estudantes com deficiência passam a ser elaborados. A seguir serão evidenciados outros dispositivos sistematizadores da perspectiva inclusiva na Educação Especial. No entanto, antes de prosseguir nesta esteira legal, recorro à Adorno (1995) para conjecturar sobre os impactos de tais dispositivos na produção das desigualdades de oportunidades educacionais.

Segundo o referido autor, uma democracia efetiva repousa na formação da vontade de cada um em particular. Repousa no esclarecimento, na saída dos homens de sua auto inculpável minoridade. Logo, na aptidão e coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Nesse sentido, parece-nos que a consecução da orientação inclusiva de educação não se dará por força de lei, mas, através do esclarecimento o qual se apresenta antes de tudo como manifestação da vontade política do homem.

Dando prosseguimento a exposição dos documentos oficiais (alguns serão retomados e explorados neste texto adiante), bem como os dispositivos legais importantes para o desenvolvimento da orientação inclusiva de Educação Especial, destacamos:

* a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definindo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para os valores inspiradores da sociedade democrática e conhecimentos que contemplem as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

* A Lei Federal n.º 10.436 de 2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão; determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras; inclui a disciplina de

Libras como parte integrante obrigatória do currículo dos cursos de formação de professores bem como do curso de fonoaudiologia; e prevê oferta obrigatória, desde a Educação Infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

* A Portaria nº 2.678/02 que aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

* O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005), documento de subsídio aos dirigentes estaduais e municipais de educação, no que se refere à execução das ações de continuidade e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, implementado em 2003 pelo MEC, que objetiva a transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos, com várias ações promovidas para essa ressignificação;

* O Decreto nº 5.296 de 2004, que regulamenta as Leis n.º 10.048 de 2000 e n.º 10.098 de 2000, as quais, respectivamente, dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, dando outras providências; e compromete-se a desenvolver, entre outras ações, apoio e realização de campanhas informativas e educativas sobre acessibilidade (Art. 68, V) prevendo uma reorganização da realidade social a fim de garantir, independentemente das peculiaridades individuais, o acesso de todos os cidadãos a todas as oportunidades disponíveis na sociedade.

* O Documento Subsidiário à Política de inclusão (BRASIL, 2005) o qual, dentre outros aspectos, objetiva problematizar alguns pressupostos frequentes nas políticas de inclusão como a suposição que o processo inclusivo é sustentado unicamente pelo professor, e a separação entre os objetivos de natureza acadêmica e os objetivos de natureza funcional.

* O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, o qual a partir dos eixos sobre acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, implantação das salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado, define metas para acesso e a permanência do ensino comum/regular dos estudantes com deficiência.

*O Decreto nº 6.094/2007 que estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

* A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que garante:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.8).

* o Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto 7611/2011, o qual dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado definindo-o como: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (Art. 1 §1º); e estabeleceu que a União prestasse apoio aos estados e municípios a fim de que a oferta do atendimento educacional aos sujeitos com necessidades especiais se ampliasse;

* a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

* a Nota técnica Nº. 19 – MEC/SEESP/GAB/2010, a qual caracteriza a organização e a oferta dos serviços da Educação Especial que os sistemas de ensino devem prover.

* a Nota técnica Nº. 11 – MEC/SEESP/GAB/2010, a qual orienta a institucionalização da oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais, nas escolas regulares;

* a Nota técnica Nº. 09 – MEC/SEESP/GAB/2010, que orienta para a organização de centros de Atendimento Educacional Especializado e discorre sobre atribuições do centro de AEE, atribuições do professor do atendimento educacional especializado, e a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do centro de AEE.

* a Nota técnica Nº. 124 – MEC/SEESP/GAB/2010, cujo assunto é o substitutivo à proposta de emenda a Constituição Federal nº 347- A, de 2009, que altera a redação do inciso III, do art. 208, propondo a seguinte redação: “III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades dos alunos”. (BRASIL, 2010).

* o Decreto nº 7.611/ 2011 no qual dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, dando outras providências; estabelece as diretrizes para a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial; ratifica os objetivos dos serviços de apoio especializado; sinaliza que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios, do Distrito Federal, bem como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; e estabelece o seu financiamento no âmbito do FUNDEB.

* A Nota técnica Nº 62 – MEC/SECADI/DPEE/2011 cujo assunto é “As orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011”. Este documento tem como objetivo o esclarecimento sobre o Decreto nº 7.611/2011. Nessa perspectiva, explicita que o referido decreto deve ser interpretado a luz dos fundamentos legais da educação inclusiva bem como os preceitos constitucionais atuais.

* a Nota técnica Nº 05 – MEC/SECADI/GAB/2011 que tem como pauta a implementação da educação bilíngue. Assim, evidencia a importância do AEE para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005 a

partir da disponibilização dos serviços de tradutor/intérprete e o ensino de LIBRAS para os estudantes.

* a Nota técnica Nº 08 – MEC/SEESP/GAB/2011 que discorre sobre a orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais e ressalta a responsabilidade dos órgãos federais, municipais e estaduais em assegurar as condições necessárias para o pleno acesso e participação de estudantes com deficiência nos exames de avaliação institucional ou de desempenho estudantil.

* a Nota técnica Nº 07 – MEC/SEESP/GAB/2011 que discorre sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Instituto Benjamim Constant (IBC) e ressignifica, à luz da política inclusiva, o papel dos referidos institutos. Assim, sinaliza as orientações do MEC para a continuidade do processo de transformação e fortalecimento das instituições especializadas como centros de referência nacional nas áreas de formação de educadores e produção de matérias didáticas acessíveis. Apontando assim para uma desativação desses institutos enquanto precursores de educação segregada.

* a Nota técnica Nº 06 – MEC/SEESP/GAB/2011 que trata sobre a avaliação de estudantes com deficiência intelectual, ratificando a avaliação como parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem, e estabelece que o processo de avaliação deva ser diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Além disso, incumbe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

* a Nota técnica Nº 03 – MEC/SEESP/GAB/2011 que discorre sobre o atendimento de estudantes público alvo da Educação Especial com 18 anos ou mais; sugere a matrícula dos estudantes com 18 anos ou mais em cursos de educação de jovens e adultos para que continuem seus estudos; e deixa claro que os estudantes com deficiência, matriculados em cursos de EJA, tem o direito, também, a matrícula no Atendimento Educacional Especializado.

* a Lei 12.764/2012- a qual institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) e ao propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência - CDPD (ONU/2006); ou seja, promover e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos direitos e liberdade fundamentais de seu público-alvo.

* a Nota Técnica Nº 24 – MEC/SACADI/DPEE/2013- Cujo objetivo é orientar os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Nessa perspectiva, apresenta as diretrizes para a consecução do objetivo da Lei e ratifica os direitos assegurados por ela.

* a Nota Técnica Nº 28 - MEC/SECADI/DPEE/2013 – que discorre sobre o Projeto “Uso do Sistema de Frequência Modulada (FM) na escolarização de estudantes com deficiência auditiva”. Assim, explicita tal Sistema revelando que se trata de um microfone ligado a um transmissor de frequência modulada portátil, usado pelo professor, que capta sua voz e transmite diretamente ao receptor de FM conectado ao AASI e/ ou IC do estudante, permitindo-o ouvir a fala do professor de forma mais clara, eliminando o efeito negativo do ruído e reverberação, típicos do ambiente escolar.

*a Nota Técnica Nº 055 – MEC/SECADI/DPEE/2013 – o qual orienta à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, ratifica os fundamentos legais, políticos e pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado bem como o caracteriza enquanto serviço/suporte para a consecução da orientação inclusiva de Educação Especial; sinaliza o financiamento do AEE nas redes pública de ensino; sinaliza a possibilidade de convênios entre a Secretaria de Educação e Centros de AEE, vinculados a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; especifica a organização dos Centros de AEE, as atribuições do professor do AEE, e sobre os Projetos Pedagógicos dos Centros de AEE;

*Os Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – 2013 - Um Documento Orientador que tem como propósito de servir de subsídio para a ação dos

avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado.

* a Nota Técnica Nº 04 – MEC/SECADI/DPEE/2014 – que orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/superdotação no Censo Escolar. Nesse sentido, revela que a apresentação do laudo médico não pode ser imprescindível para o usufruto do Atendimento Educacional Especializado e que a declaração dos estudantes público-alvo da Educação Especial, no âmbito do Censo Escolar, deve alicerçar-se nas orientações contidas na Resolução CNE/CEB, nº 4/2009.

* a Nota Técnica Nº 29 – MEC/SECADI/DPEE/2014 – a qual encaminha ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis visando à aquisição de brinquedos pedagógicos acessíveis para disponibilizar aos municípios que apresentam situação de exclusão educacional de crianças com deficiência, na faixa etária de 0 a 5 anos.

* Plano Nacional de Educação (2014-2020), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 – que em seu Eixo II- Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, apresenta proposições e estratégias referentes à perspectiva inclusiva de Educação Especial indicando as responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre seus federados.

* a Nota Técnica Conjunta Nº 02 – MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI/2015- que discorre sobre as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Assim, ratifica, entre outras questões, a importância do AEE na Educação Infantil declarando que todas as creches e pré-escolas devem ser inclusivas. Caso contrário, não estarão cumprindo seu papel social e não garantindo os direitos fundamentais de todas as crianças.

* a Nota Técnica Nº 20 – MEC/SECADI/DPEE/2015- que traz orientações aos sistemas de ensino visando o cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. Nessa perspectiva, orienta os sistemas

públicos e privados sobre a atuação de gestores escolares e de autoridades competentes, em razão da negativa de matrícula a estudantes com deficiência.

* Lei nº 13.146/2015 – que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência) a fim de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O arcabouço político que fundamenta e ratifica a orientação inclusiva de educação vai para além desses sinalizados. Há inúmeros documentos oficiais que reconhecem e evidenciam o momento social, cultural e político favorável para o acolhimento das diferenças. No entanto, não podemos deixar de pontuar que não estamos imunes à reprodução de concepções e práticas excludentes, tão presente na história da educação das pessoas com deficiência. Pois, conforme nos aponta Adorno (1995) há, além dos fatores subjetivos, uma razão objetiva da barbárie.

Nestes termos, Adorno (1995, p. 119) nos esclarece:

[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz.

No dia 04 de Abril de 2013 foi promulgada a Lei nº 12.796, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nessa perspectiva, no que tange a Educação Especial, os artigos da LDB/1996 passaram a vigorar com as seguintes modificações:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (NR)

Comparando esta redação com a de 1996, percebemos que as mudanças no texto da lei se deram apenas para restringir o público-alvo da Educação Especial. Pois, as fragilidades no que tange a orientação inclusiva de educação permaneceram. Especificamente aquelas que abrem a possibilidade de encaminhamento de alguns estudantes para classes e escolas especiais em razão das “condições específicas”. Logo, permanecem neste dispositivo, elementos que possibilitam tanto o suporte à inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular, como também os que colocam entraves à permanência desses estudantes neste espaço.

Diante esta problemática, recorro mais uma vez a Adorno (1995) que sinaliza (p.10): “(...) é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita”. Ou seja, é neste espaço de tensões/contradições que há possibilidade de libertação. Nessa perspectiva, o fenômeno da dubiedade de concepções ainda presente nos dispositivos legais assim como na operacionalidade da orientação inclusiva de Educação Especial na contemporaneidade não podem deixar de serem refletidas e questionadas se a perspectiva cotejada for buscar possibilidades de superação, de se avançar no que foi possível construir até então.

Conforme nos aponta Adorno (1995, p.46), essa possibilidade de superação “No fundo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível”.

1.2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PARA QUÊ? OS DESAFIOS POLÍTICO- FILOSÓFICOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A interrogação “AEE para quê?” tem como intento tomar a questão do Atendimento Educacional Especializado como objeto educacional a fim de discutir não somente para que fins ele é necessário, mas também para onde ele deve conduzir. Nessa perspectiva, busca-se resgatar o sentido fundamental deste serviço/suporte educacional.

No contexto histórico-político da Educação Especial no Brasil, o dimensionamento da demanda do apoio de atendimento educacional especializado veio se dando à medida que a orientação inclusiva veio evoluindo. Pode-se dizer que este apoio, exclusivamente educacional, é um dos marcos da transição da concepção integracionista para a inclusiva de educação.

Até os anos 2000, havia nas Políticas públicas certa imprecisão na operacionalização do “atendimento educacional especializado”. A explanação deste suporte teve seu auge no momento histórico em que a orientação inclusiva foi apresentada como uma mudança estrutural no ensino regular e representada como um avanço em relação ao movimento de integração haja vista que, ao contrário de pressupor um ajustamento da pessoa com deficiência para participação no processo educativo, o objetivo é fazer com que a escola se torne um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero, ou características pessoais. (BRASIL/2001)

É neste contexto que o atendimento educacional especializado passa a ser considerado como uma ação imprescindível para a equiparação de oportunidades de desenvolvimento, e conseqüentemente na construção de sistemas educacionais inclusivos. Diante disso, podemos inferir que o fundamento do AEE está na desbarbarização da operacionalidade do processo de inclusão escolar dos alunos

público-alvo da Educação Especial haja vista que busca desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Mas, o que seria a barbárie? E como ela esteve (e ainda pode estar) representada na operacionalização da orientação inclusiva de Educação Especial? Adorno (1995) nos ajuda a pensar sobre essa temática à medida que questiona a maneira como é possível, estando a civilização no mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrarem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua civilização, a saber: inofensivas, inaptas a reflexões humanitárias.

Para o Adorno, a passividade inofensiva, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo, constitui, ela própria, uma forma da barbárie. Por isso, o autor revela: “eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO,1995, p. 156).

Entendendo a barbárie como um estado da consciência não-emancipada, Adorno (1995) sinaliza o resgate da razão, enquanto esclarecimento, como pressuposto para a libertação das consciências e, conseqüentemente, para a desbarbarização da sociedade. Baseando-se em Kant, Adorno entende o esclarecimento como a saída dos homens de sua auto inculpável minoridade. Minoridade esta caracterizada pela incapacidade do indivíduo em fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro.

A este respeito, Kant (1985) *apud* Adorno (1995, p. 169) revela: “o homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem”. É nesta inaptidão à reflexão e ao comportamento livre e autônomo que o estado da consciência reificada (coisificada) é revelado e a barbárie instaurada.

O esclarecimento pressupõe aptidão e coragem de cada sujeito servir-se de seu próprio entendimento. Nessa perspectiva, o esclarecimento se apresenta antes de tudo como manifestação da vontade política do homem, como um ato contracorrente que gera insegurança, medo, e até mesmo conformismo. Nas palavras de Pucci (1994, p.20) “É tão cômodo ser menor, que a maioria dos homens, pela preguiça e covardia, continuam de bom grado menores durante toda a vida”. Dessa maneira, fazem de si

mesmos meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria.

Como podemos perceber o esclarecimento e a autonomia não são resultados mecânico de uma revolução, mas um processo vagaroso. A mudança no modo de pensar é lenta e dolorosa. É um processo histórico e pessoal. Assim, a emancipação do pensamento é uma categoria dinâmica, como um vir- a- ser pressupõe a necessidade do homem de tomar para si o protagonismo de seus pensamentos e ações.

Contudo, Becker e Adorno (1995) evidenciam que as reflexões e a racionalidade por si só não constituem provas contra a barbárie. Pois, a reflexão pode servir tanto à dominação cega como ao seu oposto. A fim de mostrar a maneira como este processo dúbio interfere o curso da história mundial, trazemos a título de exemplificação: o que aconteceu em Auschwitz - onde milhares de pessoas inocentes foram assinadas de uma maneira planejada; e a invenção da bomba atômica-capaz de matar centenas de milhares literalmente de um só golpe. Diante disso, Adorno (1995, p. 161) revela: “As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana. É necessário acrescentar estes considerados”.

Pois, a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. Adorno (1995, p. 12), ao dizer que “o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência” revela que a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório. Diante dessa constatação sinaliza: “(...) Eis aqui o nó a ser desatado”. (ADORNO, 1995, p. 12)

Nessa perspectiva, ressalta:

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como discurso dos compromissos que as outras senhorias em punham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma [...]. (ADORNO, 1995, p. 180)

Sob tal prisma, entendemos que há, além dos fatores subjetivos, uma razão objetiva da barbárie. Para Adorno (1995), a organização social do mundo capitalista, ao

converter-se a si mesma em sua própria ideologia, forma as pessoas, mediante inúmeros canais e instâncias, para se adaptarem ao sistema organizacional de classes. Através dessa estrutura hierarquizante e ideológica, a emancipação do livre pensar é obstaculizada e a análise crítica e reflexiva reduzida a fim de haver uma conformação do existente.

Dessa maneira, podemos afirmar que apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo e impelindo as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. Por esta razão, Adorno (1995) vê este processo como causa objetiva da barbárie e o caracteriza como “Falência da Cultura” que é justamente o contrário da formação cultural.

Para Adorno e Horkheimer (2006) o indivíduo só poderá se emancipar quando for capaz de perceber as contradições presentes na sociedade, quando puder se servir do esclarecimento e não da razão instrumental. Pois, esta, ao ser dirigida rigidamente para fins elimina toda possibilidade do pensar; é extirpada a consciência! Deste modo, a razão transforma-se em mero instrumento auxiliar do aparato econômico que tudo abrange e, assim, se torna a ferramenta das ferramentas a serviço da reprodução ampliada do capital.

Conforme nos explica Pucci (1994), a dimensão instrumental é razão no processo técnico, na operação, no saber aplicado. Logo, ao negar o instrumental emancipatório do refletir (pensar o pensamento), da dúvida, da crítica, reifica-se; coisifica-se.

A civilização técnica e a lógica cultural do sistema capitalista, denominadas por Horkheimer & Adorno (1985), de indústria cultural, baseia-se na dimensão instrumental da razão. Utilizando-se da mesma para a mistificação das massas, tem como objetivo último a dependência e a servidão dos homens.

Conforme nos aponta Pucci (1994), o conceito de Indústria Cultural carrega em si dupla ambiguidade e espaços de tensão, pelo fato da Indústria cultural não ser nem cultura e nem indústria, isoladamente. Ao abordar os dois pólos conjuntamente, busca-se mostrar como se constituem enquanto ideologia, na incapacidade de desenvolverem-

se, plenamente, sua condição de cultura ou de indústria. A cultura por estar subordinada à lógica da circulação de mercadorias, e não à sua própria lógica, que apregoa autonomia, não é cultura; também não é indústria, em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação de mercadorias que com a sua produção.

Assim, a mediação entre um pólo e outro é interna. Há mediação da indústria no interior da cultura; ao mesmo tempo, no conceito de indústria cultural está presente a dimensão de cultura, enquanto promessa, mutilada, que se realiza às avessas. Por meio da sequência automatizada de operações padronizadas, da disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais, da tendência à uniformização, dos invariantes fixos, dos clichês prontos, e da tradução estereotipada de tudo, a Indústria Cultural confere a tudo um ar de semelhança; e assim não propicia nenhum pensamento próprio; antes, atrofia a espontaneidade, a atividade intelectual do indivíduo. (PUCCI, 1994)

Para Adorno (1996), é neste cenário que a formação cultural se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado. Nessa perspectiva, a semiformação, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação; prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados.

Assim, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perdem à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo. Gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. (ADORNO, 1996)

Ao pensar sobre alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos, no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão, é essencial pensar a sociedade e a educação em seu devir. Nessa perspectiva, a educação necessita tomar a sociedade como objeto de estudo. Conduzir este objeto à revelação da causalidade que parecia meramente acidental, apresentando-o como resultado e enredando-o em situações paradoxais a fim de revelar o conflito como contradição. Possibilitando assim, convertê-lo em base de uma experiência formativa.

Considerando que hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram a barbárie, Adorno (1995, p. 120) sinaliza:

[...] as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também a psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos, acerca dos quais justamente os responsáveis por tais atos reagiram com menosprezo; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca dos mecanismos.

Nessa perspectiva, Adorno (1995, 121) conclui:

É necessário contrapor-se uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.

Ou seja, a questão mais urgente da educação hoje em dia é a de desbarbarizar: tanto a humanidade quanto os processos estruturantes da esfera social e educacional, bem como da política e da econômica. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.

No âmbito do existente, somente a escola pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. Por isso, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função. Mas para tanto, a escola precisa libertar-se dos tabus, dos costumes, sob cuja pressão reproduz a barbárie. Nesse contexto, conforme nos revela Adorno (1995, p.17): “É preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola”.

Ao aproximarmos as reflexões sinalizadas ao cenário histórico, político e prático da Educação Especial no Brasil, perceberemos que não foram raras às vezes que a barbárie foi reproduzida e até mesmo institucionalizada. Pois, tanto na concepção integracionista quanto na segregadora de Educação Especial, os pressupostos basilares eram homogeneizadores e excludentes.

Embora a educação inclusiva tenha emergido para contrapor-se aos ideais totalitários, constituindo-se assim numa orientação educacional fundamentada na concepção de direitos humanos e no conceito de cidadania, pela qual se caminha em direção a desbarbarização nas políticas e nas práticas educacionais, torna-se oportuno pensarmos se a barbárie não vem se materializando na consecução desta orientação educacional.

Afinal, uma democracia para funcionar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Mas, além deste processo emancipatório ser lento e doloroso, conforme discutimos anteriormente, “o homem emancipado permanece arriscado” (ADORNO, 1995, p. 185); não somente pela sociedade tal como ela existe, mas porque qualquer tentativa séria em conduzir a sociedade à emancipação é submetida a resistências enormes, sendo considerada utópica ou desatualizada e superada.

É em meio a esta problematização que o objeto de estudo desta pesquisa toma vulto. Pois, através da observação *in loco* buscar-se-á a identificação de possíveis processos de hierarquização/segregação que operam na consecução do Atendimento Educacional Especializado e que contribuem para regulação e produção das desigualdades no âmbito da Educação Especial e assim, para reprodução da barbárie no meio educacional.

“Quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente”.

Theodor Adorno

II - AEE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUSSÃO LEGAL NA/PARA DIALÉTICA DA INCLUSÃO

Iniciarmos este capítulo destacando o pensamento de Adorno (1995) a fim de problematizar o que será discutido nesta seção: a legislação brasileira que contempla o Atendimento Educacional Especializado e, especificamente, os impactos de tais políticas públicas inclusivas para reorganização da escola. A partir do referido pensamento iremos refletir sobre a forma, as condições e os limites da perspectiva inclusiva de educação enquanto Política institucionalizada de uma sociedade calcada nos valores de classes.

Neves (2005), ao analisar as Políticas educacionais no contexto das políticas públicas na sociedade capitalista contemporânea, revela que tal como as Políticas sociais, a educação tem tido duplas determinações: responder simultaneamente às necessidades de valorização do capital e mediar politicamente os interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial. Nesse contexto, a Política Educacional é entendida como gestão de interesses contraditórios; um tentativo permanente de viabilizar uma convivência entre seres com desejos conflitantes e distintos.

Nessa perspectiva, como pensar as Políticas inclusivas de Educação Especial? Se o ritmo e a natureza do crescimento das Políticas educacionais decorrem, prioritariamente, do binômio industrialismo/democracia, a quem tais Políticas têm servido com maior veemência? A reflexão sobre estas questões torna-se importante à medida que revela o conflito como contradição, possibilitando a conversão de tais Políticas inclusivas em base de uma experiência formativa; atribuindo-as um sentido emancipatório, capaz de romper suas condições sociais e objetivas.

Afinal, conforme nos aponta Adorno (1995, p. 181):

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo.

Sob esta ótica, a seguir, serão evidenciados alguns marcos normativos que caracterizam o AEE a fim de ampliarmos a discussão a respeito destes dispositivos que servem de parâmetro para se pensar a consecução deste serviço/suporte educacional.

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O AEE: INICIANDO DIÁLOGOS...

Iniciaremos o diálogo tomando como objeto de análise a Resolução CNE/CBE nº2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Neste dispositivo, o atendimento educacional especializado é apresentado como um serviço educacional importante para desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais e para a garantia da educação para todos. No entanto, tal serviço é sinalizado de maneira confusa e às vezes controversa.

O parágrafo único do Art. 1º estabelece:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial **sempre que se evidencie**, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (grifo nosso)

O artigo 2º declara:

Os sistemas de ensino devem **matricular todos os alunos**, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, **assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos**. (grifo nosso)

O artigo 3º sinaliza:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure **recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (grifo nosso)

Já os artigos 7º e 8º expõem:

Art. 7º- O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º- As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I- Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II- Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III- Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em consonância com projeto da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV- Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a). atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b). atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c). atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d). disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V- Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VII- sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

Ao considerarmos o contexto histórico-político da educação especial no qual este dispositivo fora estabelecido, podemos entender que o documento em voga concebe o atendimento educacional especializado como um serviço educacional especial organizado institucionalmente na escola comum a fim de apoiar, complementar ou

suplementar a escolarização dos educandos com necessidades específicas em toda a educação básica.

Contudo, como pudemos perceber nos artigos supracitados, tal perspectiva é exposta de maneira confusa e controversa à medida que: sinaliza a necessidade em matricular todos os alunos na escola e nas classes comuns do ensino regular (Art. 2º, 7º), mas também, fortalece a segregação ao possibilitar, em alguns casos, serviços educacionais especiais substitutivos ao ensino comum (Art. 3º); assegura condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Art. 2º, Art. 8º, IV e V), mas condiciona o atendimento educacional especializado a algumas evidências (parágrafo único- Art. 1º);

Tais contradições devem ser expostas e discutidas ainda hoje. Pois, ainda que haja outros dispositivos legais que apresentem e caracterizem o atendimento educacional especializado de maneira mais clara e não controversa, o fato da não revogação deste dispositivo permite a difusão de práticas que obstaculizam o desenvolvimento da orientação inclusiva de educação especial.

Continuando na análise das políticas sobre o AEE destaco a Lei 10.845/2004 a qual institui o Programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência com os seguintes objetivos (Art. 1º):

- I- Garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II- Garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Para fins do disposto no artigo 1º, o artigo 2º sinaliza:

(...) a União repassará, diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior, observado o disposto nesta Lei.

Ao compararmos a referida Lei com a Resolução anteriormente discutida, é interessante observar que ao tratar, principalmente da distribuição de recursos financeiros para o atendimento educacional especializado, há uma maior delimitação

quanto ao público-alvo do AEE. Pois, enquanto a Resolução CNE/CBE nº2/2001 atrela o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais. A saber, estudantes que durante o processo educacional apresentem (Art. 5º):

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

A Lei em questão (nº 10.845/2004) delimita a universalização do atendimento educacional especializado aos “educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” (Art. 1º, I).

Outro ponto interessante a ser destacado é o fato de esta Lei destinar, “diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de Educação Especial (...)” (Art. 2º), as verbas da União para a efetivação do atendimento educacional especializado. Tornando assim o Estado “um tanto quanto” isento dessa incumbência.

Para Souza (2002), esta minimização do papel do Estado não é neutra. Mas, corresponde a um novo valor atribuído à educação. Segundo o referido autor:

Partindo da notória crise da escola pública e da decomposição do sistema educativo, o bloco no poder procura consolidar a sua ofensiva à educação pública e dar respostas à crise de acumulação no âmbito educacional (SOUZA, 2002, p. 87).

Prosseguindo na análise da legislação que versa sobre o AEE, destacamos o Decreto nº 5626/2005 haja vista que orienta a maneira como o atendimento educacional especializado deve ser ofertado para os estudantes surdos ou com deficiência auditiva. Este dispositivo, em seu Capítulo IV, Art. 14, § 1º, I, II, III, IV bem como o artigo 22, ao tratar da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva dispõe que, dentre outras coisas, para garantir atendimento educacional especializado, as instituições federais de ensino devem prover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras; e garantir o atendimento às necessidades especiais de estudantes surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também na sala de recursos, em turno contrário o da escolarização com utilização de equipamentos

e tecnologias de informação a fim de que o AEE seja ofertado tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais.

Em abril de 2007, foi publicado o Edital nº01 do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” cujo objetivo geral foi apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de Educação Básica da rede pública. Nesse sentido, sinaliza:

O presente Edital do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais visa selecionar projetos de Estados e Municípios que contemplem a organização de espaços com recursos necessários ao atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos para distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino. (BRASIL, 2007, p.1).

Este Programa, ao disponibilizar salas de recursos multifuncionais Tipo I e tipo II, fortaleceu o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular à medida que buscou atender à demanda das escolas que possuíam em seu quadro de alunos matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidade/superdotação.

No entanto, é interessante analisarmos o aspecto competitivo e seletivo pelo qual a estruturação do atendimento educacional especializado, por meio das salas de recursos, fora introduzida. Segundo o edital em questão, as propostas eram limitadas e passariam por análise pedagógica, sob a responsabilidade da comissão de seleção e avaliação; a este respeito, o ponto 1.2.4 sinaliza:

Serão selecionadas as propostas até o limite de 400 salas de recursos multifuncionais do (Tipo 1) e 100 salas de recursos com materiais específicos para deficiência visual (Tipo 2), conforme anexo I deste Edital. (BRASIL, 2007, p. 2)

Ao considerarmos que este edital convoca as Secretarias de Educação de todos os estados e municípios brasileiros bem como o Distrito Federal, percebemos que as condições para a participação do Programa não possui um caráter formativo, no sentido de possibilitar as reflexões necessárias para o acolhimento à diversidade e evidenciar o comprometimento dos entes federativos na consecução das políticas inclusivas de

educação especial. Antes, possui uma perspectiva unicamente seletiva haja vista o total de salas disponibilizadas: 500.

Nesse sentido, o Edital nº01 do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” denuncia um aspecto camuflado das políticas inclusivas de educação especial; revela o distanciamento do Estado no que tange aos compromissos firmados em prol da educação para todos à medida que, fundamentado na competitividade, não busca a reestruturação do sistema escolar brasileiro, mas a reestruturação de algumas escolas em detrimento de outras.

Conforme nos aponta Crochík (2008, p. 138) ao fazer ponderações acerca das contradições ainda presentes na sociedade contemporânea, e também na escola:

As contradições apresentadas nos últimos tempos, contudo, são peculiares, uma vez que a sociedade já tem condições objetivas – riquezas, conhecimentos e técnicas- para erradicar a miséria da face da Terra; como isso não ocorre, devido a interesse políticos das camadas dominantes, todo avanço contém em si mesmo o que já seria possível e que, no entanto, continuará a ser negado: uma sociedade justa, igualitária e livre da opressão.

Voltando às análises na esfera legislativa, tomo como objeto de examinação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/2008. Este dispositivo constitui-se uns dos marcos legais mais importantes para a configuração do AEE porque foi o primeiro a evidenciar a função do Atendimento Educacional Especializado e caracterizá-lo nos diferentes níveis de ensino bem como nas diferentes etapas da educação escolar; além disso, abordou sobre a temática da formação dos professores para tal atendimento.

De acordo com este documento, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Para tanto, revela:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.16)

Além de tais caracterizações, o dispositivo (p.16) acrescenta:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p.16).

Embora nesta política esteja explícito que o AEE deva ser organizado em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, constituindo-se oferta obrigatória dos sistemas de ensino, no turno inverso ao da classe comum, o dispositivo em voga sinaliza algumas especificidades deste serviço para com a Educação Infantil, Jovens e Adultos, Educação profissional, e Educação indígena.

No que tange à primeira etapa da Educação Básica, esclarece (p. 16):

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008, p. 16)

Sobre a modalidade de Jovens e Adultos bem como a Educação Profissional, sinaliza que as ações da Educação Especial devem possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, a formação para a inserção no mundo do trabalho e a efetiva participação social.

No que diz respeito à educação indígena, do campo e quilombola, o documento declara que (p.17):

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p. 17).

Outra inovação importante deste documento foi a sinalização da maneira como o acessibilidade deve ser assegurada no nível superior de ensino:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.17)

Sobre a formação de professores para a atuação no atendimento educacional especializado, tal política evidencia a necessidade dessa formação aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns no ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Ademais, ressalta (p.18):

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 18).

Ao analisarmos os níveis de ensino em que o AEE deve ser ofertado, o conhecimento que o professor necessita ter para atuar no AEE e os conteúdos e recursos existentes nessa forma de atendimento, os desafios à prática pedagógica do professor do AEE são aclarados. Afinal, conforme nos aponta Ropoli (2010, p. 23): “(...) o AEE não se confunde com reforço escolar”. Nessa perspectiva, o dispositivo em questão traz novas demandas à prática docente. Não apenas no que tange aos diversificados conteúdos e habilidades operacionais necessários, mas a aptidão em orientar-se no mundo.

Pois, conforme Adorno sinaliza (1995, p. 142 e 143):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusteã people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Nesta medida, e nos termos que procuramos expor, é necessário o reconhecimento das debilidades na operacionalização do Atendimento Educacional Especializado que tem sido possível na atualidade. Todavia, ao entender que a aptidão em orientar-se no mundo é impensável sem as adaptações, torna-se clara a necessidade daquelas pessoas interessadas numa educação democrática e justa converterem tais

debilidades/impotências, elas mesmas, juntamente com sua própria impotência, em energia para direcionar uma educação para a contradição e resistência.

Dando continuidade ao estudo sobre os dispositivos legais que versam sobre o AEE, destaco agora o Decreto 6571/08 - revogado pelo Decreto 7611/11- o qual dispôs sobre o atendimento educacional especializado a fim de regulamentar o parágrafo único do art. 60 da Lei 9394/96 e acrescentar ao Decreto 6253/2007. O decreto em questão além de ratificar a função do AEE sinalizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/2008, especifica os seus objetivos, descreve as ações de apoio técnico e financeiro designadas à União, e sinaliza que será contabilizado duplamente, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

Nessa perspectiva, o artigo 2º do referido Decreto define como 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

Já as ações de apoio técnico e financeiro designadas à União foram descritas no Art. 3º. A saber:

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

Após serem promulgados esses documentos, os quais especificam do que trata o AEE e como esse deve ocorrer nas salas de recursos, em 2009, é promulgada a Resolução nº 04, a qual institui as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, promovendo operacionalidade à Política. Para além de alguns aspectos já mencionados em outros documentos, tal diretriz tenta definir, com maior precisão, o público-alvo do AEE; pormenorizar algumas questões quanto ao financiamento da matrícula no AEE; especificar a necessidade de se elaborar e executar um plano de atendimento para o AEE bem como sinalizar os agentes responsáveis por estas ações; e descrever o processo de institucionalização do AEE no projeto pedagógico da escola.

Para fins destas Diretrizes operacionais, considera-se público-alvo do AEE (Art. 4º):

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – 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.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

É importante lembrar que referido dispositivo condiciona o financiamento da matrícula no AEE à matrícula regular da rede pública. Podendo ser contemplada: matrícula em classe comum e em sala de recursos da mesma escola pública; matrícula em classe comum e em sala de recursos de outra escola pública; matrícula em classe comum e em centro de AEE de instituição de Educação Especial pública; matrícula em classe comum e em centro de AEE de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

No artigo 9º desta Resolução é disposto:

A elaboração e a execução do plano do AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Como podemos perceber, há neste artigo uma explanação no que tange à elaboração de tal Plano, mas as suas finalidades não são expostas de maneira clara. Antes, confunde-se com a finalidade geral do AEE que é: eliminar as barreiras para o desenvolvimento da aprendizagem, agindo de forma complementar ou suplementar a formação do aluno através da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias. Dessa maneira, se torna vago e minimiza suas contribuições na desbarbarização do processo de ensino-aprendizagem bem como avaliativo. Afinal, conforme nos explicita Adorno (1995, p.56): “A reunificação do que se encontra separado não pode ser esperada a partir de um toque de magia”. Assim, contribui para práxis pedagógicas pseudemocráticas à medida que o nexo entre o objeto e a reflexão fora rompido.

Seguindo esta perspectiva deformativa³, a Resolução em voga, ao estabelecer a institucionalização do AEE no projeto pedagógico da escola de ensino regular, recorre rapidamente a um planejamento quantitativo. Nessa perspectiva, indica o que deve prever na sua organização do projeto pedagógico (Art. 10):

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

Embora reconhecendo a carência que existe em tal âmbito, é necessário nos opormos a planejamentos educacionais vazios de conteúdo. Pois, como Becker in Adorno (1995, p. 138 e 139) sinaliza, “planejamento educacional é também um

³ Em Adorno (1995) apreendemos que a orientação deformativa é aquela que obstaculiza a educação para consciência, para a emancipação.

planejamento de conteúdo (...) Toda a ampliação quantitativa de nossa estrutura escolar implica imediatamente consequências qualitativas."

Além dos documentos mencionados, chegaram, em 2010, duas Notas Técnicas. A primeira é a Nota Técnica nº 09/10, trazendo "Orientações para a Organização de Centro de Atendimento Educacional Especializado", sendo possível encontrar algumas informações a respeito do AEE e das salas de recursos referentes à legislação sobre esse assunto; e a segunda, a Nota Técnica nº 11/10 que tem por finalidade apresentar "Orientações para institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares". Esta última apresenta alguns conceitos relacionados à Educação Especial; algumas disposições legais referentes ao AEE e às salas de recursos; a sinalização do que compete à escola na implantação das salas de recursos, entre outros assuntos.

No entanto, o que nos chama atenção na Nota Técnica nº 11/10 são as atribuições dadas ao professor do AEE:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de

vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

(BRASIL, 2010, p. 4 - 5)

Diante o estabelecimento de todas essas atribuições, cabe-nos questionar: é possível que o professor, cumpra as funções descritas e ainda atenda os alunos? A formação prevista para esses profissionais atende a essas atribuições? E qual o tempo que o professor de AEE terá para desenvolver todas essas atribuições? Pensar sobre essas questões se faz necessário para operacionalizar, na prática, o AEE.

Examinaremos agora o Decreto o qual revogou o Decreto 6571/08: o Decreto nº 7611/2011 o qual “Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e outras providências”. O que modificou?

O Decreto de 2011 diferencia-se do anterior à medida que: evidencia as diretrizes pelas quais o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial estará efetivado, a saber: “não exclusão do sistema educacional sob alegação de deficiência” (Art. 1º III), “oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (Art. 1º, V), “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (Art. 1º, VI) e oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 1º, VII) entre outros; define o público-alvo da educação especial (Art. 1º §1º); e sinaliza o apoio técnico e financeiro não somente aos sistemas públicos de ensino, mas também às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; (Art. 5º).

Um dos dispositivos que converge diretamente para o decreto supracitado, é a Nota Técnica nº 055/2013. Pois esta, a fim de assegurar os deveres para com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial no que tange à oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema geral da educação, estimula e amplia o acesso a este serviço/suporte educacional por meio de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e com experiência na Educação Especial. Assim, tem como foco orientar, na perspectiva inclusiva a atuação de tais instituições a fim de que se transformem em Centros de Atendimento Educacionais atuando em sintonia com os marcos legais, políticos e pedagógicos da perspectiva inclusiva de Educação Especial.

Logo, não substitutivo à escolarização de tais estudantes, mas de maneira complementar e/ou suplementar.

Embora sinalize que o Atendimento Educacional Especializado seja “(...) realizado, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular (...)” (BRASIL, 2013. p. 2) há nesta Nota Técnica a ratificação das diretrizes neoliberais no campo da educação: o fortalecimento de um Sistema Educativo heterogêneo, mesclado entre instituições de natureza pública e privada.

A problemática desta realidade está no fato das organizações privadas serem orientadas rigidamente pelas ideias de gestão, planejamento, controle e êxito. Como nos aponta Chauí (2003), por tais organizações serem uma administração e não uma instituição, as mesmas não se percebem inseridas na divisão social e política. Logo, não discutem ou questionam sua própria existência, sua função, o seu lugar no interior da luta de classes; tornando-se assim, incapazes de responder as contradições impostas pela divisão.

Nessa perspectiva, ao entender que a Política Inclusiva demanda uma educação para a emancipação e assim política (Adorno, 1995); dirigindo-se, portanto para além de medidas administrativas, operativas e organizacionais, bem como de planejamentos, sobretudo, quantitativos, tornam-se claras as limitações objetivas, no âmbito político, da práxis educativa possível nos Centros de Atendimento Educacional Especializado de natureza privada.

Diante deste cenário, cabe-nos mais uma vez questionar: “Atendimento Educacional Especializado: para quê?” Se sua operacionalização negar-lhe o instrumental emancipatório do refletir (pensar o pensamento), da dúvida, da crítica?”. Como bem nos evidencia Wolfgang Leo Maar apud Adorno (1995, p.27):

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.

(...) a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade “intelectual”, ou “cultural”, mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que

inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência.

Voltando às análises na esfera legislativa, discutiremos neste momento a Nota Técnica nº 04/2014 que tem como objetivo a orientação quanto a documentos comprobatórios de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

Tratando-se de uma resposta ao Ofício nº 000139/CGCEB/DEED/INEP/MEC de 16 de janeiro de 2014- o qual solicitou orientação técnica em relação aos documentos que podem ser encontrados na escola para que sirva de declaração dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Censo Escolar, a Nota Técnica nº 04/2014 busca esclarecer controvérsias quanto à necessidade do laudo médico para o cadastro no Censo Escolar. Nessa perspectiva, fundamentada na: Constituição Federal a qual declara que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; bem como sinaliza que o dever do Estado para com a educação estará efetivado mediante a garantia de (entre outras coisas): “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III)”; na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006), promulgada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009, a qual estabelece o compromisso dos Estados-Parte de assegurar às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, compatível com a meta da inclusão plena, com a adoção de medidas para garantir o acesso ao ensino de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; e com base no Decreto nº 7.611/2011 o qual evidencia que o Poder Público terá efetivado o seu dever para com as pessoas público-alvo da Educação Especial ao assegurar o serviço de atendimento educacional especializado, compreendido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de maneira complementar ou suplementar à formação de seu público-alvo, a Nota Técnica em questão declara:

Neste liame 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 caracteriza-se 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.

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.

(BRASIL, 2014, p.3)

Como podemos perceber, há neste dispositivo a preocupação em não cercear, por hipótese alguma, o suporte educacional à que os estudantes público-alvo da Educação Especial têm direito. Nessa perspectiva, tal posicionamento revela-se bastante promissor no que tange a operacionalização da orientação inclusiva de educação e assim, na constituição de uma escola justa e humana.

Ratificando tal posicionamento, embora com outro argumento- agora não mais político e sim administrativo-, no Portal Inep/Educação Especial está explicitado que, para cadastrar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no Censo Escolar não são necessários diagnósticos clínicos; pois, o Censo Escolar é bases de dados da educação cujas ações não necessitam de laudo médico para serem efetivadas antes, apenas, de comprovação dos dados informados. Nessa perspectiva, o Plano de AEE é apresentado como instrumento de cadastro dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Censo Escolar.

Com o objetivo claro de ratificar a delimitação do público o qual tem direito ao AEE bem como esclarecer as diretrizes que devem orientar a declaração no âmbito do Censo Escolar, logo, na constituição do Plano de AEE, a Nota Técnica em voga declara:

Dessa forma, a declaração dos estudantes público-alvo da educação especial no âmbito do Censo Escolar deve alicerçar-se nas orientações contidas na Resolução CNE/CEB, nº4/2009, que no seu artigo 4º, considera público-alvo do AEE:

I- Alunos com deficiência; aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II- 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.

III- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento

humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2014, p. 4)

Além disso, baseando-se mais uma vez na Resolução nº 4/2009, sinaliza que sendo a elaboração e a execução do Plano de AEE atribuição, sobretudo, do professor de AEE, atribui-se a ele também a responsabilidade em organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais. Devendo este detalhamento ser feito com base no estudo de caso (primeira etapa da elaboração do Plano de AEE). A este respeito, declara:

Ressalta-se, por imperioso, que a elaboração desse estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem. (BRASIL, 2014, p. 4)

Diante o exposto, podemos perceber que o processo de identificação dos estudantes público-alvo da Educação Especial está subjetivo e cheio de vieses que contribuem para rotular um número cada vez maior de estudantes e tornar as salas de recursos ainda mais cheias de estudantes que não são público-alvo da Educação Especial. Pois, a formação docente não tem como objeto de estudos análises clínicas e neurológicas. Nessa perspectiva, os professores do AEE não estão aptos a fazer a identificação dos estudantes-público-alvo da Educação Especial- tão preconizada pelo dispositivo em questão.

Dessa maneira, as estatísticas oficiais podem ser inflacionadas mostrando um falso aumento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial. Criando assim, a ilusão que a Política inclusiva de Educação Especial já está consolidada no Brasil.

Dando continuidade ao estudo sobre os parâmetros previstos na legislação atual para organizar e operacionalizar o Atendimento Educacional Especializado, tomaremos como objeto de análise o Plano Nacional de Educação (2014-2024) a fim de identificarmos as contribuições/inoações deste dispositivo no que tange ao referido serviço/suporte educacional.

No eixo I deste dispositivo estão sinalizadas algumas proposições e estratégias no que tange ao Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação, Organização e Regulação que contemplam, especificamente, o público-alvo da

Educação Especial. Nessa perspectiva, o ponto 12 revela que é de responsabilidade da União - em conjunto com os Sistemas de Ensino- bem como os Estados e Municípios:

Garantir condições para a implementação de políticas específicas de formação, financiamento e valorização dos sujeitos atendidos pelas modalidades de educação de jovens, adultos e idosos, com ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais, desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores no atendimento educacional especializado (AEE), de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores intérpretes de libras, guias intérpretes para surdos cegos, professores de libras e professores bilíngues (libras e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2014, p.25)

Chama-nos atenção neste fragmento, a notoriedade que a ampliação dos profissionais para a operacionalização da orientação inclusiva de Educação Especial toma. Pois, como vimos nos dispositivos anteriores, há uma ênfase na necessidade em assegurar a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado e não necessariamente, a sua consecução.

Já no eixo II – Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos - está sinalizado no ponto 2 e 3 que em Regime de colaboração com a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, no Parecer CNE/CEB, nº 13/2009, o qual instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica bem como em outros dispositivos inclusivos, que serão garantidas e desenvolvidas políticas e programas educacionais de forma intersetorial, que visem à implementação do PNE, em articulação com a Educação Especial e Plano Nacional para pessoa com Deficiência; ademais, sinaliza no ponto 7 que irá inserir, implementar e garantir a política de valorização da inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, TDAH, transtornos mentais, e dificuldades de aprendizagem.

Ao referir-se no âmbito da proposta e estratégia, a inclusão de pessoas que, pela legislação atual, não fazem parte do público-alvo da Educação Especial, o documento em questão traz novamente ao debate uma questão polêmica: a ampliação dos estudantes que devem ou não ter um atendimento educacional especializado.

Ainda sobre essa questão, no Eixo II ponto16, ao mencionar a garantia, a ampliação, fiscalização e assegurar recursos financeiros, condições de acessibilidade física, pedagógica, linguística, tecnológicas, nas comunicações, informações e nos transportes assim como a oferta do AEE, o Plano Nacional não é claro quanto ao

público-alvo de tal proposta e estratégia. Pois, direciona-se “(...) aos estudantes públicos-alvo da educação especial, aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação”. (BRASIL, 2014, p.39).

É no ponto 24 do Eixo II que o documento em voga mostra-se claro quanto a quem se dirige. Pois evidencia como proposição e estratégia:

Implementar a modalidade da EJA para o jovem, o adulto e idoso, inclusive o **público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos mentais, TDAH e dificuldades de aprendizagem)**, bem como assegurar a permanência dos alunos nessa modalidade de ensino, o material didático (com acervo literário específico) e o acesso a todas as instalações da escola (...). (p.40, grifo nosso)

Nessa perspectiva, no que tange a especificação do público-alvo da Educação Especial, o PNE/2014-2024, vem na contramão das atuais políticas inclusivas de Educação Especial. Sobre esta questão, o que pensar? Convém ou não convém ampliar a concepção do público-alvo da referida modalidade educacional e assim ampliar o AEE? Ao refletirmos sobre essas questões, as mesmas nos revelarão a forma limitada pela qual se tem sido possível pensar a Política Inclusiva de Educação no Brasil. Pois esta vem sendo institucionalizada de maneira setORIZADA, dividida. Por meio de ações afirmativas para diversos grupos minoritários, não tem se garantido direitos, mas privilégios. Dessa maneira, a discussão a respeito da Educação para Todos se esvazia e seu potencial emancipador é bloqueado. Pois, numa perspectiva democrática, justa e humana de educação, o acolhimento às especificidades dos estudantes deve ser atendido não por pertencerem a grupos minoritários, mas, por atender à diversidade humana.

A fim de concluir, temporariamente a discussão, trago o pensamento de Adorno (1995, p.159):

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas.

Voltando ao texto do Plano Nacional de Educação (2014-2020), é importante sinalizar que no que tange à operacionalização do AEE, algumas das proposições e estratégias que trazem um impacto direto neste serviço/suporte educacional foram citadas e discutidas anteriormente. Contudo, no que se refere ao desenvolvimento da orientação inclusiva de Educação Especial, o referido documento é ainda mais

promissor. Pois, além de propor tecnologias pedagógicas, Fórum a respeito da perspectiva inclusiva de Educação, e universalização do AEE, prevê:

[...] o número de matrículas em educação especial, ofertadas por organizações filantrópicas, comunitárias e confessionais parceiras do poder público seja congelado e, finalmente, essa modalidade de parceria seja extinta em 2018, sendo obrigatoriamente assegurado o atendimento da demanda diretamente na rede pública, na perspectiva da educação inclusiva. (BRASIL, 2014, p.109)

Para finalizar, apresentaremos a Lei nº 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência - a fim visualizarmos os possíveis impactos da mesma para operacionalização do AEE na escola. No que tange ao Capítulo IV - Do Direito à Educação - esta Lei além de ratificar os direitos assegurados às pessoas com deficiência pela legislação brasileira, declara:

Art. 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

(...) VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

Como podemos perceber a Lei supracitada não traz impactos significativos no que tange a novos parâmetros para se pensar a operacionalização do Atendimento Educacional Especial. Contudo, estimula áreas pouco exploradas no âmbito da perspectiva inclusiva de Educação Especial. Constituindo-se, assim, um instrumento promissor para novos tempos.

Nesta seção, apresentamos o mapeamento da legislação brasileira no que se refere, principalmente, ao atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais, tendo como parâmetro publicações oficiais publicadas até o ano de 2015. A partir disto, pudemos perceber as contradições e as lacunas existentes na estruturação e no funcionamento do Atendimento Educacional

Especializado no âmbito do Sistema Geral de Educação, por meio dos Centros de Atendimento Especializado e das Salas de Recursos Multifuncionais.

Vimos que as contradições são decorrentes principalmente à questionável conjuntura de “(re)estruturação do sistema educacional”; e a pauta dos objetivos educacionais em interesses econômicos e não humanos. Já as lacunas, decorrentes de brechas na Lei no que tange: a identificação do público-alvo do AEE; às práticas pedagógicas dos professores do AEE bem como as amplas funções destinadas a eles; e as finalidades do Plano de AEE.

Assim, tais constatações nos impulsionam a refletir sobre a sociedade e a escola como instância social que reproduz a lógica desumanizante do sistema capitalista e que reforça as disparidades de oportunidades nos diversos espaços sociais. Nesse sentido, somos conduzidos a pensar sobre as possibilidades de a escola ser tornar inclusiva, considerando que a mesma encontra-se imbricada nessa lógica dominante.

A fim de aprofundar tais questões, trago as reflexões de Adorno (1995, p. 122):

De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral do dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições particulares, tem a tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime.

Nessa perspectiva e corroborando com o pensamento de Adorno, entendemos que só é possível pensarmos em escolas inclusivas se investirmos na formação humana.

“(...) O próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado. A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento -que não são acidentais- e descobrindo as condições para interferir em seu rumo”.
Theodor Adorno

III – SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA.

Este estudo apresenta como questão central a discussão/ problematização da operacionalidade da orientação inclusiva de educação especial por meio do Atendimento Educacional Especializado/AEE. Nesse sentido, nos apoiaremos na Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Adorno e Becker, como também outros estudiosos, como suporte teórico-metodológico deste estudo. Nessa perspectiva, os dados obtidos com a pesquisa *in loco* serão analisados e discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido.

Ao assumir como fundamentação teórico-metodológica deste estudo a Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Adorno e Becker, entendemos que a mesma se constitui no próprio método da pesquisa. Diante disso, não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, haja vista que segundo a própria Teoria, essa escolha entre um método ou outro enclausura o objeto de estudo.

Sobre esse aspecto, Adorno (1995, p. 204-205) esclarece:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estridente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade.

Esta reflexão proposta por Adorno vai de encontro ao materialismo histórico cartesiano, ao distinguir em planos distintos, teoria e práxis, como se existissem de forma totalmente independente e não se relacionassem. Nesse sentido, o questionamento

à objetividade existente na razão debate o suposto praticismo que impera na lógica fundante racional.

Ao entender que a análise meramente objetiva de uma realidade complexa pode alienar o próprio objeto de estudo, a Teoria Crítica busca entender em que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma ressignificação de olhares para a pesquisa em si. Nesse sentido, a teoria não seria apenas a apreensão da realidade de forma externa, ela própria seria compreendida como instância comprometida a alimentar a *práxis* em seu papel de envolvimento concreto e relação direta com a formação humana.

Assim, a relação Teoria-Práxis proposta pela Teoria Crítica deseja superar, segundo Adorno (1995, p. 209-204):

O que, desde então, vale como problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento.

Ou seja, em um mundo mediado pelas tendências classificatórias onde a racionalidade técnica está presente nas circunstâncias, a Teoria se torna não objeto de estudo, mas apêndice na relação de construção objeto-meio. Esse pensamento é reforçado por Adorno ao afirmar que (1995, p. 212):

A passagem à práxis sem teoria é motivada pela impotência objetiva da teoria, e multiplica aquela impotência mediante o isolamento e fetichização do momento subjetivo do movimento histórico: a espontaneidade. Sua deformação deve ser deduzida como uma forma de reação frente ao mundo administrado. Mas, enquanto ela fecha espasmodicamente os olhos diante da totalidade desse mundo, comportando-se como se as coisas dependessem imediatamente dos homens, subordina-se à tendência objetiva da desumanização em curso, também nas suas práticas.

Nessa perspectiva, conforme Damasceno (2010) sinaliza, a lente que é utilizada para enxergar a realidade pode impedir o que é visto, ou seja, a questão da escolha metodológica de um estudo não se restringe a optar dentre um considerado número de caminhos metodológicos o que se adéqua melhor a proposta da pesquisa. Mas, para além desse movimento, partir da Teoria para entender a Práxis, retornando à primeira

para construir conhecimento, haja vista que, nas palavras de Adorno (1995b), Práxis e Conhecimento são indissociáveis.

Sob tal prisma, e ao apresentar como questão central a discussão/problematização da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado no município de Paracambi/RJ, nossa intenção é tencionar dialeticamente o quão pernicioso pode ser a separação entre teoria e prática no fazer pedagógico.

Retornando ao pensamento de Adorno a respeito da relação Teoria-Práxis, é importante sinalizar que, por não converter-se em um ideal totalitário, inerente ao ideário tecnicista, o referido autor (1995, p. 227) apresenta também os limites de seu pensamento diante da relação teoria-práxis:

Se a teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria- isso é o que se quer dizer por momento espontâneo nas considerações que seguem. Mas, a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta está independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao “*thema probandum*”, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria.

Ao assumir tal entendimento e ao considerar o risco, que assumiu não estar imune, sobre as definições, Adorno (1995, p. 182) esclarece quanto à questão do sujeito e objeto de pesquisa:

Definir é o mesmo que capturar-objetividade, mediante o conceito fixado, algo objetivo, não importa o que isso seja em si. Daí, a resistência de sujeito e objeto a se deixarem definir. Para determina-los, requer-se refletir precisamente sobre a coisa mesma, a qual é recortada pela definição com vistas a facilitar seu manejo conceptual. Por isso, convém tomar, em princípio, as palavras sujeito e objeto como as fornece a linguagem polida pela filosofia, como sedimento da história; claro que não para persistir em semelhante convencionalismo, senão para avançar a análise crítica. Poder-se-ia partir da idéia (*sic*), supostamente ingênua, mas na realidade, já mediada, de que um sujeito, seja qual for sua natureza, um sujeito cognoscente, defronta-se com um objeto, seja qual for a sua natureza, objeto do conhecimento.

Ademais, Adorno (1995, pp. 182-183) ainda reforça:

A separação entre sujeito e objeto é real e aparente: verdadeira porque no domínio do conhecimento da separação real consegue sempre expressar o

cindido da condição humana, algo que surgiu pela força; falsa, porque a separação veio a ocorrer não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante. Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se à teoria do conhecimento. É verdade que não se pode prescindir de pensa-los como separados; mas o pseudo (falsidade) da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto.

O que se percebe, segundo Adorno (1995), é a necessidade de se avançar no diálogo reflexivo que está para além da observância situacional entre a definição de sujeito e objeto, mas no estabelecimento crítico do que se entende por ambos. Desta maneira, pensar sobre os conceitos e definições significa pensar a própria teoria que ilumina a práxis, revelando aquilo que constitui a relação Teoria-Práxis que é assumida no contexto da fundamentação teórico metodológico deste estudo.

Para Adorno (1995, p. 189):

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa.

E nesse movimento de entrega a necessária crítica da sociedade, reiterado por Adorno (1995), é que valorizamos a importância da experiência como movimento formativo de ruptura a alienação impetrante pelo *modus operandi* da sociedade contemporânea, uma vez que a oportunidade de educação pela experiência significa a própria materialização de educação para emancipação, o que reforça a pertinência da proposta teórico-metodológica assumida neste estudo.

Nesses termos, por compreender os limites e possibilidades postos à realização dessa pesquisa, adotamos como procedimentos/instrumentos para coletas de dados: observação na escola *locus* da pesquisa, análise documental; entrevistas semi-estruturadas e questionário de caracterização.

O objeto da pesquisa é o Atendimento Educacional Especializado, compreendido neste estudo como aspecto central para promoção e efetivação da inclusão dos estudantes com necessidades especiais na escola comum/regular.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DE ESTUDO: MUNICÍPIO DE PARACAMBI/RJ

O Município de Paracambi pertence à Região Metropolitana do Rio de Janeiro, que também abrange os municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

Este município tem um único distrito-sede e ocupa segundo o IBGE uma área total de 179,680 quilômetros quadrados correspondentes a 3,4% da área da Região Metropolitana. Os limites municipais, no sentido horário, são: Piraí, Mendes, Miguel Pereira, Japeri, Seropédica e Itaguaí. Paracambi é servido pela RJ-127, que acessa a rodovia Rio-São Paulo na fronteira com Itaguaí e Seropédica, ao sul, e Engenheiro Paulo de Frontin, ao norte. Outra estrada liga a Japeri, a leste, conectando-se com a RJ-125 em direção a Miguel Pereira.

Figura 1- Mapa da Região metropolitana do Rio de Janeiro, em destaque (sublinhado) o município de Paracambi



Fonte: CEPERJ (2013)

Como veremos na tabela a seguir, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Paracambi foi 0,720 em 2010. Nessa perspectiva, está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto. Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi a Educação (com crescimento de 0,180), seguida por longevidade e por renda.

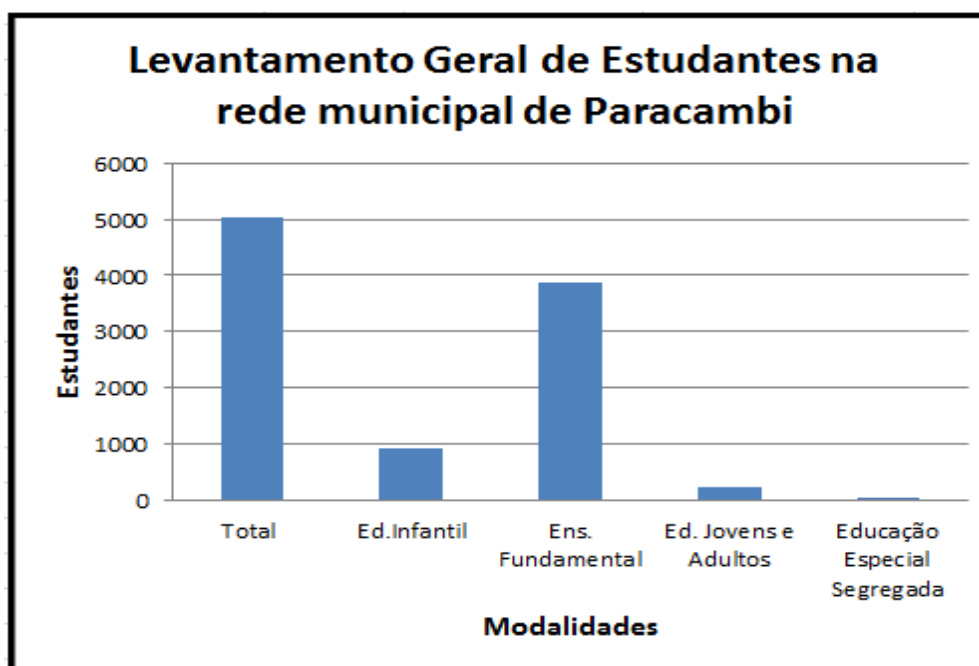
Tabela 2- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Paracambi - RJ			
IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,288	0,486	0,666
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	28,88	37,96	59,69
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	48,53	91,92	92,51
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	40,14	65,77	81,07
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	14,59	39,89	63,98
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	11,68	22,53	43,93
IDHM Longevidade	0,650	0,708	0,812
Esperança de vida ao nascer (em anos)	64,02	67,46	73,73
IDHM Renda	0,586	0,676	0,689
Renda per capita (em R\$)	306,76	538,67	580,49

Fonte: Plano Municipal de Saúde de Paracambi (2014-2017)

Na área da educação, a rede municipal de Paracambi/RJ atende atualmente 5028 estudantes matriculados em 21 escolas, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. Este quantitativo de estudantes está matriculado nos diversos níveis e modalidades de ensino, a saber: na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. O panorama da educação do município pode ser melhor visualizado no gráfico seguinte:

Figura 2- Matrícula por nível e modalidade de ensino em Paracambi



Fonte: Plano Operativo de Ações Municipais de Educação de Paracambi (POAME/SMEE, 2015).

Os dados apresentados acima foram retirados do Plano Operativo de Ações Municipais de Educação de Paracambi (POAME/SMEE) que, por sua vez, fora fundamentado nos dados apresentados pelo Educacenso-2015. Além desses dados, o referido Plano Operativo, juntamente com os Relatórios das Escolas apresentados pela Secretaria Municipal de Paracambi (SMEE) - em agosto de 2015, possibilitou deslumbrar algumas singularidades do município no que tange ao desenvolvimento da perspectiva inclusiva de Educação Especial.

Segundo tais relatórios, há no município 14 escolas com estudantes, público-alvo da Educação Especial, incluídos. Para além dessa constatação, foi possível estabelecer com os dados destes relatórios, novas informações a respeito do total de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede de ensino do município.

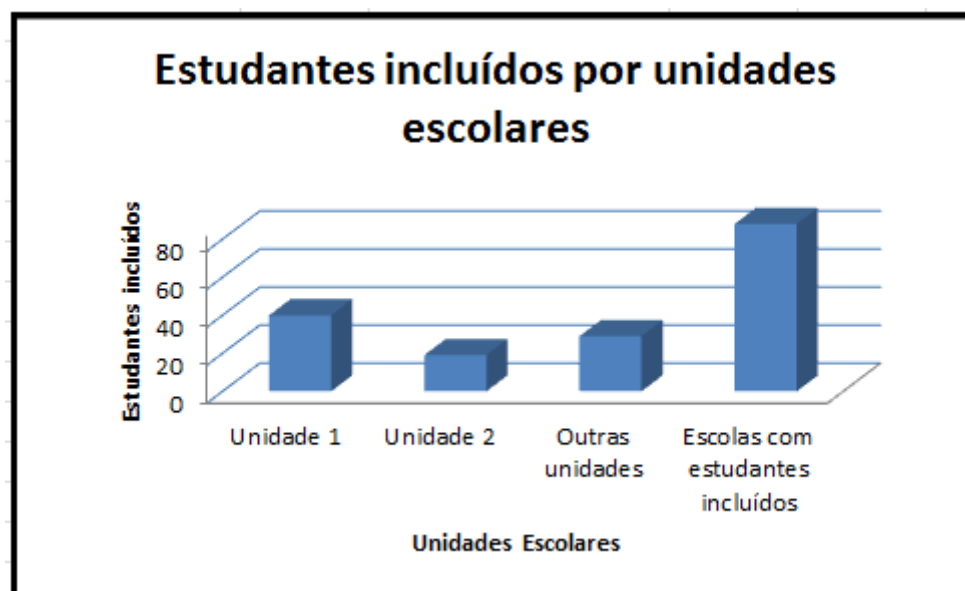
Tabela 3- Matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede de Ensino de Paracambi

Total de estudantes	Número de Matrículas		Classes Comuns (Alunos Incluídos)	% Estudantes Público Alvo da Educação Especial
	Educação Infantil			
5028	Educação Infantil	917	88	2%
	Ensino Fundamental	3864		
	Jovens e Adultos	234		
	Educação Especial	13	0	

Fonte: POAME/SMEE (2015) e Relatório das Escolas/SMEE (2015)

Ademais, pudemos identificar a maneira como os estudantes público-alvo da Educação Especial estão distribuídos nas escolas comuns do município. O gráfico a seguir mostrará esta relação quantitativa.

Figura 3- Estudantes incluídos por unidades escolares



Fonte: POAME/SMEE (2015) e Relatório das Escolas/SMEE (2015)

Como podemos perceber no gráfico acima, há duas unidades escolares que concentram um maior número de estudantes incluídos. A saber: Escola Amanhecer e Escola do Valle⁴ que, atualmente, asseguram o direito do acesso à escola comum a, respectivamente, 40 e 19 estudantes.

⁴ Torna-se importante notificar que os nomes citados tratam-se de nomes fictícios a fim de preservar a identidade do local.

Através do POAME/SEMEE/2015 e dos Relatórios das Escolas/SMEE (2015) não foi possível levantar dados que pudessem caracterizar as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes-público da Educação Especial matriculados nesta rede de ensino. Diante disso, é importante notabilizar a importância que as referidas informações têm na operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial. Conforme nos aponta Glat (2007) a Educação Inclusiva tem como objetivo a possibilidade de ingresso e permanência do estudante na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Com o objetivo de caracterizar e avaliar a experiência de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Paracambi, a presente pesquisa tomou como objeto de estudo a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na Escola Amanhecer haja vista que é a maior unidade escolar do município bem como a que possui o maior quantitativo de estudantes incluídos.

Nessa perspectiva, a seguir, caracterizaremos a referida escola por meio de seu Projeto Pedagógico dos anos 2006 e 2011.

3.2 A ESCOLA AMANHECER E SEU PROJETO PEDAGÓGICO

A Escola Amanhecer (E.A.R) atende à Educação Básica nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, a escola possui 15 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala informatizada, 01 secretaria; 01 sala de direção; 01 sala de professores, 01 auditório; 01 sala de dança; 01 laboratório de ciências, 01 sala de orientação, 01 sala de coordenação, 01 sala de Recursos Multifuncionais, 01 cozinha, 01 copa, 01 refeitório, 11 banheiros, e 01 quadra esportiva coberta. De acordo com o Censo (2012), as dependências e vias da escola são adequadas aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida e os banheiros adequados aos estudantes da Educação Infantil bem como aos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

Segundo o POAME/2015, esta unidade escolar possui um total de 36 turmas distribuídas em três turnos totalizando aproximadamente 803 estudantes. Sendo: 86

estudantes da Educação Infantil, 418 do Ensino Fundamental, e 73 da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, de acordo com as informações dadas pela secretaria da escola, há 35 turmas e um total de 943 estudantes na unidade escolar em voga. Sendo: 109 da Educação Infantil, 690 do Ensino Fundamental e 144 da Educação de Jovens e Adultos. Considerando que as informações oferecidas pela secretaria da escola correspondem à realidade vivenciada pela mesma, é com base nos dados disponibilizados por ela que iremos caracterizar bem como analisar a experiência de inclusão, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no município de Paracambi.

O horário de funcionamento dos turnos desta escola é distribuído da seguinte forma:

- Turno da manhã: Educação Infantil e 2º segmento do Ensino Fundamental; das 7hs às 12h:10
- Turno da Tarde: Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental; das 13h às 17h.
- Turno da Noite: Educação de Jovens e Adultos; das 18h às 22h.

No que tange ao público-alvo da Educação Especial, há, de acordo com as informações obtidas pela secretaria da escola, um total de 40 estudantes incluídos.

No turno da manhã, estão matriculados 467 estudantes distribuídos por 15 turmas. Sendo 01 na educação Infantil e as outras 14 turmas, no 2º segmento do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano); deste total de estudantes, estão incluídos 19 estudantes (02 na Educação Infantil e 17 no Ensino Fundamental). Já no turno da tarde, há um total de 332 matrículas. Sendo 91 na Educação Infantil e 332 no 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); tendo neste turno, 11 estudantes incluídos. O Turno da noite possui 144 matrículas distribuídas em 05 turmas de Educação de Jovens e Adultos. Sendo 04 turmas do 6º a 9º ano e 01 multiseriada (1º ao 5º ano); estando incluídos nestas turmas, um total de 10 estudantes.

Como podemos perceber, há estudantes incluídos em todos os níveis e modalidades de ensino que a escola em voga disponibiliza. Nesse sentido, ela assegura a todos esses estudantes o AEE em todos os seus turnos e modalidades. Segundo as

informações disponibilizadas, dentre os estudantes incluídos há: usuários de cadeira de rodas, Síndrome de Down, Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Baixa visão, Esquizofrenia Paranóide, Transtornos de Ansiedade, Dislexia, e Deficiência intelectual.

Antes de discutirmos sobre a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado que tem sido possível à escola em questão, iremos apresentar as dimensões pedagógicas e educacionais apreendidas de seu Projeto Pedagógico dos anos 2006 e 2011 com o intuito de subsidiar o reconhecimento dos limites e possibilidades da operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial por meio do referido serviço/suporte educacional.

O Projeto Pedagógico de 2006 possui 40 páginas e contém uma introdução em que são explícitos os objetivos, princípios, e as finalidades da educação bem como o histórico da construção do Projeto Político; além de quatro partes principais (I, II, III e IV). Na parte I, são evidenciadas as concepções pedagógicas quanto à função social da escola; os eixos que norteiam a escola; o trabalho pedagógico; as concepções de mundo e de sociabilidade de homem; e a concepção da escola frente ao currículo. Ainda nesta primeira parte há a evidenciação dos objetivos do planejamento da escola; das atividades de planejamento; da avaliação, bem como a evidenciação dos problemas elencados durante a elaboração do Projeto Político.

Na parte II é evidenciado o Sistema de Ensino. Dessa maneira, são explicitados: as modalidades de Ensino; a Organização, estrutura e funcionamento dos cursos (Educação Infantil e Ensino Fundamental); os objetivos e ações do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano de escolaridade, assim como da Educação de Jovens e Adultos do 1º ao 9º ano de escolaridade; os currículos, e a avaliação do processo ensino-aprendizagem; discorre também sobre a discussão pedagógica; o Conselho de Classe; as normas de convivências da Comunidade Escolar; a matrícula, a transferência, a adaptação (no que tange aos estudantes transferidos) e sobre a dependência.

Na parte III são explicitadas: a composição da organização escolar, o organograma da escola; as funções da direção, do corpo docente, do coordenador pedagógico, do secretário escolar e auxiliar administrativo, dos serviços gerais, e do

corpo discente. Além disso, nesta seção é evidenciada a forma e os objetivos do registro, escrituração e arquivos escolares, bem como a incineração.

Na parte IV são explicitadas as dimensões físicas da escola e as disposições gerais.

No que tange aos objetivos e princípios, é estabelecido que a escola objetiva sua ação educativa fundamentada no Plano Nacional de Educação (2001-2010). Nessa perspectiva, estabelece como finalidade:

Atender o disposto na Constituição Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente; ministrar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos observadas em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis. (E. A.R, 2006, p. 5).

No histórico de construção do Projeto, são relatadas as seguintes perguntas disparadoras para a construção do escopo: “O que você espera da escola?”, “Que atividades você gostaria que fosse desenvolvida na escola?”, “Quais as suas responsabilidades para com a escola?”. De acordo com o próprio documento, tais perguntas tiveram como objetivo colher informações sobre as expectativas dos sujeitos envolvidos na construção do mesmo, em relação suas expectativas em relação ao ensino, a escola, e a sociedade.

Nesse sentido, o processo pelo qual este documento fora realizado evidencia sua dimensão teórico-metodológica indo assim na contramão da construção emanada da burocratização do trabalho escolar, tão recorrente na realidade atual. Dessa maneira, inferimos que este documento refletiu as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar. Tornando-se, assim, um importante instrumento de orientação da ação educativa no que tange as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo.

Quanto aos eixos norteadores, são descritos: aprender a aprender; valores: respeito, solidariedade, disciplina, coletividade; trabalho unificado-coletivo; criar para humanizar; e compromisso. Como concepção de sociedade, propõe construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas as quais cada cidadão constrói a sua existência e do coletivo.

Ao sinalizar a sua concepção de educação, o Projeto Político (2006) declara:

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizado” e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade.

(E.A.R, 2006, p. 12)

Diante dessas diretrizes bem como propostas pedagógicas emancipadoras, recorro ao pensamento de Adorno para evidenciar os limites das mesmas na sociedade contemporânea:

No ensaio que citei no início, referente à pergunta “vivemos atualmente em uma época esclarecida” Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a- ser e não um ser.

(...) se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente teórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito. (ADORNO, 1995, p.181)

Entre os problemas elencados durante a elaboração do projeto Político, chamou-nos atenção os seguintes:

- Falta de articuladores e coordenadores na comunidade escolar;
- Falta de compromisso político-pedagógico;
- Professores desatualizados;
- Trabalho individualizado e isolado;
- Falta de determinados profissionais (assistentes Sociais, psicólogos, pedagogos, coordenadores de turno e por disciplina);
- Falta de planejamento articulado-interdisciplinaridade.

(E.A.R., 2006, p. 14).

Tais fragilidades nos chamou atenção por entender que as mesmas contribuem para uma cultura organizacional bem como pedagógica e educacional que podem vir a obstaculizarem o desenvolvimento e a consecução da perspectiva inclusiva de Educação Especial haja vista que a mesma demanda articulação entre diversos profissionais especialistas, trabalho coletivo interdisciplinar- principalmente entre os professores do

AEE e das classes regulares, profissionais atualizados bem como comprometidos com a orientação política democrática.

Nessa perspectiva, propõe como metas, entre outras:

- Apoio pedagógico aos professores através de supervisores em número suficientes e coordenadores por disciplina e/ou área de estudo.
- Articulação do trabalho entre disciplina-interdisciplinaridade;

(E.A.R., 2006, p.14)

Na parte II, ao evidenciar os objetivos Educação Infantil e Ensino Fundamental, sinaliza:

- Desenvolvimento da capacidade de aprender e de socializar o que aprendeu, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- Compreensão do ambiente natural e social, dos sistemas políticos e da autodeterminação dos povos, dos valores em que se fundamenta na sociedade; da tecnologia e das artes;
- Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades de formação de atitudes e valores;
- A formação da consciência crítica e a aquisição de capacidade de organização para a transformação social; o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços da solidariedade humana e da tolerância em que se assentam a vida social.

(E.A.R., 2006, p.16)

Quanto às ações voltadas para estes níveis de ensino está previsto, entre outras ações:

- Projeto jovem Acolhedor: projeto em parceria com as alunas do 9º ano de escolaridade oferecido em horário extracurricular para auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem pelas crianças da Educação Infantil, com apoio da Orientadora Educacional;
- Sala de Apoio para alunos com reprovações múltiplas para apoio pedagógico;
- Reforço nas disciplinas com maior dificuldade, fora do horário de estudo.

(E.A.R., 2006, p.16)

Como podemos perceber, não há objetivos e nem ações voltadas, especificamente, para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, evidencia seus limites para democratização escolar de tais estudantes. Pois, conforme nos sinaliza Glat (2007, p.16): “Para acolher todos os alunos, a escola precisa,

sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social”.

Quanto à avaliação do processo ensino-aprendizagem, está prevista “uma avaliação diagnóstica, processual e contínua e de forma global mediante verificação de competência e de aprendizagem de conhecimentos, em atividades de classes e extraclasse, incluídos os processos próprios de recuperação paralela” (E.A. R, 2006, p. 18). Esta concepção avaliativa além de não fazer nenhuma inferência à verificação da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial sinaliza a ênfase dada aos resultados ao fundamentar-se mediante a verificação de competência e de aprendizagem. Mostrando-se assim, na contramão de uma concepção avaliativa essencialmente pedagógica. Pois, conforme sinaliza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008, p. 11), tal avaliação:

[...] como um processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Foi posto como meta para 2006, 2007, 2008: repensar o pedagógico objetivando diminuir os índices de evasão e repetência em relação aos dados estatísticos de 2005. Para tanto, a escola estabeleceu alguns projetos, entre eles o Jovem Acolhedor, citado anteriormente e a “Escola Acolhedora”- que tem como objetivo: “(...) unificar o corpo docente e discente através do respeito mútuo, não só dentro da unidade escolar, como também na comunidade em que vivem, despertando a vontade de participar e cooperar” (E.A.R., 2006, p. 27).

Ao analisar as ausências de metas para a efetivação da perspectiva inclusiva de Educação Especial no contexto da formulação coletiva do Projeto Pedagógico em questão, concluo que a formação para autorreflexão crítica é imprescindível para inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Pois, conforme sinaliza Damasceno (2006, p. 45):

[...] o professor que puder libertar-se das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos estudantes deficientes, poderá se tornar aquilo que chamamos de agente agregador, ou seja, um multiplicador de ideias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras

consciências, que se encontram encarceradas pela auto inculpável menoridade.

Este Projeto Político (2006) termina sinalizando nas “Disposições Gerais” (p. 39): “(...) incorporar-se-ão a este Projeto Pedagógico, automaticamente, as disposições de lei e instruções de normas de ensino emanadas de órgãos ou poderes competentes, alterando as disposições que com ela conflitam”.

Diante o exposto, podemos concluir que ainda que este Projeto Político traga poucas medidas para a operacionalização da orientação inclusiva de Educação Especial ao não sinalizar os suportes necessários para a acessibilidade arquitetônica, curricular, e didático-pedagógica entre outras dimensões, podemos dizer que o documento em voga contribui para o desenvolvimento da perspectiva inclusiva de Educação Especial. Pois, além de trazer em suas diretrizes alguns compromissos e princípios filosóficos evidenciados pela orientação inclusiva de educação, tais como tornar a escola um *locus* privilegiado para a efetivação da cidadania e desenvolvimento de valores democráticos e integradores, promovendo assim uma escola com igualdade de direitos e dessa maneira, diversa; demonstra um compromisso em caminhar consentaneamente com as políticas educacionais contemporâneas - as quais ratificam a perspectiva inclusiva de Educação Especial.

Dando continuidade à caracterização pedagógica e educacional da Escola Amanhecer, apresentaremos o atual Projeto Pedagógico da mesma. Constituído em 2011 - cinco anos depois do Projeto Pedagógico analisado anteriormente - e tendo como subtítulo: “Escola Acolhedora - Educando sentimentos”, este documento traz avanços no que tange à consecução inclusiva de Educação Especial. Todavia, no que tange a (re) estruturação organizacional da escola é ainda bastante omissa. Composto por 19 páginas, está dividida em 3 partes: I- Identificação da unidade escolar, II- Justificativa do Projeto Político, e III- Descrição da Realidade Educacional.

Ao justificar a constituição do Projeto Político, o documento sinaliza:

A educação é prioridade de todos os seres humanos, por isso, precisamos estabelecer metas para serem cumpridas a um espaço curto, médio e longo prazo, onde a escola acompanhe de forma gradativa as verdadeiras necessidades da comunidade escolar. Para que escola alcance esses objetivos, vale ressaltar a importância de que o corpo docente faça adequações necessárias para que seus alunos sejam capazes de aprender e serem

conscientes de seus direitos e deveres, de liberdade e igualdade. (E.A.R., 2011, p.7).

Nesse sentido, assim como no Projeto Pedagógico (2006), a escola em voga evidencia conceber tal documento como um plano de trabalho que indica os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. Propondo dessa maneira, uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar. Formulando metas, prevendo metas, ações; instituindo procedimentos e instrumentos de ação.

Ao organizar a proposta pedagógica, o Projeto Pedagógico (2011) sinaliza como objetivo a formação do “homem” exercendo em sua plenitude o direito à cidadania e explorando as potencialidades. Assim, comparando-o ao Projeto anterior (2006), mostra-se frágil no campo político. Pois, é raso ao sinalizar a sua concepção política de educação.

Ao descrever, na parte III, a realidade educacional da escola, o Projeto Político (2011) traz uma grande contribuição haja vista que aponta para a possibilidade/necessidade de superação. Pois, revela se as fragilidades encontradas em 2006 foram superadas ou não; além de constatar novas demandas da escola. Nessa perspectiva, sinalizaram como pontos fortes da realidade escolar:

(...) a informatização da escola/internet; o envolvimento docente nos projetos da escola e da Secretaria Municipal de Educação; equipe docente qualificada, bom relacionamento humano; bom sistema de informações gerenciais. (E.A.R., 2011, p.7)

Essa constatação revela um cenário potencializador para a consecução da perspectiva inclusiva de Educação Especial. Pois, além das dificuldades citadas pelo Projeto Pedagógico (2006) terem sido superadas, a saber: a falta de compromisso político-pedagógico e a desatualização dos professores; os outros pontos fortes sinalizados revelam alguns instrumentos facilitadores para o planejamento, coordenação bem como gestão do processo inclusivo.

Como pontos fracos, o Projeto Político (2011) destacou:

Baixa participação dos pais; acompanhamento deficiente dos alunos com necessidades especiais (faltam pessoas qualificadas); não comparecimento dos professores e funcionários e problemas na estrutura física da escola.

(E.A.R., 2011, p.7).

A fim de superar tais dificuldades, o referido documento estabeleceu as dificuldades que a escola deve atacar prioritariamente. Entre outros, foram sinalizados (p. 8): “Formação continuada para professores da Educação Infantil e 6º ao 9º ano; fortalecer a relação entre escola/família; e fortalecer o ensino inclusivo”. Nessa perspectiva, podemos entender que ao refletir sobre sua práxis educativa, a escola em discussão reconheceu suas limitações no campo da perspectiva inclusiva de educação e assim aponta tempos mais promissores para o público-alvo da Educação Especial.

Todavia, ao considerar que a orientação inclusiva de educação implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, haja vista o compromisso em atender à diversidade de seus estudantes, pode-se dizer que o Projeto Político (2011) trouxe pequenas contribuições para reorganização escolar no que tange a operacionalização da orientação inclusiva de Educação Especial.

Dessa maneira, cabe-nos a pergunta: Sobre qual organização a Escola Amanhecer está refletindo? De acordo com Libâneo (2004, p. 315), o significado etimológico da expressão organizar é:

[...] dispor de forma ordenada, dar estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la. Assim, a organização escolar refere-se aos princípios de procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.

Nessa perspectiva, apoiando-nos em Libâneo, podemos dizer que um processo de (re)organização escolar comprometido em atender as demandas específicas do público-alvo da Educação Especial é caracterizado pela criação de estruturas organizacionais bem como ações planejadas que apoiem o acolhimento de tais demandas.

Contudo, é importante notabilizar que a orientação inclusiva de educação não está restrita à racionalidade pedagógica, não se reduz a uma técnica, ou a um método; antes, reivindica uma matriz cultural e uma cultura organizacional. Dessa maneira, trago o pensamento Becker *in* Adorno (1995, p. 139) para concluir, temporariamente, a discussão:

[...] Nesta medida parece-me urgente incluir na discussão a questão do que é e a questão do para que é a educação, o que não significa excluir considerações quantitativas, mas situá-las no contexto geral a que pertencem necessariamente.

Diante o exposto, podemos dizer que embora o Projeto Pedagógico (2006) bem como o Projeto Político (2011) da escola destacada tragam em suas diretrizes educacionais alguns princípios democráticos no que tange ao processo educativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial, eles, de maneira substancial, têm planejado ações e direcionado grande parte de seus esforços para uma educação que não contempla todos os estudantes. Desta maneira, revelam a reificação da consciência e assim anuncia uma conjuntura facilitadora para permanência da barbárie no contexto educacional. Conforme nos revela Adorno (1996, p. 404):

O entendido e experimentado medianamente- semi-entendido e semi-experimentado- não constitui o grau elementar da formação, e sim, seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substância tóxica e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam (...). Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação.

É sob tal prisma que este estudo busca analisar a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado vivenciada na Escola Amanhecer. Pois, como pudemos perceber este serviço/apoio educacional não foi citado nenhuma vez nos Projetos Políticos analisados. Desta maneira, além de não estar institucionalizado na escola, parece estar sendo operacionalizado de maneira desvinculada de seus fins.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos participantes deste estudo⁵ são duas professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado e um professor de cada área do conhecimento, a seguir: Códigos e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza; necessariamente atuantes em turmas em que estudantes público-alvo da Educação Especial estivessem incluídos.

Considerando os elementos do questionário de caracterização dos sujeitos partícipes, apresentamos na tabela a seguir os principais elementos que os caracterizam,

⁵ Vale ressaltar que os sujeitos participantes deste estudo foram identificados por pseudônimos a fim de preservar suas identidades.

destacando as seguintes variáveis: idade, sexo, tempo de magistério, tempo de atuação na escola, área de atuação, carga horária de trabalho na escola, formação na graduação, formação de pós-graduação (lato senso e stricto sensu) e participação de cursos e/ou seminários (que incluem palestras, encontros, fóruns...) que discutem o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento bem como com altas habilidades/superdotação.

Tabela 4

Pseudônimo	Idade	Sexo	Tempo de Magistério	Tempo de atuação na escola;	Área de Atuação	Carga horária de trabalho na escola	Formação (graduação)	Formação (Pós-graduação)	Participou de cursos e/ou seminários sobre inclusão?
Bento	44	Masculino	3	3	Professor de Ciências do 7º ano	20hs	Licenciatura em Ciências Biológicas	-----	Não
Alice	36	Feminino	19	1	Professora do AEE	20 hs	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	Sim
Luíza	38	Feminino	10	10	Professora de História na EJA	16hs	Licenciatura e Bacharel em História	Mestrado em História Política	Não
João	42	Masculino	8	4	Professor de Produção textual na EJA e no 2º seguimento do Ensino	32hs	Licenciatura em Port./Francês	Especialização em Linguística	Não

					Fundamental				
Antônia	39	Feminino	15	8	Professora do AEE	20hs	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e Docência no Ensino Superior	Sim

Ao analisar a tabela acima identificamos que todos os professores possuem Ensino Superior; tendo a maioria deles, formação em nível de pós-graduação. Podemos identificar também que quase a totalidade dos professores tem carga horária de trabalho, bem como um tempo de atuação na escola, bastante relevante, o que nos permite inferir que conhecem com maior proximidade e profundidade a realidade ao qual atuam.

Outro ponto relevante é referente aos cursos e/ou seminários, incluindo palestras e eventos sobre inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, dos quais todos os professores atuantes na classe comum disseram nunca ter participado. Esta constatação revela que é preciso um investimento por parte do município de Paracambi bem como da E.A.R, em propiciar momentos formativos em que possam ser explicitadas as bases filosóficas, políticas e sociais que sustentam a perspectiva inclusiva de Educação Especial. Pois, conforme nos aponta Costa (2007, p.96): “Os desafios postos à possibilidade de afirmação de escolas democráticas e acolhedoras estão atrelados, sem dúvida, à formação de seus profissionais”. Nestes termos, só é possível pensar em escolas inclusivas se houver formação de professores para essa nova realidade que se apresenta na escola brasileira, diversa e múltipla.

Nesse sentido, é importante notabilizar que tal formação docente não deve estar voltada apenas para valores inspiradores da sociedade democrática e conhecimentos que contemplem as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas, sobretudo, voltada para o esclarecimento. Afinal, conforme nos evidencia Damasceno

(2006), o professor que puder, por ele mesmo, liberta-se das dificuldades impostas ao processo de acolhimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, poderá se tornar um multiplicador de ideias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela auto inculpável menoridade.

Tais fatos, previamente levantados, serão problematizados no decorrer das narrativas dos professores.

3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Adotamos como procedimentos metodológicos neste estudo a análise documental referente ao AEE; observações; realização de entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino comum bem como do AEE; e questionário de caracterização. Nesse sentido, detalharemos os procedimentos que foram adotados neste estudo e sua pertinência diante das possibilidades de análises que se construíram a partir dos dados coletados:

- *Procedimento - Análises documentais:* Nesta etapa foram analisados os documentos oficiais que servem de referência para a implementação do Atendimento Educacional Especializado no Brasil e no município de Paracambi, como a Resolução nº. 4/2009; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei 9.394/2006, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – SEEsp/MEC, 2008, entre outros dispositivos pertinentes. O objetivo desta análise foi caracterizar as Políticas que se referem à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum, com vista à democratização da educação brasileira.
- *Procedimento - Observação na escola partícipe do estudo:* Esta etapa foi subsidiada por um diário de campo no qual foram realizados registros sistemáticos a respeito da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado bem como à sua articulação com o ensino

comum. Nessa perspectiva, registramos fatos referentes ao atendimento pedagógico e educacional desenvolvido no referido atendimento, sobre o convívio na Sala de Recursos entre outros aspectos presentes nesse ambiente. Além disso, foram registrados os aspectos referentes à acessibilidade (arquitetônica, curricular, didático-pedagógica, entre outras).

- *Procedimento - Entrevistas semiestruturadas:* Nessa etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas (apêndice I) na E.A.R.. Com o auxílio de gravação e posterior transcrição, foi possível analisar as falas dos sujeitos partícipes da pesquisa o que nos possibilitou identificar as concepções dos mesmos acerca do processo de inclusão escolar, do Atendimento Educacional e Especializado bem como os impactos desse serviço/suporte educacional no processo de democratização do ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial.
- *Instrumento - Questionário de caracterização:* Com esse instrumento de coleta de dados (apêndice II), obtivemos informações gerais dos sujeitos do estudo, como: idade, sexo, formação, participação em cursos e/ou seminário sobre inclusão, tempo de atuação profissional e de trabalho na escola, cargo ocupado, tempo de ocupação no cargo, tempo de permanência na escola, entre outros.

Cabe ressaltar que embora o roteiro de entrevista semiestruturada (apêndice I) tenha sido o mesmo para todos os participantes da pesquisa, as especificidades em relação à atuação/função de cada sujeito, suscitaram outras questões não previstas no referido roteiro, que foram realizadas com o objetivo de esclarecer e/ou aprofundar alguma questão sinalizada na fala do entrevistado.

As observações foram realizadas com diálogos sucessivos, que ocorreram primeiramente durante 6 (seis) meses em 2015 e se estenderam ao longo do ano de 2015 na Sala de Recursos e na sala dos professores. Essa etapa foi importante para entender a maneira pela qual o AEE vinha se configurando no cenário educacional e também para a caracterização dos sujeitos.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram ao longo de um mês no ano de 2015, em diversos espaços físicos. As duas professoras do AEE foram entrevistadas na Sala de Recursos Multifuncionais; dois professores foram entrevistados na sala de aula após a realização das provas bimestrais; e um professor foi entrevistado na sala de professores da escola. O tempo médio de duração de cada entrevista semiestruturada foi de 26 minutos.

Aos partícipes da pesquisa, foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) bem como preenchessem o questionário de caracterização. Devido todas as entrevistas semiestruturadas terem ocorrido na Escola, as gravações registram além dos diálogos entre o entrevistador e sujeitos do estudo, os sons característicos do contexto escolar, como conversa entre estudantes, gritos de chamamento entre os estudantes, repreensão dos professores, entre outros. Contudo, torna-se importante sinalizar que nenhum desses sons obstaculizou ou impediu o registro fidedigno das narrativas dos entrevistados e sua posterior transcrição.

Com base nas entrevistas e nas observações realizadas na escola, passemos a análise das narrativas para o desvelamento do processo de democratização da E.A.R, por meio do seu Atendimento Educacional Especializado.

3.5- Narrativas e Experiências Escolares: O Atendimento Educacional Especializado na E. A. R

A Escola em voga, sem dúvida, apresenta um cenário de possibilidades para o acolhimento das diversidades. Pois, além da escola apresentar, logo na entrada, o seu lema, a saber: “Escola Acolhedora - Educando Sentimentos”, apresenta também uma frase inspiradora no acesso ao segundo piso: “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”. Não obstante, possui rampa de acesso, Sala de Recursos tipo I equipada e em bom estado, professores de AEE com formação em nível de pós-graduação, e Atendimento Educacional Especializado disponibilizado em todos os níveis e modalidades oferecidos pela escola (a saber: Educação Infantil, 1º e 2º segmentos do nível Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos).

No que tange especificamente ao Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na escola em questão, este é realizado unicamente na Sala de Recursos Multifuncionais e possui uma durabilidade que varia de 30 a 60 minutos. De acordo com as professoras que atuam neste atendimento, os estudantes que frequentam a Sala de Recursos, a visitam pelo menos 1 vez por semana. Contudo, dependendo dos casos, até 2 vezes na semana.

Cada um desses estudantes possui uma ficha de caracterização na qual contém as dificuldades percebidas durante a sondagem (realizada pelos próprios professores do AEE) e as propostas de intervenções pedagógicas para serem desenvolvidas na Sala de Recursos. Além disso, cada um desses estudantes possui um relatório Bimestral (Anexo I), na qual são explicitados os avanços obtidos.

Como podemos perceber, a E.A.R, apresenta um clima organizacional acolhedor bem como organizações pedagógicas facilitadoras para operacionalização da orientação inclusiva de Educação Especial.

Contudo, faz-se necessário ir para além das aparências. Pois, conforme nos revela Adorno (1995, p.142): “(...) ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem coletivistas-reacionárias (...)”.

Nessa perspectiva, entendemos que reorganizações inclusivas advindas de "reformas pedagógicas inclusivas" não asseguram a afirmação da perspectiva inclusiva de educação. Antes, podem vir a contribuir para a manutenção da distância entre as propostas bem intencionadas e a possibilidade de mudança à medida que não possibilitam um comportamento emancipado e crítico.

Quando promovidas de maneira estanques, tais reorganizações educacionais e pedagógicas consubstanciam-se em ideologias e modelos incorporados; reforçam assim, o estágio de heteronomia ao não potencializar as experiências em seu caráter formativo. Ou seja, não oportunizam que os sujeitos envolvidos abram-se à experiência do objeto focalizado.

Nas palavras de Adorno (1995, p. 24): “A experiência é um processo auto reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua “objetividade”. Assim, tornar-se, por esta via, experiente é contrapor-se à

indiferença ao objeto; é constituir-se de uma dimensão humana e pedagógica para além do reprodutivo e da modelagem educacional.

Nessa perspectiva, com o objetivo de desvelar a maneira pela qual o projeto educacional inclusivo da E.A.R. fora planejado bem como vem sendo desenvolvido, a seguir serão analisadas as narrativas e experiências dos professores envolvidos no processo de acolhimento da diversidade, por meio do AEE, na referida escola. Para tanto, estabelecemos categorias de análise que permitiram a organicidade na distribuição dos dados, sua análise, coerência textual e articulação de ideias.

Orientação inclusiva de Educação Especial e valores emancipatórios.

Nossas primeiras aproximações incidiram sobre a compreensão que a escola, representada pelos sujeitos do estudo, tem sobre a relação entre a perspectiva inclusiva de Educação Especial e os valores democráticos inerentes a ela. Nesse sentido, perguntamos: “Quais os valores você considera fundamentais para a operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial?”.

Antes de apresentar as respostas obtidas, é importante notabilizar que a maioria dos sujeitos, exceto as professoras Alice e Antônia (ambas, professoras do AEE), responderam, primeiramente, os recursos materiais e humanos que achavam necessários para a consecução da orientação inclusiva de educação. Diante disso, foi necessário fazer subperguntas como: “(...) Além dos recursos materiais, o que o professor precisa acreditar?”, “Para que a Política Inclusiva não seja só uma imposição, você acha que é necessário algum princípio?”.

Foram obtidas as seguintes respostas:

“É [...], tocando neste lado, ele tem que acreditar que o projeto realmente é eficaz. Quando você não acredita no projeto, você já começa com preconceito com aquele projeto [...] você achando que aquilo não deveria ser daquela forma [...] achando que não [...] que esses alunos deveriam ficar em salas especiais, com professores capacitados, você já cria algum tipo de resistência como professor. Mas no meu caso, eu não tenho esse tipo de resistência entendeu? Não ligo. Para mim não tem diferença nenhuma [...] se o aluno tem deficiência ou não. Eu trato ele

como qualquer um outro lá dentro da sala de aula”. (*Bento, professor de Ciências*).

“Acho que o respeito primeiro, o respeito; e a socialização [...] Acho que é um valor [...] as pessoas não tem como valor, mas eu acho que na educação inclusiva teria que ser visto como valor. Torná-los parte ativa na escola e não depósito. Porque a partir do momento que eles montam a sala de recursos é pra quê? É pra incluir este aluno [...] E como você o inclui? É tornando ele parte [...] E não fazendo tratamentos diferenciados”. (*Alice, professora do AEE*).

“[...] Eu acho que o professor com certeza não pode robotizar seu trabalho. Tem que ter uma questão humanitária sim. Tem que ter uma questão humanitária, é, um olhar diferenciado para esse tipo de público e um link maior com os professores ligados ao atendimento educacional especializado né? Essa harmonia [...] esse contato não ser breve; ser uma coisa constante [...] criar vínculo com os professores para que haja êxito no trabalho deles e que essa percepção de diferenciação não seja quase que notória para com esses alunos que precisam de determinados cuidados específicos”. (*João, professor de Produção textual*).

“É [...] é o que a gente faz. A gente que é professor acaba acolhendo [...] tendo um certo carinho [...] a gente olha com mais atenção [...] a gente vai dando um jeito. A forma que a gente tem para trabalhar com este aluno é justamente isso, é compreendendo melhor, é tendo mais paciência, mais carinho”. (*Luíza, professora de História*).

“[...] eu acho que são várias partes da operacionalização. Primeiro a instrumentação; A gente tem que saber o mínimo sobre o que é inclusão, características básicas de cada síndrome, qual o público alvo que a gente vai atender, e segundo a disponibilidade pessoal. Não posso nem chamar de aptidão, mas assim de você ter um olhar diferente pra cada aluno. Então assim, um olhar filtrado para cada um eu acho importante”. (*Antônia, professora do AEE*).

Ao analisar as respostas dos professores, é possível perceber que o sistema de valores da escola, a respeito da orientação inclusiva de Educação Especial, encontra-se fragilmente ligada aos princípios de igualdade, direitos humanos, participação, e respeito pela diversidade. Destes valores, o único sinalizado, ainda que implicitamente, é o da participação. No entanto, a anunciação deste é cercada de um viés conflituoso; embora seja sinalizada a necessidade em superar a exclusão por meio de uma

sociabilidade cujo eixo orientador seja o respeito, a consideração pelo outro, há também uma tendência em negar as diferenciações necessárias para responder as necessidades individuais do público-alvo da Educação Especial. Este entendimento está presente na maioria das narrativas:

“[...] Pra mim não tem diferença nenhuma se o aluno tem deficiência ou não. Eu trato ele como qualquer outro lá dentro da sala de aula”; (*Bento, professor de Ciências*).

“[...] E como você o inclui? É tornando ele parte e não fazendo tratamentos diferenciados”, (*Alice, professora do AEE*)

“[...] que essa percepção de diferenciamento não seja quase que notória para com esses alunos que precisam de determinados cuidados específicos [...]” (*João, professor de Produção textual*).

Desta maneira, tais compreensões obstaculizam a valorização bem como o acolhimento da diversidade à medida que os estudantes público-alvo da Educação Especial não são vistos e respeitados por suas possibilidades, sem deixar de considerar suas especificidades. A fim de concluir, temporariamente esta discussão, trago o pensamento de Both & Ainscow (2011) a respeito da participação: “A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita”. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.23)

Dando continuidade a análise, chama-nos atenção à maneira pela qual o processo inclusivo é referido de maneira desconectado ao princípio de direito humanos. Em nenhuma das narrativas há a invocação dos direitos dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades à escola comum.

Esta “desfocalização” dos direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial pressupõe uma despreocupação com a igualdade desses sujeitos. Dessa maneira, este posicionamento é assustador à medida que aponta uma tendência em defender movimentos que desumanizam “o outro”; movimentos estes que possibilitam não só a reprodução da barbárie como também a sua legitimidade. Pois, como nos aponta Adorno (1995, p.134): “A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas”.

Assim, entendemos que os princípios de igualdade, equidade e justiça são centrais para a promoção de direitos humanos no âmbito da educação e assim para o desenvolvimento da perspectiva inclusiva de Educação Especial uma vez que eles rompem com um acolhimento por “caridade”. Antes, reconhecem que a educação escolar inclusiva é uma demanda da sociedade democrática.

Outro ponto importante a ser destacado é a formação profissional. É interessante perceber que as concepções acerca da relação entre a perspectiva inclusiva de Educação Especial e os valores democráticos não se diferenciaram, substancialmente, entre os sujeitos entrevistados. Nessa perspectiva, é possível conjecturar que as formações específicas sobre “inclusão” não foram suficientes para desenvolver um sistema de valores balizador para a operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial na E.A.R.. Afinal, tanto os professores que disseram já ter participado de eventos formativos sobre inclusão quanto os que relataram nunca ter participado, parecem conceber a Educação Inclusiva de maneira vazia.

Em Adorno (1995) encontramos elementos que nos ajudam analisar tal problemática por duas maneiras: tanto do ponto de vista social quanto individual. Do ponto de vista social podemos relacionar tal “esvaziamento” de valores à tendência objetiva da sociedade em travar experiências formativas, mais necessariamente, à tendência da educação em ser direcionada como “mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência” (ADORNO, 1995, p. 27).

Já do ponto de vista individual, Adorno (1995) nos ajuda a pensar sobre tal questão ao sinalizar que a formação não é garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, antes, só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse. Na verdade, como o próprio filósofo alerta, a formação nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim “(...) à disposição aberta, à capacidade de abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável”. (ADORNO, 1995, p. 64).

Atendimento Educacional Especializado e Políticas Públicas de Educação Inclusiva

Esta categoria tem como intuito analisar os impactos formativos das políticas públicas inclusivas que versam sobre o AEE, na *práxis* docente dos sujeitos envolvidos no referido suporte educacional. Para tanto, perguntamos: “Você conhece alguma (s) política (s) que verse sobre a função do AEE? Qual (is) os impacto (s) da (s) mesmas (s) na sua prática docente?”

“Uma política voltada para o atendimento especializado? Não.”
(*Bento, professor de Ciências*).

“Conheço a maioria [...] até porque eu trabalho com o AEE. Então, eu tenho que conhecer! [...]”. (*Alice, professora do AEE*).

“Eu conheço superficialmente. Eu não posso falar com propriedade [...] queria até poder conhecer mais”. (*João, professor de Produção Textual*).

“Não, não conheço”. (*Luíza, professora de História*).

“Existem algumas deliberações, umas leis, a própria LDB fala [...] tem muitas deliberações que saíram agora, frescas, até em 2014 [...] a função às vezes fica meio confusa porque em alguns lugares eu leio que é atribuição minha planejar aula do professor, atender ao aluno e inseri-lo no contexto da sala de aula. Em outros lugares, a minha função é específica na sala de recursos com o aluno na sua necessidade específica seja ela de motricidade fina, seja ela de socialização [...] então assim, eu acho que essa lei não é tão nova, mas a condução da lei e a nossa vivência é muito recente. Então, está tudo precisando de ajustes.” (*Antônia, professora do AEE*).

Nas narrativas em destaque, somente as professoras do AEE revelaram conhecer as políticas inclusivas de Educação Especial que versam sobre o Atendimento Educacional Especializado. Assim, este fato demonstra as condições limitantes pela qual o AEE tem sido desenvolvido na escola em voga. Afinal, entendendo que o AEE tem como base um ensino colaborativo/cooperativo entre o ensino comum e o especializado; e que os dispositivos legais servem de parâmetro para se pensar a consecução deste serviço/suporte educacional; o desconhecimento de tais políticas, por parte de todos os professores da classe comum, anuncia uma conjuntura facilitadora para a instauração da barbárie na operacionalização do AEE à medida que impede o resgate da razão enquanto esclarecimento.

Pois, conforme nos aponta Adorno (1995), o esclarecimento é a superação da inaptidão do indivíduo em fazer uso de seu conhecimento sem a direção do outro. Ou seja, esclarecimento é a aptidão à reflexão e ao comportamento livre e autônomo. Contudo, de que maneira isto seria possível aos professores atuantes classe comum, se a eles não é possibilitado à experiência formativa? Nessa perspectiva, torna-se claro que práxis desenvolvidas pelos mesmos encontra-se fadada à reprodução e a modelagem educacional.

No que tange aos impactos de tais políticas, obtivemos as seguintes respostas:

“[...] através delas que eu monto a minha prática docente. Através delas que eu tenho um novo olhar, que eu luto por estes alunos para eles realmente fazerem parte, estarem presentes. Ainda está uma coisa muito em aberto, mas eu tento buscar sempre o melhor para o aluno. Eu tento ver com olhar do aluno. Eu tento me colocar no lugar do aluno. Como? Ah, igual onde diz “obrigatoriamente”, que não diz, eu tento trocar sempre pelo preferencialmente. Porque não adianta também eu colocar o aluno ali, onde ele não está se sentindo bem, onde ele não está a vontade, porque mandam eu coloca-lo ali! Eu tento sempre mudar [...] até porque um aluno não é igual ao outro. Às vezes, o que eu puxo pra você, eu tenho que soltar pro outro. Então eu faço assim na lei. Às vezes, quando a lei me dá essa brecha, eu tento tanto afrouxar para uns quanto puxar para outros. Agora, só que vai chegar uma hora que essa lei vai ter que ser fechada”. (*Alice, professora do AEE*).

“Sempre traz impacto, mas [...] muito cheia de espaços que dão ambiguidades; às vezes se você quiser você pode manipular isso a seu favor ou contra você depende do olhar de quem está querendo o serviço. Aqui na escola tem muito espaço pra trabalhar; eu posso fazer, eu posso ir ao professor, posso pedir ajuda, posso pedir que ele preencha relatório [...] mas assim..., isso é uma tática da escola. Eu não sei se eu estivesse num outro contexto, eu teria essa abertura pra exigir dele esse tipo de coisa que a gente exige aqui”. (*Antônia, professora do AEE*).

Como é possível perceber, ambas as professoras afirmam que as políticas inclusivas concernentes ao AEE trazem impactos às suas práticas docentes; contudo, é importante destacar a ênfase operativa dos mesmos. Pois, as contribuições relatadas, em sua maioria, convergem para o “como fazer”, e não ao “fazer para quê?”. Nessa perspectiva, com base nessas narrativas bem como nas observações realizadas, podemos inferir que as políticas inclusivas sobre o AEE não vêm auxiliando tais professoras a

pensar/refletir sobre a função deste serviço/suporte educacional. Antes, tendem a consubstanciarem-se em modelos compulsórios.

Esta tendência pode ser percebida também pela maneira que a constatação das lacunas existentes nas políticas inclusivas sobre o AEE é feita. A avaliação negativa a este respeito, estabelecida em alguns outros momentos da entrevista bem como durante nossa convivência, parece estar atrelada a ideia de que como um “modelo”, as políticas sobre o AEE têm fracassado à medida que não trazem um roteiro claro a ser seguido.

Por distanciar-se de uma análise crítica a respeito da relação entre tais omissões/lacunas e as limitações objetivas postas na sociedade de classes, a referida constatação vai se configurando numa simples queixa; evidenciando assim, a ambição pelo modelo ideal. Nessa perspectiva, é importante destacar que paralelamente a este desejo excessivo por modelo, há uma demanda de esclarecimento – “um fato demasiada e frequentemente esquecido” (ADORNO, 1995, p. 143).

Outro ponto importante a ser destacado é a maneira não ingênua que as professoras do AEE enfrentam as lacunas de tais textos políticos. Ambas as professoras revelam a possibilidade de conduzir as políticas em voga de acordo com as suas experiências, valores e propósitos.

Embora o reconhecimento de tais lacunas possibilite a reflexão, ao exigir do professor que assuma o protagonismo de seus pensamentos e ações, é importante notabilizar, mais uma vez, que as reflexões e racionalidade por si só, não constituem prova contra a barbárie (ADORNO, 1995). Nessa perspectiva, há nestas “possibilidades de condução” um processo ambivalente: é possível reforçar as tensões e as contradições na operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial, como também romper com a base de sobrevivência dos processos *pseudodemocráticos*, a saber, as ausências de consciências frente às Políticas Inclusivas de Educação.

Atendimento Educacional Especializado na E. A.R: concepções e compreensões

Por entender que as concepções delimitam as *práxis*, esta categoria tem como objetivo investigar a compreensão que os sujeitos do estudo têm sobre o significado do

AEE. Nessa perspectiva, perguntamos: “De que maneira você concebe o Atendimento Educacional Especializado?” Antes de explicitar as respostas, torna-se necessário dizer que alguns professores atuantes na classe comum não sabiam o que era o AEE; dessa maneira, para alguns destes, reformulei a pergunta para: “De que maneira você concebe o Atendimento Educacional Especializado? De que maneira você entende a sala de recursos?”.

“A sala de recursos no caso é a que a Antônia (professora do AEE) trabalha? (depois da minha confirmação) Eu acho fundamental porque no caso ali [...] ela tem uma formação específica pra atuar nessa área e ela tem um tempo para lidar com este aluno entendeu? Ela tem o tempo, tem os recursos. Tudo isso é fundamental! Ter um espaço voltado pra entender a realidade deste aluno”. (*Bento, Professor de Ciências*).

“Eu entendo como o AEE veio para quê? Para preparar o aluno pra inclusão. Então, eu acredito que o AEE ele não é eterno! Tanto ele não é eterno quanto o aluno não pode ser eterno nele. O aluno passa pelo AEE! Ele não é do AEE! Aqui ele é preparado para prática da inclusão. Aqui é como se fosse uma adaptação aonde aqui você vai trabalhando com ele as regras, os conceitos, pra preparar esse aluno enquanto ele depende de você [...] Até ele poder caminhar com as pernas, e você ficar ali só na retaguarda para algum surto, alguma coisa mais gritante. Não é aquela coisa eterna [...] O aluno vai entrar na pré-escola e o aluno vai sair do AEE só no Ensino Médio [...] Não [...] Tem casos que sim, mas eu acho que a visão não é essa. A ideia é não fazer do AEE uma muleta, mas algo que ele vá caminhar com as próprias pernas”. (*Alice, professora do AEE*).

Já os professores João, Luíza e Antônia, quando perguntados sobre a maneira que concebiam o AEE, responderam:

“Bom, eu acho que eles deveriam, poderiam/deveriam estar mais presentes conosco e nos passar o apoio; criar esse vínculo maior. E termos assim, reuniões pra falarmos de determinados alunos [...] não de um aluno específico! Ou de comportamento. Eu acho que a presença deles na escola cada vez mais é importante. Nesse mundo exacerbado de ansiedades, frenéticos que a gente vive [...] dias abreviados [...] a gente de repente não tem tempo de olhar pra o aluno com um olhar mais passional, mais emocional [...] ela (Alice, professora do AEE) dá suporte ao professor porque às vezes assim, nem todo mundo tem essa habilidade de lidar com a parte psicológica do outro. Nem todo

mundo tem um lado humanitário aguçado. Tem gente que é mais racional.” (*João, professor de Produção Textual*).

“Eu acho que, é válido? É porque ele tem um convívio, um contato [...] Só que eu não aceito a forma como é feito. Não dá estrutura, não dá um apoio para o professor trabalhar com este aluno. Eu acho que é bom que seja feito assim? É [...] Porque ele tem um convívio, ele tem contato com outras pessoas; acaba sendo uma inclusão, só que de certa forma, do jeito que é trabalhado, exclui o aluno [...] agora ainda botaram uma pessoa que entende mais um pouco, mas até um tempo atrás, você dava o seu jeito! Fazia o que você, professor, achava melhor, mas será que está correto? Não sei [...]” (*Luíza, professora de História*).

Ao perceber que a professora Luíza não diferenciou o Atendimento Educacional Especializado, da concepção inclusiva em seu contexto geral, continuamos o diálogo supracitado perguntando: “Então, nesse contexto, você entende o AEE como o quê? Um suporte, um serviço a quem?”.

“Acho que recíproco. Tanto ao aluno quanto para o professor. Seria um apoio, um serviço que a gente precisa e muito”. (*Luíza, professora de História*).

Sobre a sua concepção acerca do AEE, Antônia respondeu:

“Eu acho que é uma ajuda, uma orientação ao aluno que muitas vezes está perdido. É claro que assim, é muita arrogância dizer que você está ajudando o aluno [...] por enquanto eu estou aprendendo junto com ele. Eu não estou ajudando ninguém ainda porque está tudo muito novo! Mas eu acho que é um espaço de conforto para o aluno. Na minha concepção, deve ser um espaço de conforto onde ele possa falar, onde ele possa ouvir [...] nem todo caso precisa de ajuda cognitiva, às vezes você precisa ouvir, conversar, interagir, saber o que acontece com a família, porque a família impacta muito. O aluno especial de modo geral, ele sente muito isso [...] Então pra mim, é um espaço muito bom e eu acho que a longo prazo ele tem resultado. Só que assim, os atendimentos, pra ter uma eficiência melhor, tinham que ser mais contínuos.” (*Antônia, professora do AEE*)

Ao analisar as respostas dos professores, percebemos a indefinição conceitual/compreensão sobre o que é o Atendimento Educacional Especializado. Alguns afirmam considerá-lo como um suporte ao professor e ao estudante; outro afirma que é um serviço para “preparar o aluno para inclusão”, ou seja, concebe como

um espaço para “normalização” do estudante; e o outro entende o AEE como um serviço tanto pedagógico quanto “clínico”. Pelas narrativas, somente um professor parece conceber o AEE de maneira consentânea às políticas contemporâneas: um suporte educacional cuja função é responder, pedagogicamente, às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Esta constatação, revela que não há clareza para a E.A.R, sobre o que se constitui o AEE e assim para que fins ele é necessário. Nesse sentido, anuncia um cenário de dissenções bem como de ausência de reflexão no que tange a condução deste serviço educacional. Se levarmos em conta a análise realizada dos Projetos Políticos da escola, concluiremos que tais indefinições e incompreensões já eram previsíveis. Pois, do ponto de vista estrutural/ documental, os Projetos Políticos de 2006 e 2011 da referida escola também não apresentam clareza a respeito dessas questões.

O agravante disso é que tal ausência de clareza sobre o AEE pode obstaculizar ou até mesmo impedir a compreensão de que o cerne deste serviço/suporte está na desbarbarização do processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Adorno (1995, p. 157) nos afirma: “(...) o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança”. Nessa perspectiva, torna-se clara a necessidade em retomar o nexos entre o objeto focalizado e a reflexão.

Embora em tais Projetos haja princípios democráticos no que tange ao processo educativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial, é importante sinalizar que o serviço de Atendimento Educacional Especializado não é mencionado nenhuma vez nesses documentos. Dessa maneira, tais documentos revelam que este suporte educacional não está institucionalizado na escola; fato que, sem dúvida, contribui para obstaculizar a significação do AEE enquanto atividade formativa que expõe a escola uma concepção de educação que se volta para a contradição e a resistência. Ou seja, uma atividade enredada num movimento de recusa às práticas *pseudodemocráticas* à medida que envolve o AEE em situações paradoxais ao jogá-lo contra o seu conceito.

Sobre esse aspecto, Adorno (1995) esclarece:

O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Ele pressupõe uma lógica da não-identidade, uma inadequação- no curso da experiência pela qual a realidade efetiva se forma- entre realidade e conceito, entre a existência e sua forma social. (ADORNO,1995, p.25)

Logo, entendemos que as indefinições conceituais a respeito do AEE consubstanciam-se numa barreira para a consecução da orientação inclusiva de Educação Especial à medida que dificulta o dinamismo do processo pelo qual a experiência formativa é balizada.

AEE e Inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial

Nesta categoria o intento é analisar as contribuições do AEE no que tange ao processo inclusivo do estudante público-alvo da Educação Especial. Assim, foram feitas perguntas no que tange as contribuições “reais” (já percebidas), as contribuições potenciais (o que este serviço/suporte pode vir a contribuir) e a respeito dos limites postos na realidade escolar para contribuição do AEE na escolarização do estudante.

No que tange as contribuições já percebidas, foi indagado: “Quais as principais contribuições do AEE na vida escolar dos seus estudantes?”.

“É [...] o que pode vir a contribuir é [...] a pessoa que está ali de frente ela vai lidar com aquele indivíduo e vai ver as necessidades específicas dele. Então, ela vai ter uma maneira de dar um encaminhamento, levar o professor (da classe comum) [...] qual é o tipo de deficiência que este aluno tem, como abordar, como trabalhar com este aluno. Deveria ser feito isto mas atualmente, não tenho visto, para comigo, por exemplo, nada que tivesse este tipo de trabalho entendeu?” (*Bento, professor de Ciências*).

“Eu acho que o próprio aluno está se vendo como parte da escola. Porque antes ele era segregado. Agora não, tem alguém que vai correr atrás pra ele [...] Ele tem alguém que pode ajudar [...] eles não têm mais isso: “eu não consigo fazer”. Tanto que tivemos alunos do AEE no soletrando (evento realizado na escola). Então eles participam. Aqui a escola tenta muito incluir este aluno. Então ele pode participar de tudo desde que ele queira e se ache capaz. Não adianta eu incentiva-lo e ele não ir.” (*Alice, professora do AEE*).

“Muitas [...] acho que deveriam até frequentar mais alunos. [...] acho que outros tipos de alunos deviam ser encaminhados. [...] Talvez elas não tenham, não sei, base para isso tudo ou de repente tenham, e a gente não está aproveitando [...] eu acho que nós, enquanto escola, enquanto professores, nós deveríamos aproveitar o máximo do que elas têm, do que o AEE tem para proporcionar para a escola. Porque eu tenho certeza que tem muito.” (*João, professor de Produção Textual*).

“Olha tem ajudado muito, desde o tempo que chegou! A Alice, principalmente, ela ajuda bastante. Ela tem orientado bastante. Eu tenho um aluno autista na sexta série, antiga quinta série. O apoio dela tem ajudado bastante a trabalhar nas atividades com ele. Então a chegada já ajudou e já ajudou muito”. (*Luíza, professora de História*).

Diante desta resposta categórica, perguntamos: “Quanto essas contribuições, você acha que foram mais voltadas para aprendizagem ou para o comportamento na sala?”.

“Ela trabalha as duas coisas. E de certa forma, uma coisa influencia na outra [...] Essa semana mesmo a sala estava agitada e esse aluno, quando agita a sala, ele agita junto. Então eu precisei que tirasse, e ele fez a prova com ela. Então assim, se ela não tivesse aqui, ele não teria condições de fazer minha avaliação”. (*Luíza, professora de História*).

Antônia (professora do AEE), quando indagada a respeito das principais contribuições do AEE na vida escolar dos seus estudantes, respondeu:

“Eu acho que assim [...] mostrar para o aluno, fazer com que ele perceba, não sei se mostrar é o verbo adequado, mas assim, que ele perceba que essa dificuldade dele não é impeditiva dele aprender [...] que às vezes ele precisa só de mais tempo ou que ele precisa de uma atenção diferenciada. É trabalhar com autoestima do aluno pra ele entender que em outras coisas ele pode ser bom. Eu procuro fazer aqui tanto o trabalho de leitura, quanto jogos, quanto trabalho de escrita, de modelagem, nem sempre dá certo, mas eu procuro mostrar que alguma coisa eles têm uma facilidade”. (*Antônia, professora do AEE*).

Antes de analisar as respostas obtidas nesta primeira pergunta, torna-se oportuno dizer que na escola em voga, a experiência de inclusão escolar, por meio do AEE, é recente: foi iniciado em fevereiro de 2015.

Pelas narrativas, podemos inferir que as contribuições do AEE percebidas pela E.A.R, foram: o acolhimento (emocional) aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a elevação da autoestima desses estudantes, e o apoio ao professor da sala de aula de comum. Contudo, sobre esta última, há divergências, pois alguns professores atuantes na classe comum não percebem esta contribuição. Antes, revelam perceberem pouco ou nenhum apoio. Todavia, para além dessa divergência, chama-nos atenção o fato de todas as contribuições mencionadas não estarem conectadas, diretamente, às situações de aprendizagem no ensino regular, mas sim, algumas circunstâncias de desconforto.

Sobre esta temática, Arnal e Mori (2007, p.3) problematizam:

[...] a sala de recursos só pode ser considerada instrumento de inclusão se a ação pedagógica acontecer, conforme foi apresentada no texto legal, ou seja, desde que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular.

Compartilhando do mesmo posicionamento, entendemos que o AEE, enquanto instrumento de inclusão, deve ser concebido e utilizado como um espaço para potencializar as capacidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, e não, uma espécie de “asilos” para os mesmos. Afinal, a metodologia de ensino inclusivo deve ser capaz de garantir que todos os estudantes se sintam motivados para enfrentar a escola e a participar das atividades na sala de aula.

Numa expectativa de revelar obstaculizações à operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial, indagamos: “Quais os limites objetivos postos em sua realidade escolar para a contribuição do AEE na escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial?”. Como resposta, obtivemos:

“Essa pergunta eu acho que quem poderia te dar melhor é a Antônia (professora do AEE) [...] porque ela que está ali vai saber [...] eu acredito que deve ter essa problemática dos pais. Eu acho que já ouvi falando que o pai não traz, alguma coisa ela comentou [...] alguma coisa assim entendeu? [...] Não só para os alunos especiais, mas para os alunos que estão aqui [...] fazem parte da escola normalmente. Eles, os pais, não veem também.

Os pais não querem saber. Não querem saber! O pai que vem, é do aluno bom, que não dá problema. A família [...] a família é o grande limitante.” (*Bento, professor de Ciências*).

“Eu acho, uma visão minha, que não é formada [...] talvez eu venha mudar essa fala, mas de início, eu acho o contra turno. Porque o aluno na sala de aula, ele é segregado. Aí o que acontece, ele fica aqui, não pode nem vir, a gente fica aqui uma hora. Aqui ele rende, trabalha, ele faz, ele joga [...] ele volta pra sala, lá ele volta a ser segregado. Então, ou o professor deveria realmente abraçar este aluno, ou então, eu volto na adaptação. Ele começa um tempo aqui. Principalmente porque o AEE está começando agora [...] não tem o quê? Mais de 10 anos. Então ele é o quê? Uma coisa nova. Nós temos que pensar neste aluno que está no 7º, no 8º ano. O aluno que está no pré, no 1ºano, ele está chegando na escola já acolhido [...],mas esse aluno que foi segregado a vida toda? [...] esse aluno teria que passar um tempo aqui. Porque lá na sala ele não está aprendendo.. abrir o português claro..!. Ele está lá segregado. Então que ele passasse um tempo aqui no AEE, e depois ele fosse aumentando o tempo dele na sala [...]” (*Alice, professora do AEE*).

“Eu acho que a conscientização da família [...] porque primeiro é a família. A família saber, ficar ciente, de repente a escola propagar para a família numa reunião de pais de que a escola tem esse tipo de atendimento, de que ele nem sabe que existe; que tem [...] por falta de informação entendeu? Segundo, há um preconceito de quem vai até aquela sala, seja o “aluno problema”. Não! Não é um aluno problema, de repente é um aluno que só precisa de ajustes. E quem de nós não precisa de algum de ajuste?” (*João, professor de Produção Textual*)

“Até que aqui a gente não tem muitos [...] o que eu queria às vezes, é que o que eu estou te falando, eu como profissional, queria ter mais tempo pra trabalhar com isso pra gente poder ajudar esse aluno a desenvolver mais. Porque quando a gente tem essa oportunidade, a gente vê que o aluno responde.” (*Luíza, professora de História*).

Diante dessa resposta, indagamos: “... Esta falta de tempo diz respeito ao trabalho na sala de aula com o aluno ou a falta de tempo de articulação?”.

“As duas coisas. O que acontece, na sala de aula, igual está esse aluno, tem vinte e poucos alunos, então tem hora que você quer dar uma atenção especial a este aluno só que um aluno chamando o outro, que chama o outro [...] a confusão de um aluno com o outro [...] e paralelo a isso, tem a rotina do

professor. Eu trabalho aqui, eu trabalho em outro lugar, então a gente tem a vida pessoal da gente [...] então são as duas”. (*Luíza, professora de História*).

Sobre os limites postos na realidade escolar, Antônia (professora do AEE) respondeu:

“Na verdade existe uma necessidade de que a gente tenha um planejamento específico por aluno. Só que assim, vou ser honesta com você, eu não sei fazer esse planejamento ainda. Porque como o serviço é muito recente e os alunos que eu atendo de Educação Infantil ou do 1º segmento ou do 2º segmento, eles têm conteúdos muito específicos no conteúdo programático. Então, eu pego geralmente o que é essencial. No caso do Ricardo, que é um aluno que entrou pra escola agora, há pouco tempo, ele tá no 8º ano de escolaridade [...] só que ele não sabe escrever. Ele sabe ler, mas escreve praticamente garatuja, uma coisa bastante confusa, mas ele consegue ler. Então qual o meu objetivo com ele no caso? É que ele tenha uma grafia melhor. Eu estou trabalhando com ele motricidade fina, eu estou trabalhando com ele localização espacial, parágrafo [...] isso não é necessariamente conteúdo do 8º ano da Língua Portuguesa [...] não é; mas com certeza se ele conseguir incorporar essas regras e conseguir se limitar mais na folha, ele vai melhorar tanto na Língua Portuguesa quanto qualquer outra disciplina porque vai precisar copiar em todas. Então assim, eu não faço planejamento com eles baseado no planejamento do currículo do núcleo comum. Eu faço baseado na primeira sondagem que eu tenho e nas sondagens posteriores de como ele está evoluindo”.

A partir dessas narrativas, é possível elencar algumas dificuldades que a E.A.R, enfrenta ao operacionalizar a perspectiva inclusiva de Educação Especial por meio do AEE: a falta de envolvimento dos pais, o frágil acolhimento dos professores da classe comum, a defasagem de aprendizagem, o preconceito, o tempo escasso para o planejamento articulado e desenvolvimento das aulas, e a dificuldade na elaboração do planejamento específico por aluno, com base no currículo do núcleo comum.

Como podemos perceber, as origens dessas dificuldades são variadas. Logo, evidenciam a necessidade de um planejamento por meio de uma estruturação detalhada de auto revisão e aprimoramento da escola no que tange ao envolvimento dos professores, gestores, e os pais/responsáveis.

Both & Ainscow (2011) nos ajudam a pensar num planejamento escolar inclusivo ao apresentar três dimensões estruturais, interconectadas, para o mesmo:

“Criando culturas inclusivas”, “Produzindo políticas inclusivas” e “Desenvolvendo práticas inclusivas”. A primeira dimensão tem como intuito resgatar os valores inclusivos colocando-os no centro das ações do planejamento; a segunda tem como intuito propiciar a reflexão no que tange a organização para a diversidade; e a terceira tem como objetivo tornar a aprendizagem objeto de reflexão, considerando os valores e as organizações elaboradas. Ao relacionar as limitações percebidas na escola com as dimensões descritas por Both & Ainscow (2011), perceberemos que não há na E.A.R, uma dimensão mais comprometida que a outra. Antes, “o todo” do processo inclusivo encontra-se fragilizado.

Dando continuidade à investigação sobre as contribuições do AEE para processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, perguntamos, dando ênfase as contribuições potenciais do AEE: “Em que o AEE contribui no processo inclusivo do estudante público-alvo da Educação Especial?”.

Obtivemos as seguintes respostas:

“[...] a questão do apoio ao professor na sala de aula com material especial entendeu? Que ele já visse a deficiência desse aluno e preparasse [...] o professor passasse o conteúdo (como nosso) de ciências pra ele (professor do AEE), passasse o conteúdo pra ele e ele adaptasse esse conteúdo para este aluno [...] a adaptação do currículo, do material e dos conteúdos.” (*Bento, professor de Ciências*).

“Contribui para acabar com a segregação, respeitar o direito explicitado no ECA, que garante essa criança o direito à escola, ao direito de está ali como um aluno. E ele vem pra isso, para fazer essa ligação do aluno. [...] Assim, contribui para o aluno realmente sentir-se aluno. Sentir-se parte da turma.” (*Alice, professora do AEE*).

Diante esta resposta, perguntamos: E quanto às contribuições na aprendizagem?

“Ah [...] contribui bastante! Porque o aluno quando vem pra cá ele vem com uma dificuldade porque às vezes ele tem vergonha de perguntar principalmente aquele aluno que tem um pensamento mais lento? Que não consegue pegar [...] e o professor a gente sabe que o professor repete, na 2º e na 3º com má vontade, a 4º não repete. Aqui (no AEE) não [...] se a gente precisar repetir 10 vezes, você vai repetir 10 vezes de um jeito

diferenciado em cada uma das vezes até o aluno conseguir pescar. [...] Então ele contribui assim, para auxiliar o aluno. Sendo um suporte mesmo [...] como um suporte técnico, um suporte pedagógico”. (*Alice, professora do AEE*).

No que se referem às contribuições potenciais do AEE, os professores João, Antônia e Luíza responderam:

“Olha, eu acho que ele iria, com certeza, ajudar muito na autoestima de muitos alunos que vêm de famílias que não têm uma estrutura; que ela não pode se espelhar nessa estrutura. De repente esse aluno vem emocionalmente defraudado! Então, ele ajudaria na autoestima deste aluno, a evasão escolar. Porque autoestima e evasão escolar, embora muitos professores, educadores, pedagogos, não sei qual nome eu daria, não associem muito, mas tem muito a ver. Porque quando aluno não tem a autoestima, então ele não tem projeção de futuro [...] Se ele não tem projeção de futuro, ele vai evadir [...] vai haver desistência [...] é o que hoje, nós, professores nos preocupamos muito. Havendo desistência, haverá evasão. A evasão, eu não sei qual caminho esse aluno pode tomar sem ser o melhor caminho que é a educação.” (*João, professor de Produção Textual*).

“Eu acho que ele faz muito pouco. Eu acho que a gente consegue muito pouco incluir o aluno. Porque você não está no cotidiano dele. No meu caso, eu não sou uma professora que acompanha o aluno. Se essa pergunta fosse feita para uma professora de AEE que está em turma, ela teria uma outra resposta. Eu não sei se a professora que está em turma tem como promover essa integração [...] aqui na sala de recursos, eu não tenho. [...] eu acredito que como a gente está numa sala diferente, o resultado ele é mais próximo do aluno, do que do aluno no contexto escolar. É muito limitado ao espaço. [...] a inclusão do aluno especial na sala de aula, ela é de muito mais possibilidade do professor e dos colegas do que da gente. A nossa interferência ela acaba sendo muito pequena em relação ao montante que o aluno está na escola. Que tem professores que tem abordagens, mas aí você não pode obrigar o professor a ter uma abordagem inclusiva [...] pelo menos ele tira o aluno do foco do deboche! E ele coloca o aluno numa posição de aprendente, que leva os outros a respeitar. E às vezes não, o próprio professor já tem uma dificuldade de lidar com isso e acaba que isso é refletido pra turma e eles também passam a desconsiderar isso como importante”. (*Antônia, professora do AEE*).

Já a professora Luíza, ao ser questionada a respeito das contribuições potenciais do AEE, respondeu:

“Se as coisas funcionassem como está no papel [...] como é proposto à gente, seria perfeito!” (*Luíza, professora de História*).

Diante esta resposta, indagamos: “Por que, exatamente, seria perfeito?”.

“Porque você teria como entender melhor este aluno, você teria material pra trabalhar com este aluno, você teria também uma orientação melhor [...] porque dependendo da situação, a gente tem hora que não sabe o que fazer. [...] Foi aquilo que eu falei tanto o aluno precisa desse apoio quanto o professor. Porque isso é uma coisa nova, entre aspas, né? E na faculdade a gente não aprende nada relacionado a isso [...] quando eu estudei, por exemplo, não falou nada relacionado a isso. Fala, mas muito vago [...] e nem me lembro de se já era obrigatório [...] aí o que aconteceu, quando você chega aqui você se depara com a situação. você tem hora, aquilo que eu falei no início, você vai [...] dependendo daquilo que você acha que é [...] mais uma questão sua, pessoal.” (*Luíza, professora de História*).

Pela maioria das respostas, é possível perceber que a E.A.R, reconhece o Atendimento Educacional Especializado como um serviço necessário para a consecução da orientação inclusiva de Educação Especial, pois entende que o planejamento e desenvolvimento do mesmo possibilitam mudanças organizacionais que visam o apoio à diversidade.

Contudo, é interessante observamos que a escola em voga reconhece a necessidade em aprimorar o processo de inclusão vivenciado, pois ao destacarem as contribuições potenciais do AEE acabam revelando as dificuldades da E.A.R, em integrar e formar alianças colaborativas, bem como remover as barreiras e repensar o apoio oferecido.

Embora reconheçam as obstaculizações, chama-nos atenção, no entanto, à maneira como alguns sujeitos expressam-se impotentes frente ao contexto que vivenciam; parece não se perceberem como sujeitos do processo. Assim, como nos evidencia Adorno (1995, p. 36): “Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto”.

É neste processo de “auto coisificação” que a impotência se torna real. Pois, como nos evidencia Adorno (1995, p. 36): “(...) quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência”.

Assim, apreendemos em Adorno (1995, p. 185) que:

Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.

(ADORNO, 1995, p. 185)

Ou seja, aquele que quer transformar necessita romper com a sua auto inculpável menoridade. Convertendo, assim, sua impotência em possibilidade, por meio da reflexão crítica à formação e atuação docente.

Atendimento Educacional Especializado e afirmação da Escola democrática.

Esta categoria tem como objetivo analisar a maneira como E.A.R, relaciona as contribuições do AEE, como veículo/meio, para a afirmação da escola democrática. Ademais, buscamos analisar o trabalho colaborativo bem como cooperativo na operacionalização do AEE na escola em voga.

Para tanto, perguntamos sobre os impactos do referido suporte educacional no que tange ao acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sobre os desafios enfrentados ao articular os conteúdos da classe comum e as do AEE, e sobre os aspectos em que o trabalho colaborativo e cooperativo potencializa sucesso escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A fim de identificar as contribuições do AEE para consolidação da E.A.R, enquanto escola democrática, perguntamos: “Quais os impactos do AEE no que tange ao acesso, permanência e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial?”

“Eles não estão aprendendo! Eles assim, em termos de [...] como eu posso dizer [...] de relacionamento deles, eles não estão sendo excluídos! Isso aí ocorre uma inclusão! A inclusão social está perfeita. Aqui, por exemplo, eu vejo [...] os alunos aceitam muito bem. Eu vejo um ou outro aluno falando alguma coisinha

e aí eu corto aquilo, mas eu vejo, por parte da maioria dos alunos, uma aceitação. Ninguém tem uma discriminação com eles na sala de aula entendeu? O problema todo está na aprendizagem”. (*Bento, professor de Ciências*).

“[...] antes, o aluno segregado ele acabava desistindo porque ele entrava na escola sem saber escrever e saía da escola no 9º ano sem saber escrever. E agora não [...] o AEE tem essa visão diferenciada. E outra coisa, [...] tem um filme, um filminho que eu vi quando eu fazia psicopedagogia não lembro o nome dele [...] a cor das flores não sei [...] eu não me lembro da história direito [...] o menino era cego e ele tinha que fazer um trabalho sobre a cor de uma flor [...] então o professor do AEE, daquele jeito dele (risos), ele conseguiu que o aluno descrevesse [...] então eu acho que o AEE é isso! É você não conseguir transformar! Porque a sociedade não vai transformar porque você é cego, a sociedade não vai se transformar porque você é autista, mas eu tenho que preparar você. Eu pego muito uma fala da Adriana quando entrei na Educação Especial: “se o aluno sair daqui e conseguir pegar um ônibus ali e soltar em casa, que ótimo que eu consegui!!! Eu mudei a vida desse aluno!!!” Porque, ele vai se sentir importante da mãe dele não precisar mais trazer ele na porta da escola. Então eu acho que a gente sonha muito alto com essas crianças, mas qualquer ganho é ganho na vida de uma família. É aquela mãe que chega e agradece pra você que o filho aprendeu amarrar o calçado [...] Ah tá, mas esse filho tem 20 anos, esse filho tem 30 anos [...] Então eu acho que o AEE tem que ter muito isso. A gente pensa muito naquele aluno fácil, mas esquece de um aluno autista mesmo severo, o aluno com uma deficiência mental, um com Síndrome de Down [...] como alguns casos que são ganhos mínimos, mas pra aquele aluno, de repente aquilo dali é o máximo! Então você não tem que transformar a educação [...] É necessário preparar este aluno para realidade, respeitando seus limites, óbvio, e até onde ele vai? Por isso tem a terminalidade [...] respeitando sempre até onde eu posso ir com este aluno”. (*Alice, professora do AEE*).

“Bom, não quero usar de redundância, nem ser repetitivo, mas esse acesso e permanência é isso: o suporte do atendimento educacional especializado ele vai trabalhar o quê? A autoestima, ele vai trabalhar a segurança, valores, e trabalhando isso tudo, ele vai dar uma visão diferente pra esse tipo de aluno com qualquer deficiência. E trabalhando isso, com certeza você vai cativar, vai estimular a este aluno a estar aqui [...] Mostrando para ele que o futuro pode ser melhor, de que ele não precisa ter o mesmo futuro que os pais deles mostraram para esse tipo de

aluno o tempo todo, o que a vida de repente mostrou pra eles [...] porque às vezes os alunos chegam aqui com tantos “nãos”, com valores tão embaçados por outras pessoas, pela mídia, pela família, que ele não acredita muito nem nele!”. (*João, professor de Produção Textual*).

“[...] ele é um apoio. O aluno às vezes está estressado, o aluno não quer fazer certa coisa, você pega, leva, ela conversa [...], o aluno quando volta, já volta mais concentrado. Tem dias que não tem como! Você está com o aluno na sala, ele tem os momentos dele que ele não quer ficar ali, ou por alguma coisa que irrita ele, ou tira o aluno do sério [...] você tira, a Alice conversa. Quando o aluno volta, ele já volta melhor”. (*Luíza, professora de História*).

“Eu acho que assim, Essas políticas públicas, essas leis, elas favorecem a permanência do aluno. Porque você pode exigir desse aluno frequência, você pode exigir transporte, você pode exigir que o professor faça uma avaliação que contemple a necessidade do aluno. Então eu acho que pro aluno é um alento no sentido que ele possa permanecer com um olha mais próximo dele da escola. Ele precisa desse olhar que a gente pode cobrar. Eu posso procurar o professor do aluno X e pedir a ele que ele faça um relatório do que ele está fazendo, posso ver a prova que ele está fazendo e ver se está adequada, eu posso olhar o diário dele e pedir o pai para vir, eu posso exigir do pai [...] exigir não é a palavra certa, mas solicitar as visitas médicas, qual é o parecer médico [...] então assim, de uma certa forma, obriga as partes responsáveis a cumprirem o seu papel. A família passa a ter mais compromisso; a escola passa a ter mais compromisso, o professor passa a ter mais compromisso, porque ele está sendo, de uma certa forma, cobrado para isso”. (*Antônia, professora do AEE*).

O que é perceptível ao se analisar às narrativas é que embora com fragilidades, o AEE tem contribuído para o desenvolvimento da perspectiva inclusiva de Educação Especial na E.A.R, a medida que vem propiciando: um clima favorável à inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; uma visão de ensino diferenciada, centrada no aluno; a valorização dos estudantes público-alvo da Educação Especial; um acolhimento emocional a tais estudantes; e também maior comprometimento das partes responsáveis (família, escola e professor) para o acolhimento da diversidade desses estudantes.

Dentre todas as contribuições narradas, chama-nos atenção a da “visão diferenciada”. Pois, ao atentarmos para o contexto narrativo em que tal contribuição

fora expressa, perceberemos que o mesmo está balizado na concepção integracionista de educação. Fato que nos leva a problematizar: “Que visão diferenciada é essa?” “Sobre qual categoria da diferença a deficiência está sendo apresentada?”.

Costa (2003) nos ajuda refletir sobre essa temática ao sinalizar que a diferença, quando reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, ela não é fruto do preconceito. Contudo, quando representada por um “(...) afastamento de um tipo ideal de ser humano” (Amaral, 1997, p. 37 *apud* Costa, 2003, p. 30) revela o quanto de preconceito está embutido na percepção dessa diferença.

Nessa perspectiva, ao analisarmos a seguinte fala da professora Alice: “[...] eu acho que a gente sonha muito alto com essas crianças, mas qualquer ganho é ganho na vida de uma família” percebemos a tendência de ofuscação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, isso é a redução dos sujeitos com deficiência a deficiência. Costa (2003), ao explicar esse processo de ofuscação esclarece:

[...] essa ofuscação não é resultante da deficiência e, sim, da gelidez do olhar atento do preconceituoso, fixo em um só ponto, no caso, a deficiência. Não se trata, em relação ao deficiente, de universalizar a semelhança, mas de aproximar-se criticamente do diferente. E isso é, radicalmente, vedado ao comportamento preconceituoso. Essa radical incapacidade sinaliza o limite da razão esclarecida, o ponto no qual ela ou se supera na figura de uma razão mais diferenciada ou então volta, obstinamente, ao seu princípio fundante- o da autoconservação.
(COSTA, 2003, p. 30).

Assim, a constatação desta dificuldade em se aproximar criticamente do diferente, permite-nos inferir que a “visão diferenciada de ensino”, relatada como uma das contribuições do AEE para afirmação da perspectiva inclusiva de educação na E.A.R., na realidade, não tem contribuído para a consolidação da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Antes, tem reforçado o preconceito à medida que vem positivando a negação, ou seja, afirmando aquele que é negado para que ele seja mais uma vez negado (COSTA, 2015).

Dando continuidade ao desvelamento de cenários que obstaculizam o desenvolvimento da perspectiva democrática de educação, a seguir analisaremos as

respostas provenientes da pergunta: “Quais os desafios você enfrenta ao articular os conteúdos da classe comum e as do AEE?”.

“O grande desafio, é o desafio material! Porque você não tem recurso material pra te ajudar! Material e pessoal para te ajudar. Você não tem um apoio! Entendeu? Você deveria ter alguém para te apoiar! Você não tem esse apoio! [...] É uma pessoa só [...] fica tudo em cima dela.” (*Bento, professor de Ciências*).

“Acho que todos, por quê? Primeiro o professor que diz: ‘ah eu não tenho tempo’, ‘eu não tenho curso, eu não sei fazer’, não tenta. Segundo, os conteúdos já são uma coisa cansativa, como você transforma isso para o aluno? Terceiro, o aluno que eu volto para você [...], o aluno que não aprendeu nem o lá de trás! Como é que vou transformar os daqui? [...]”. (*Alice, professora do AEE*).

“[...] no meu caso, como eu tenho uma simpatia, já gosto desse tipo de trabalho, não fica dificuldade. Porque eu já olho com o olhar de que aquilo vai progredir [...] de êxito, de avanço. E eu procuro no meu conteúdo já estar deixando o aluno à vontade dentro das possibilidades dele. Eu só queria conjecturar aqui e deixar mais uma vez aqui claro, de que os professores do AEE deveriam tirar um tempo para estar dentro da nossa sala entendeu?” (*João, professor de Produção Textual*).

“Não [...] com ela (professora Alice) não [...] a participação dela é muito boa. E eu acho que ela trabalha com isso há bastante tempo, ela tem até uma forma de passar melhor para a gente [...] ela pra dizer a verdade, foi a melhor pessoa que eu já trabalhei até hoje. [...] o que acontece, às vezes você pega alguém que tem uma série de ideias que não tem como você aplicar na realidade aí o que acontece, você acaba batendo de frente o tempo todo. A Alice não. Embora ela seja muito boa, ela tem uma noção da realidade porque ela trabalha na sala de aula também. Então ela colabora [...] ajuda muito a gente [...]”. (*Luíza, professora de História*).

Quando perguntamos a professora Antônia (professora do AEE) sobre os desafios que ela encontra ao articular os conteúdos da classe comum e as do AEE, obtivemos a seguinte resposta:

“O desafio é que assim, quando é só Educação Infantil e as séries iniciais, é mais fácil! Mas quando você pega o segundo segmento, você tem 11 disciplinas [...], em algumas eu posso ajudar, em outras é impossível! Espanhol, Língua Inglesa, Química, Física [...] e aí eu volto o conteúdo para a necessidade específica do aluno. Quando eu posso intervir em algum assunto que eu tenha domínio, eu faço essa intervenção. Quando eu não posso, eu peço ao professor que faça a atividade e me dê cola pra eu poder orientar [...]: “não, não é assim ou, é assim [...]” eu ajo mais na parte de suporte pra atividade nesses casos específicos de conteúdos do que de explicadora [...] a gente fica numa situação delicada. Porque você precisa ter os conhecimentos específicos de cada necessidade especial, os conhecimentos conteudistas que a série exige, e a necessidade específica do aluno. Colocar essas três coisas em harmonia, é complexo! [...]”. (*Antônia, professora do AEE*).

A partir dessas narrativas, é possível apreender que no contexto escolar da E.A.R., as dificuldades na articulação dos conteúdos são percebidas de forma diferente entre os professores da classe comum e as do AEE, pois enquanto a maioria dos professores da classe comum revela não possuírem dificuldades na articulação, os professores do AEE listam uma quantidade expressiva de desafios: a falta de comprometimento dos professores atuantes na classe comum; a natureza dos conteúdos do núcleo comum; a defasagem na aprendizagem de muitos estudantes; e a tarefa de conciliar: os conhecimentos específicos de cada deficiência e transtornos; as necessidades específicas do estudante; e os conhecimentos/conteúdos curriculares que a série exige.

Essa divergência nos chama atenção à medida que aponta algumas fragilidades no trabalho colaborativo/cooperativo desenvolvido, tais como: imprecisões a respeito do que é e para que é a articulação; bem como uma separação rígida das funções. Assim, tais lacunas contribuem para obstaculizar o desenvolvimento da perspectiva inclusiva de Educação Especial uma vez que reforça a ideia de que o atendimento especializado continua sendo um serviço da educação especial paralelo ao ensino comum.

Outro ponto importante a ser destacado, devido seu potencial deformador, é a tendência, presente nas narrativas dos professores da classe comum, em atrelar o êxito da perspectiva inclusiva de Educação Especial a recursos materiais ou a reprodução de métodos/técnicas de ensino “inclusivas”. Como bem nos evidencia Costa (2015) e

Ainscow (1997), embora o processo inclusivo demande da escola recursos didáticos-pedagógicos específicos, bem como professores formados para lidar com as diferenças, isto, muito raramente constitui-se o fator-chave. Pois,

A inclusão dos alunos com deficiência demanda uma formação para além da reprodução de modelos pedagógicos, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio da reflexão e autonomia, partindo das atitudes dos professores. Esse é o maior desafio à educação inclusiva. (COSTA, 2015, p. 54)

Dessa maneira, entendemos que a operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial demanda homens aptos à experiência, ou seja, capazes de ir além da interposição entre si mesmos e aquilo a ser experimentado (ADORNO, 1995), aptos a viver experiências com a diversidade humana e a romper com a espera aprisionadora do “como fazer”.

Ao considerar o trabalho colaborativo uma estratégia fundamental para a operacionalização da perspectiva democrática de educação, por meio do AEE, indagamos: “Em quais aspectos o trabalho cooperativo bem como cooperativo potencializa o sucesso escolar do público-alvo da Educação Especial?” obtivemos as seguintes respostas:

“É [...] aumenta no momento em que há realmente uma efetiva ação desse [...] do [...] como se dá o nome? (respondemos: AEE; e ele continua..) do AEE direta na sala de aula com o aluno, com o professor [...] enquanto isso não ocorre, da maneira que está, você não tem material, você tem salas super lotadas [...], eu não vejo, por enquanto, mudança nenhuma [...] Está muito fragilizado [...], está começando [...], está engatinhando” .
(*Bento, professor de Ciências*).

“Em todos. Tem que ter um trabalho em conjunto. Não tem como! Bom, eu acho que não tem nem como eu te dar um aspecto, porque é tudo! Tem que ter uma articulação [...]”.
(*Alice, professora do AEE*).

“[...] eu acho que assim [...] não iria ficar somente neste limite [...] do déficit de atenção, daquele aluno que tem [...] [deficiência], o autista, o que precisa ser socializado [...], como de repente poderia estender esse leque para um público que está latente [...]”. (*João, professor de produção textual*).

“No desenvolvimento do aluno [...] ajuda e muito no desenvolvimento do aluno. [...] Facilita a compreensão desse

aluno, o próprio convívio dele com o professor, com os demais alunos da escola [...] facilita muito. Isso consegue aproximar mais entendeu? Seria como se o trabalho dela de certa forma aproximasse mais. Tanto a gente do aluno quanto o aluno da gente e dos outros da sala”. (*Luíza, professora de História*).

“Eu acho que é fundamental a gente trabalhar em parceria. Com a direção, com os professores que são assim, agentes mais próximos dos alunos, e com a família. Porque quando a gente consegue unir essas três pontas, a gente tem um sucesso maior porque você tem condição de saber o que o pai pensa, quais são as aflições dos pais, o que a escola espera do aluno, o que a escola não espera do aluno [...] o que você pode fazer [...] frustra muito porque é muito difícil essa tríade acontecer. [...] a troca com os outros colegas embora ainda não aconteça, eu só troco com a Alice, que também é daqui (do AEE), ajuda porque você pode pegar uma coisa que às vezes você acha um bicho de sete cabeças, a pessoa tem outra abordagem que funciona [...] Então assim, é um atendimento que precisa de muitos braços pra que a gente tenha sucesso. [...] Quando o professor consegue fazer uma atividade próxima do que o aluno consegue fazer, quando a gente consegue dar um suporte para professor pra entender o que o aluno está fazendo, quando a família é presente no caso da maioria, medica, assim, ele caminha para o sucesso [...] Porque a gente passa a ter um olhar multifocado pro aluno”. (*Antônia, professora do AEE*).

A partir dessas narrativas foi possível perceber algumas problemáticas que envolvem o trabalho colaborativo bem como o trabalho cooperativo desenvolvido na E.A.R, para a operacionalização do AEE. Antes de evidenciá-las, no entanto, torna-se importante destacar a concepção que temos a respeito dos referidos trabalhos.

Conforme nos aponta Costa (2005) *apud* Damiani (2008), embora tenham o mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta, os termos colaboração e cooperação se diferenciam, haja vista que enquanto o verbo cooperar é derivado da palavra *operare*-que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema, o verbo colaborar é derivado de *laborare* - trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Ou seja, enquanto na cooperação há ajuda mútua na execução da tarefa sem que, necessariamente, as finalidades sejam frutos de negociação, na colaboração, há um apoio mútuo que visa atingir os objetivos comuns, negociados pelo coletivo.

Nessa perspectiva, entendemos a cooperação como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo final; já a colaboração, como um meio de estabelecer relações que tendem a não-hierarquização, a liderança compartilhada, a confiança mútua, e a coresponsabilidade pela condução das ações. Logo, percebemos no processo de colaboração um excelente espaço de aprendizagem o qual permite a identificação de forças; fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução; a socialização de conhecimentos, a formação da identidade grupal e a transformação de práticas pedagógicas.

Assim, reconhecemos no trabalho colaborativo um meio eficaz para promover a experiência formativa, atividade intelectual necessária para o rompimento da pseudoinclusão uma vez que permite aos agentes envolvidos no processo inclusivo a tornarem-se sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo emancipatório do movimento de ilustração da razão. Pois, como explica Adorno (1995):

A experiência formativa é caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade, o momento de resistência, rompe-se com Auschwitz, que simboliza a dominação do coletivo objetivado sobre o individual e do abstrato formal sobre o concreto empírico.

(ADORNO, 1995. p. 26)

Diante o exposto, algumas das fragilidades do trabalho colaborativo bem como o cooperativo desenvolvido na escola em voga tornaram-se claras. Quanto ao trabalho de colaboração, percebemos pela narrativa da professora Antônia que o mesmo não tem envolvido alguns dos principais agentes na operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação, a saber, os professores da classe comum e a família; ademais, o trabalho colaborativo desenvolvido entre as professoras do AEE tem sido apenas para “resolver problemas” e não para a negociação das finalidades do AEE. Nesse sentido, entendemos que o referido serviço/suporte educacional tem se dirigido, rigidamente, para fins; ou seja, o que tem sido crucial é a operação, o proceder eficaz.

A problemática deste cenário é o fato dele revelar que o instrumental emancipatório do refletir, da dúvida, da crítica, da iluminação, tem sido não apenas deixado de lado, mas se tornado secundário. Tenta-se, assim, erradicá-lo ou transforma-

lo (PUCCI,1994). Como consequência desta positivação da razão, Habermas (1973) *apud* Pucci (1994, p. 25) analisa:

A espontaneidade da esperança, a arte de assumir uma posição, a experiência de relevância ou indiferença e, acima de tudo, a resposta ao sofrimento e à opressão, o desejo de autonomia adulta, a vontade de emancipação, e a felicidade da descoberta de sua própria identidade-tudo isso é eliminado para todo sempre do interesse compulsório da razão.
(HABERMAS, J. Theory and Practice, 1973, In Giroux, 1986, p. 27)

Nessa perspectiva, e por considerar que para operar conforme seu conceito, a perspectiva inclusiva de Educação Especial demanda pessoas emancipadas, entendemos o cenário supracitado como um obstaculizador para o desenvolvimento da concepção democrática de educação na E.A.R,

Como pudemos perceber até o momento, a operacionalização do AEE na E.A.R, não tem conseguido envolver, sistematicamente, os professores da classe comum e nem a família no processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa maneira, a cultura da coletividade encontra-se fragilizada neste ambiente.

Segundo Araújo (2004), quando a cultura da coletividade é instaurada, as pessoas nelas envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que outros sabem, e o que todos não sabem - atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo. Favorecendo assim, o desenvolvimento da destreza na análise crítica, não somente na resolução de problemas, mas também na tomada de decisões. Nessa perspectiva, podemos dizer que a instauração desta cultura propicia um empoderamento aos sujeitos à medida que revela o presente como sendo histórico e acessível a uma *práxis* transformadora.

Diante disso, podemos dizer que a ausência da cultura da coletividade na E.A.R, têm contribuído para que o trabalho cooperativo em torno do AEE seja destituído de autonomia. Ao não se perceberem capazes em contribuir para o processo de inclusão escolar, os professores da classe comum tornam-se dependentes do AEE, e assim, passam a esperar mandamentos e normas que não serão assumidas por suas razões próprias.

Sobre a autonomia, Adorno (1995, p. 125) revela: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão Kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação (...)”. Nessa perspectiva, ousamos afirmar que o tempo em que estamos vivendo (tempo de democratização escolar) emerge a necessidade do professor da classe comum romper com a menoridade autoinculpável e assim, tomar para si o protagonismo de seus pensamentos e ações. Conforme nos aponta Costa (2015, p. 60 e 61): “(...) entende-se que o professor que pensa com autonomia é aquele que elabora conhecimento para desenvolver suas próprias metodologias de ensino”.

Voltando a análise das narrativas que dizem respeito ao trabalho cooperativo bem como colaborativo que envolve o Atendimento Educacional Especializado na E.A.R., é possível perceber que como consequência da heteronomia, os professores da classe comum relacionam o sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial unicamente ao trabalho do AEE. Desta maneira, evidenciam conceberem o referido suporte/serviço educacional como um serviço da educação especial paralelo ao ensino comum.

“(...) o progresso consiste na guerra contra o triunfo do mal radical, a resistência ao perigo constante de regressão, a possibilidade de evitar a catástrofe integral”.
Lowi & Varikas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise a respeito do desenvolvimento da perspectiva inclusiva de Educação Especial permite-nos perceber que o progresso da mesma no Brasil tem sido incontestável. Contudo, tomando como base os pensamentos de Lowi & Varikas (1992) e Adorno (1995) entendemos que tal progresso não deve ser visto como um triunfo em si mesmo uma vez que:

[...] O progresso não é uma categoria conclusiva. Ele quer atrapalhar o triunfo do mal radical, não triunfar em si mesmo. Pode-se imaginar, no entanto, que não se trata de um estado de regressão universal associado ao progresso. Então o progresso transformar-se-ia na resistência contra o perdurável perigo de recaída. Progresso é esta resistência em todos os graus, não o entregar-se à gradação mesma. (ADORNO, 1995b, p. 61).

Diante o exposto, reconhecemos que o progresso da perspectiva inclusiva de educação é dialético. Logo, não se materializa na existência de “engrenagens inclusivas”, mas no combate ativo a todos os meios multiplicadores da exclusão no espaço escolar.

Nessa perspectiva, o presente estudo se afirma como a resistência aos processos *pseudoinclusivos* por entender que estes podem tornar-se uma das grandes barreiras para a afirmação da escola democrática na contemporaneidade à medida que contribuem para um estado intelectual não inocente o qual se sujeita a tendência em fazer com que o processo inclusivo funcione, mas não necessariamente, opere conforme seu conceito.

Nesse trabalho investigamos o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede municipal de Paracambi, tendo como objeto de estudo o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na Escola Amanhecer/E.A.R. Com base no pensamento de Adorno e Beker, pensadores da Teoria Crítica, além das contribuições de Booth & Ainscow, Costa, e Pucci, investigamos o processo de operacionalização do AEE na referida escola, por intermédio de eixos de

estudo, como: Orientação inclusiva de Educação Especial e valores emancipatórios; Atendimento Educacional Especializado e Políticas Públicas de Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado na E.A.R.: concepções e compreensões; AEE e Inclusão dos estudantes público- alvo da Educação Especial; e Atendimento Educacional Especializado e afirmação da Escola democrática;

Embora nosso estudo tenha contemplado uma só realidade bem como entrevistado um quantitativo pequeno de professores, pensamos que as discussões aqui propostas sobre a possibilidade da experiência formativa frente à operacionalização do AEE, presente ao longo da dissertação, podem contribuir para a problematização sobre as (re) organizações escolares por meio do AEE e a afirmação da orientação inclusiva de Educação Especial no município de Paracambi.

Nesta medida, considerando os objetivos e questões de estudo, seguem nossas considerações finais:

- O município de Paracambi não possui políticas específicas de afirmação à educação democrática; mas, utiliza-se do arcabouço político nacional para a estruturação da modalidade de Educação Especial. Assim, a perspectiva educacional destinada aos indivíduos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como a diretriz político-pedagógica do AEE destinada aos mesmos, apresenta-se consentânea ao movimento de democratização da escola contemporânea.
- Em relação aos impactos das atuais políticas inclusivas no que tange à institucionalização do AEE no Sistema Municipal de Educação de Paracambi, a experiência da E.A.R, nos leva a afirmar que as políticas nacionais têm sido determinantes para a instalação do Atendimento Educacional Especializado e não para a institucionalização/consolidação deste suporte educacional. Pois, entendemos que a maneira desarticulada a

qual o referido suporte educacional tem sido organizado na realidade investigada não contribui para legitimação do AEE enquanto mecanismo desbarbarizador.

- Quanto aos impactos das políticas inclusivas no que se refere aos aspectos pedagógicos e educacionais do AEE, bem como para a formação de professores atuantes nas salas de recursos, foi possível perceber que tais políticas têm contribuído para difusão da finalidade geral do AEE e também para aclarar a maneira pelo qual os professores atuantes na sala de recursos devem proceder. Nessa perspectiva, entendemos que as políticas inclusivas têm impactado somente a esfera operativa do Atendimento Educacional Especializado. Ou seja, não têm possibilitado o pensar/refletir sobre a função desse serviço/suporte educacional.
- Em relação às contribuições do apoio especializado para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares da Escola Amanhecer, foi possível concluir que o apoio do AEE tem se dado diretamente no acolhimento emocional e social dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com professores entrevistados, as maiores contribuições do Atendimento Educacional Especializado se deram: no acolhimento dos estudantes, na elevação da autoestima dos mesmos, e no apoio ao professor da sala de aula de comum.
- No que tange as concepções dos professores do AEE sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no espaço escolar, foi possível perceber que tais professores veem, embora não de forma cristalizada, o processo inclusivo de acordo com a dimensão integracionista de educação, pois

ora orientam o AEE para “preparar” o estudante para a inclusão, ora tangencia-o para fins não educacionais.

- Em relação às concepções dos professores da classe comum a respeito do AEE, verificamos que há indefinições conceituais sobre o que é o Atendimento Educacional Especializado. Contudo, é possível afirmar que a maioria desses professores concebe o referido suporte educacional como um serviço necessário ao processo inclusivo, haja vista a função dupla de apoiar o professor da classe comum bem como os estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, consideramos que tal entendimento não está coerente com as políticas inclusivas contemporâneas uma vez que desfoca o cerne do AEE, que é o de responder, pedagogicamente, as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

- Ao relacionar o ensino comum e as contribuições do AEE pensando na tríade: acesso, permanência e aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial, concluímos que o AEE desenvolvido na Escola Amanhecer tem contribuído para o estabelecimento da igualdade de condições de acesso e permanência na escola uma vez que tem estabelecido mecanismos que asseguram ao estudante público-alvo da Educação Especial o atendimento de suas especificidades. Todavia, no que tange a igualdade de oportunidades de escolarização que seria responder, baseado no planejamento do currículo do núcleo comum, as necessidades individuais de aprendizagem, percebemos que o atendimento especializado desenvolvido até o momento não tem alcançado os resultados esperados. Dentre alguns fatores contribuintes para esta baixa eficiência, destacamos: a

ausência de articulação entre os professores do AEE e o da classe comum; e um planejamento pedagógico na Sala de Recursos desarticulado do currículo comum.

- No que tange a relação entre AEE e suporte à inclusão, foi possível concluir que todos os professores reconhecem o Atendimento Educacional Especializado como um serviço necessário para a consecução da orientação inclusiva de Educação Especial. Todavia, explicitam a necessidade de revisitar o planejamento bem como a articulação do apoio oferecido para que a contribuição do AEE seja mais global na vida escolar dos indivíduos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Quanto à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula, foi possível perceber que, na Escola Amanhecer, o apoio do AEE tem sido deficitário. Dentre algumas razões para isto, pudemos identificar: a restrição do AEE à Sala de Recursos e o planejamento pedagógico do AEE desarticulado ao currículo bem como à sala de aula comum.
- No que tange as possibilidades do AEE no suporte à inclusão, foi possível apreender nas narrativas dos professores que os mesmos têm como expectativa: uma interferência do AEE para além da sala de recursos, de modo que pudesse abranger o cotidiano dos estudantes público-alvo da Educação Especial no espaço escolar; maior contribuição na escolarização dos estudantes; e um maior apoio aos professores da classe comum. Apoio este caracterizado como orientações de abordagens pedagógicas e confecção de materiais adaptados.
- No que tange a articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado, foi possível

perceber que o trabalho colaborativo bem como o cooperativo encontra-se fragilizado na realidade investigada, haja vista a setorização rígida do trabalho educativo bem como a percepção heterônoma dos professores da classe a respeito do AEE. De acordo com as entrevistas, as vivências entre os professores da classe comum e os do AEE são esporádicas e dessa maneira, não representam a busca pela superação de limites, mas somente, a necessidade de “resolver problemas”.

Por último, considerando o cenário *locus* deste estudo bem como os indicadores presentes na experiência de inclusão da E.A.R., é possível afirmar que o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na rede municipal de educação de Paracambi, embora não livre de tensões e contradições, tem contribuído para a afirmação da escola democrática.

Os vários obstáculos evidenciados no processo de operacionalização do AEE podem ser entendidos como reflexos da ausência/escasseamento de experiências formativas. Nesse sentido, cabe-nos destacar o pensamento de Adorno (1995) sobre a possibilidade de a educação exercer resistência à barbárie: “(...) É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico (...), insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (ADORNO 1995, p.27).

Assim, o esforço realizado durante a realização deste estudo, para além de revelar as fragilidades às quais obstaculizam a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado, é de oferecer resistência às ausências de consciências frente às políticas inclusivas de educação. Afinal, conforme nos sinaliza Adorno (1995, p. 125): “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão Kantiana, o poder para a reflexão, a autodeterminação (...)”. Contudo, considerando os limites deste estudo, pensamos que a discussão não se encerra aqui. Antes, pesquisas semelhantes possibilitarão conhecer outras realidades educacionais cujas obstaculizações à operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial encontram-se ocultas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação para Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.
- _____. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelo crítico*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- _____. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, Papiurus, v.17, dez. 1996.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- AINSCOW, Mel. **Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada?** In: *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília, 2009.
- AINSCOW, M. (Org.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p.11-28.
- ARAÚJO, E. S. **A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural**. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 12., Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba, 2004. p. 3507-3518. CD-ROM.
- ARNAL, L.S.P.; MORI, N.N.R. **Educação Escolar Inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. 2007. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss02_06.pdf.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar**, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar**, 2011.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar**, 2013.
- _____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União- Seção1- 10/1/2001, página 1 (publicação original).
- _____. **Lei 10.845, de 05 de Março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.
- _____. **Decreto 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. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2009.

_____. **Resolução n.º 4, de 2 de Outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008.

_____. **Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB regulamenta a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2007.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005.

_____. **Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Direito à diversidade** - documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

_____. **Decreto n.º 6.094, de 09 de Julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Senado Federal: 2008.

_____. **Decreto n.º 186 de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: 2007

_____. **Edital n.º 1 de 26 de Abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/SEESP/ 2007.

_____. **Decreto 6.571 de 17 de Setembro de 2008**. 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.

_____. **Nota Técnica n.º 19, de 08 de Setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília: MEC / SEESP/ GAB/2010.

_____. **Nota Técnica n.º 15, de 02 de Julho de 2010**. Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada. Brasília: MEC/ CGPEE/GAB/2010.

_____. **Nota Técnica n.º 11, de 07 de Maio de 2010**. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2010.

_____. **Nota Técnica n.º 09, de 09 de Abril de 2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2010.

_____. **Nota Técnica n.º 124, de Agosto de 2010**. Substitutivo à Proposta de Emenda à Constituição Federal Nº 347 - A, de 2009, que altera a redação do inciso III, do art. 208. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2010.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

_____. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. **Nota Técnica nº 62, de 08 de Dezembro de 2011.** Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília: MEC/SECADI/DPEE/2011.

_____. **Nota Técnica nº 05, de 27 de Abril de 2010.** Implementação da Educação Bilíngue. Brasília: MEC/SECADI/GAB/2011.

_____. **Nota Técnica nº 08, de 20 de Abril de 2011.** Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2011.

_____. **Nota Técnica nº 07 , de 30 de Março de 2011.** INES e IBC. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2011

_____. **Nota Técnica nº 06, de 11 de Março de 2011.** Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2011.

_____. **Nota Técnica nº 03, de 28 de Fevereiro de 2011.** Atendimento de estudantes com deficiência com 18 anos ou mais. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2011.

_____. **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: MEC / SECADI / DPEE/2014.

_____. **Nota Técnica nº 20, 18 de março de 2015.** Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2015

_____. **Nota Técnica nº 20, 10 de maio de 2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013

_____. **Nota Técnica nº 23, 10 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: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. **Nota Técnica nº 29, 14 de abril de 2014.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2014

_____. **Nota Técnica nº 02 de 04 de Agosto de 2015.** Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: MEC / SECADI / DPEE- SEB/DICEI/2015.

_____. **Nota Técnica nº 28, 21 de março de 2013.** Uso do Sistema de FM na escolarização de estudantes com Deficiência Auditiva. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. **Nota Técnica nº 055, 10 de Maio de 2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. **Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (sinaes) - parte I – avaliação de cursos de graduação.** Brasília: 2013.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014.

_____. **Decreto nº 3.956, de oito de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro.** Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília, 1998.

_____. **Resolução nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002,** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002.

_____. Parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica,** modalidade Educação Especial. . Brasília: 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei 12.764, de 27 de Dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

_____. **Lei 12.796, de 04 de Abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BOOTH, Tony, e Mel AINSCOW. **Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** 3a. Edição. Edição: UNESCO/CSIE. 2011. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2012.

BUENO, J. G. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação**, n. 1, p. 22-28, 1999.

CHAUÍ. **A Universidade Pública sob nova perspectiva.** Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED, MG, 5 de outubro de 2003.

COSTA, Valdelúcia Alves. Educação Escolar Inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. **Revista Cadernos de Educação Especial**, nº22, p. 19-31, 2003.

_____. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas.** Rio de Janeiro, Ed. da UNIRIO, 2007.

_____. Educação e Formação: inclusão na escola pública. Salvador, **Revista Entreideias** n. 1, p.51-70, jan./jun. 2015.

COSTA & DAMASCENO. **Políticas Públicas de Educação e Inclusão: Sociedade, cultura e formação.** In: Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas. Seropédica, RJ:EDUR, 2012.

CROCHÍK, J, L. **Preconceito, indivíduo e cultura.** 2.ed. São Paulo: ROBE, 1997

CROCHÍK, J, L. Teoria Crítica e educação inclusiva. **Revista Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 14, n, 28, p. 134-150/ jul./dez. 2008.

DAMASCENO, A. R. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

DAMASCENO. **Educação Inclusiva e organização da escola: Projeto pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.

DAMASCENO, Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva. In: COSTA, V. A; CARVALHO, M. B. W. B. ; MIRANDA, T. G. Formação de professores e educação inclusiva: Experiências na escola pública. Niterói: **Intertexto, & CAPES**, p. 31-52, 2011b.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **UFPR: Educar**, Curitiba, n 31, p. 213-230, 2008.

E. A. R, Escola Amanhecer. **Projeto Político**, 2006

E. A. R, Escola Amanhecer. **Projeto Político**, 2011.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, T.W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 1985.

HORKHEIMER, Marx. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: Os pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1975, v.48, p. 125-162.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÖWY, Michael; VARIKAS, Eleni. A crítica do progresso em Adorno. In: **Lua Nova**, nº 27, São Paulo: Dezembro 1992, p. 201-215

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Políticas de Educação Especial no Brasil: da assistência aos deficientes à Educação Escolar**. São Paulo, 1994. Tese (Livre-Docência)-Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo.

MAZZOTTA, Marcos. S. J. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S. & MARTINS, S. C. (orgs.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo, Cortez, 2005.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília, CORDE, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**. Na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Organização das Nações Unidas. Washington, EUA, de 13 de dezembro. 2006

PARACAMBI, **Plano Operativo de Ações Municipais de Educação**. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2015.

_____. **Relatórios das Escolas**. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2015.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de**

Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1994.

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

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.** São Paulo, Autores Associados, 2002.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica: política e gestão da escola.** Brasília: Líber livro, 2009.

APÊNDICE I

Roteiro das entrevistas

- I. Quais os valores você considera fundamentais para operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial?
- II. Você conhece alguma (s) política (s) que verse sobre a função do AEE? Qual(is) o impacto(s) da (s) mesma (s) na sua prática docente?
- III. De que maneira você concebe o Atendimento Educacional Especializado?
- IV. Quais as principais contribuições do AEE na vida escolar de seus estudantes?
- V. Quais os limites objetivos postos em sua realidade escolar para a contribuição do AEE na escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial?
- VI. Em que o AEE contribui no processo inclusivo do estudante público-alvo da Educação Especial?
- VII. Quais os impactos do AEE no que tange ao acesso, permanência e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial?
- VIII. Quais os desafios você enfrenta ao articular os conteúdos da classe comum e as do AEE?
- IX. Em quais aspectos o trabalho colaborativo bem como cooperativo potencializa o sucesso escolar do público-alvo da Educação Especial?

ANEXO I

Relatório Bimestral de Inclusão da E. A. R

ESCOLA AMANHECER	
Relatório Bimestral de Inclusão	
Aluno (a): _____	Turma: _____
Professor(a): _____	Disciplina: _____
Fatores observados pelo professor (a):	
Frequência:	
_____ _____	
Participação em sala de aula:	
_____ _____	
Interação com a turma e com o professor:	
_____ _____	
Interação com os conteúdos apresentados no bimestre:	
_____ _____	
Recursos ou atividades adequadas à necessidade do aluno, utilizados no bimestre:	
_____ _____	
Descritivo da avaliação bimestral: (Tipo de prova, como foi aplicada, atuação e desempenho do aluno)	
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	
_____ _____	
Assinatura do professor	
Data: _____	
Escola acolhedora educando sentimentos	