



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JULIANE ROGONNI FERRARI BERNACKI

O PAPEL INCLUSIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE RECURSOS NO
MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS - MT

Rondonópolis - MT

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JULIANE ROGONNI FERRARI BERNACKI

O PAPEL INCLUSIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE RECURSOS NO
MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS - MT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

Rondonópolis – MT

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R735p Rogonni Ferrari Bernacki, Juliane.
O PAPEL INCLUSIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE
RECURSOS NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS - MT / Juliane Rogonni
Ferrari Bernacki. -- 2021
176 f. ; 30 cm.

Orientador: Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Inclusão. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Sala de Recursos
multifuncionais. 4. Pessoa com deficiência. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "O PAPEL INCLUSIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE RECURSOS NO MUNICÍPIO DE
RONDONÓPOLIS - MT"**

AUTOR : Mestranda Juliane Rogonni Ferrari Bernacki

Dissertação defendida e aprovada em 26/02/2021.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Nivaldo Alexandre de Freitas
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno Doutor(a) Merilin Baldan
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Josineide Vieira Alves
Instituição : Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Examinador Suplente Doutor(a) Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 27/02/2021.

AGRADECIMENTOS

O ponto de partida para a escrita deste trabalho de dissertação é a educação especial e a relação com a proposta da escola inclusiva, que cotidianamente me desafiam à reflexão por meio das experiências vividas com as pessoas com deficiência na escola comum. Parto também dos estudos sobre a Teoria Crítica, em especial Theodor Adorno, que na sua principal obra, “Educação e Emancipação”, afirma que o sujeito crítico pode gerar sua emancipação para viver com mais liberdade.

Neste sentido, posso afirmar a importância dos estudos sociais de Adorno, Crochík e outros afins, na contribuição desta dissertação, mas principalmente para minha compreensão sobre a alienação em que a humanidade se encontra atualmente, dominada pela indústria cultural, que, como reflexo, apresenta dificuldade em aceitar e conviver com as diferenças, sejam elas das pessoas com deficiência ou de outros grupos minoritários e discriminados.

Assim, neste processo de composição deste trabalho, tive a oportunidade de repensar sobre minhas experiências profissionais e acadêmicas, sendo modificada afetiva, social e intelectualmente na companhia de muitas pessoas, que, mesmo com o distanciamento social gerado pela pandemia da covid-19, estiveram presentes virtualmente através dos meios tecnológicos.

Tenho muitas pessoas a agradecer que contribuíram na realização deste trabalho.

Ao meu esposo Rodrigo Bernacki, pela compreensão e parceria em todos os momentos, dando-me o apoio necessário na vida.

À minha família, por todo o suporte e carinho destinados a mim, mesmo que à distância. À minha mãe, Maria Inês, pelo exemplo de profissional e mulher de luta que sempre me inspirou a superar dificuldades e seguir em frente. Ao meu pai, Roberto, pelas palavras sempre presentes de força e coragem. Às minhas irmãs, Fabiana e Roberta, pelo compartilhar das lutas, pelo incentivo e carinho. Ao Mateus, meu sobrinho, e à Lavínia, à Alice e à Ana Laura, minhas amadas sobrinhas, por serem luz e a alegria em minha vida.

Ao Nivaldo Alexandre de Freitas, meu orientador e professor, por ter confiado em mim como sua orientanda, por sempre ter me dado suporte nos momentos em que necessitei, pela delicadeza e respeito ao realizar os apontamentos em minhas produções,

por ter permitido que realizasse esta dissertação com autonomia e independência, fazendo com que a minha escrita pessoal fosse aprimorada.

Às professoras Merilin Baldan e Josineide Vieira Alves, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valorosas contribuições durante o exame de qualificação. Considero que, desde então, esta dissertação apresentou transformações que aconteceram em função dos apontamentos feitos. Igualmente, pelas colaborações que advirão desta nova leitura, decorrente da defesa da dissertação, pela gentileza e receptividade desde o primeiro contato, pelo pronto aceite para a composição da banca de defesa e para a leitura deste trabalho.

À professora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, pela gentileza e disponibilidade para compor a suplência da banca, tanto de qualificação quanto de defesa da dissertação.

À equipe gestora, à professora do Atendimento Educacional Especializado e aos demais professores da escola, onde a pesquisa de campo foi realizada, por me acolherem e por acreditarem no trabalho. Aos responsáveis pelos/as estudantes com deficiência, pela autorização e concessão das entrevistas.

Aos/às queridas amigas da UFR, da minha turma de mestrado, pelo compartilhamento desta caminhada. Às/aos amigas das redes estadual e municipal de ensino de Rondonópolis, por terem sido fundamentais no meu processo de identificação com a educação e pelo compartilhar de conhecimentos, lutas, ideais e aprendizados, em especial a Eduardo Santana, Leonardo Nascimento, Lucenei Miranda, Molise de Bem Magnabosco e Eliane Arruda. À minha querida amiga irmã Arlete, pelo apoio e carinho em todas as circunstâncias e por caminhar ao meu lado.

Às Secretarias Municipal e Estadual de Educação, por me concederem o afastamento para qualificação profissional, sem o qual seria impossível realizar este mestrado.

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado é uma política pública que institucionaliza dispositivos metodológicos de inclusão que têm como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, tendo em vista o ensino aprendizagem e a eliminação de barreiras institucionais que impedem a participação plena dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação no espaço escolar, segundo as especificidades e suas necessidades educacionais. O objetivo desta pesquisa é verificar qual o tipo de inclusão que está sendo oferecido por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos de Rondonópolis, MT, para os estudantes com deficiências físicas e sensoriais. Este trabalho utiliza abordagem qualitativa e análise documental, sendo a entrevista instrumento de pesquisa, realizada em uma escola da rede municipal. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professoras do AEE e da sala comum, diretora, coordenadora, pais ou responsáveis pelas crianças com deficiência que participam do atendimento educacional e estagiárias que trabalham diretamente com os estudantes. Nesta perspectiva de verificar alguns importantes fatores relacionados à inclusão, também foram considerados os documentos que fazem parte da constituição da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), normativas e outros que foram considerados importantes para compreender o processo de inclusão. Esta documentação tem o intuito de elucidar os elementos utilizados nesta pesquisa para verificar a aplicabilidade e execução das políticas públicas vigentes atualmente no país. Foram utilizados aportes teóricos de autores da teoria crítica da sociedade, como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Crochík e outros, que se empenham em elucidar as discussões sobre educar para tolerância e convivência, com inclusão de fato. Para problematizar a realidade descrita sobre o Atendimento Educacional Especializado é necessário realizar um questionamento central: qual é o tipo de inclusão promovido pelo serviço do AEE no município de Rondonópolis- MT e desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais de forma a promover a inclusão nos espaços escolares e sociais? Assim, conforme os resultados obtidos por esta pesquisa, foi constatado que a escola inclusiva, para que aconteça, necessita de reformulação dos currículos, das avaliações, da formação dos professores e de políticas educacionais democráticas, de modo que se produza uma transformação na escola tradicional tornando-a efetivamente inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Salas de Recursos Multifuncionais; Educação inclusiva; Teoria crítica.

ABSTRACT

Specialized Educational Assistance is a public policy that institutionalizes methodological devices for inclusion that have the function of identifying, elaborating and organizing pedagogical and accessibility resources, with a view to teaching learning and the elimination of institutional barriers that prevent full participation of students with disabilities, autism spectrum disorder, high skills and giftedness in the school space, according to the specifics and their educational needs. The objective of this research is to verify what type of inclusion is being offered through Specialized Educational Service (AEE) in the resource rooms of Rondonópolis, MT, for students with physical and sensory disabilities. This work uses a qualitative approach and documentary analysis, and the interview is a research instrument, carried out in a school in the municipal network. Semi-structured interviews were conducted with teachers from AEE and the common room, principal, coordinator, parents or guardians of children with disabilities who participate in educational services and interns who work directly with students. In this perspective of verifying some important factors related to inclusion, the documents that are part of the school's constitution were also considered, such as the Political-Pedagogical Project (PPP), the Individual Development Plan (PDI), normative and others that were considered important to understand the inclusion process. This documentation is intended to elucidate the elements used in this research to verify the applicability and execution of public policies currently in force in the country. Theoretical contributions from authors of the critical theory of society were used, such as Theodor Adorno, Max Horkheimer, Crochík and others, who strive to elucidate the discussions about education for tolerance and coexistence, with actual inclusion. In order to problematize the reality described about Specialized Educational Assistance, it is necessary to ask a central question: what is the type of inclusion promoted by the ESA service in the municipality of Rondonópolis-MT and developed in the multifunctional resource rooms in order to promote inclusion in school spaces? and social? Thus, according to the results obtained by this research, it was found that the inclusive school, for it to happen, needs to reformulate curricula, assessments, teacher training and democratic educational policies, so that there is a transformation in the traditional school making it effectively inclusive.

Keywords: Specialized Educational Service; Multifunctional Resource Rooms; Inclusive education; Critical theory.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CRAS – Centro de Referenciamento em Atendimento Social

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

MEC – Ministério da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PPP – Plano Político Pedagógico

SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	15
1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A TEORIA CRÍTICA	21
1.1 Atendimento Educacional Especializado: para uma ótica além do capacitismo	28
1.2 Aspectos que impedem a efetivação de uma escola inclusiva	33
2 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNDO E NO BRASIL	37
2.1 Normativas e leis de inclusão no contexto das escolas municipais de Rondonópolis	44
2.2 Garantia de matrícula, acesso e permanência dos estudantes com deficiência na rede municipal	50
2.3 O novo decreto: segregação não é inclusão	55
2.4 Os paradigmas construídos sobre a educação especial no Brasil e no município de Rondonópolis	60
<i>2.4.1 Exclusão</i>	60
<i>2.4.2 Segregação</i>	61
<i>2.4.3 Integração</i>	65
<i>2.4.4 Inclusão</i>	66
3 A COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	68
3.1 Educação inclusiva para quê? Para quem?	73
3.2 Os atores da educação especial na escola inclusiva comum	75
<i>3.2.1 As crianças e as pessoas com deficiência (público alvo do AEE)</i>	75
<i>3.2.2 Os pais e/ou responsáveis</i>	80
<i>3.2.3 As estagiárias</i>	82
<i>3.2.4 Professoras do AEE e da sala comum</i>	84
<i>3.2.5 Equipe multidisciplinar</i>	86

3.3 Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos e seus elementos de reafirmação de inclusão	87
3.3.1 <i>Formação Continuada.....</i>	88
3.3.2 <i>Tempo de atendimento.....</i>	91
3.3.3 <i>Planejamento.....</i>	92
3.3.4 <i>Disciplinas do AEE.....</i>	93
3.4 Salas de recursos no Brasil: algumas experiências e perspectivas convergentes com a realidade de Rondonópolis-MT.....	96
4 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	104
4.1 Sujeitos e procedimentos metodológicos da pesquisa.....	106
4.1.1 <i>Caracterização dos participantes da pesquisa e do Locus</i>	107
4.1.2 <i>Critérios de inclusão</i>	110
4.1.3 <i>Critérios de exclusão.....</i>	111
4.1.4 <i>Riscos e medidas protetivas.....</i>	112
4.1.5 <i>Benefícios da pesquisa.....</i>	113
4.1.6 <i>Coleta de dados</i>	114
5 A PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA SOB A ÓTICA DE SEUS ATUANTES: “A VOZ QUE PRECISA SER OUVIDA”	116
5.1 Conceitos de educação inclusiva trazidos pelos participantes da pesquisa.....	116
5.2 Inclusão escolar em tempos de pandemia: Projeto “Atividades para além da escola” experiência da rede de ensino de Rondonópolis MT.....	120
5.3 Aspectos positivos e fragilidades do AEE.....	125
5.3.1 <i>O AEE e a sua função.....</i>	127
5.3.2 <i>Adaptações de conteúdos e métodos na sala de aula.....</i>	129
5.3.3 <i>Parceria entre professoras do AEE e da sala comum.....</i>	131
5.3.4 <i>Formação continuada das pessoas que atuam na escola comum inclusiva.....</i>	132
5.3.5 <i>Estagiárias e seu processo de formação</i>	134
5.4 Apontamentos para uma escola inclusiva conforme os participantes da pesquisa	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	155

ANEXO B – TABELA CRONOLÓGICA DOS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO E NO BRASIL	161
ANEXO C – PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - 2008	165
ANEXO D – MODELO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI)	167

MEMORIAL

Iniciei os atendimentos com as pessoas com deficiência na ocasião do estágio supervisionado do curso de Pedagogia na Universidade Paranaense. Nestes atendimentos era disponibilizada uma espécie de reforço para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e deficiência. Considero importante ressaltar que neste período ainda não tínhamos uma proposta de escola inclusiva, estávamos literalmente vivenciando a integração, no ano de 1997, proposta em que os estudantes com deficiência estavam nos ambientes escolares em salas especiais. Algumas escolas mais visionárias tinham um movimento de oferecer serviços de apoio para estes estudantes, com atendimentos pedagógicos que promoviam a estimulação.

Ao concluir a Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2002, iniciei minha vida profissional como professora em uma escola comum, mas com a atenção sempre voltada às crianças que apresentavam dificuldades ou deficiências. Sendo assim, realizei o curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Paranaense, curso disponível na época que mais se aproximava do meu campo de interesse, sendo que apenas em 2012, quando já atuava como professora da sala de recursos, pude realizar um curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Júlio de Mesquita – UNESP. Anteriormente, já havia realizado diversos cursinhos de formação continuada na área.

No ano de 2007, tornei-me professora efetiva da rede municipal de Rondonópolis, iniciando como professora do ensino fundamental na escola CAIC - Jardim Gramado. No ano subsequente fui convidada para assumir sala de recursos multifuncionais, na Escola Municipal Irmã Elza Geovanella, como professora, permanecendo nesta unidade de ensino até o ano de 2017, realizando Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os estudantes que apresentam deficiência (física, intelectual, auditiva e visual), transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, oportunizando a permanência destes estudantes no ambiente escolar através do movimento inclusivo na escola comum.

Nos anos de 2015 e 2016, exerci a função de Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação na Divisão de Diversidade-Educação Especial, orientando as professoras da sala de recursos em suas práticas, orientando a organização e estruturação das unidades escolares do município, oferecendo formação continuada e identificando recursos e serviços necessários para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Atualmente, encontro-me lotada na Escola Municipal do Ensino Fundamental do Município de Rondonópolis em que a pesquisa foi realizada, na sala de recursos, afastada para cursar o mestrado.

Durante a trajetória no exercício da docência com os estudantes que apresentam deficiência, busco continuamente estar em formação para consolidar-me enquanto profissional através da busca de novos conhecimentos e da atualização. Participei de vários cursos, programas, congressos, seminários, encontros, simpósios, palestras e demais eventos tendo como objetivo norteador a ampliação de conhecimentos, atualização pedagógica e o aperfeiçoamento profissional, para construção de práticas pedagógicas que possibilitem a garantia dos direitos de aprendizagens a todos os alunos, primando por uma educação de qualidade que oportunize a inclusão dos estudantes a que atendo.

Deparo-me com os dilemas enfrentados no cotidiano das salas de recursos e no oferecimento do serviço do AEE: como são organizadas as salas de recursos e o AEE? A implementação das salas de recursos e o serviço oferecido foram efetivados conforme a política pública vigente? A quantidade de salas de recursos é suficiente para atender o número de estudantes com deficiência da rede? O serviço do AEE ofertado nas salas de recursos está em convergência com as leis nacionais, estaduais e municipais? O AEE está sendo ofertado no contraturno? Existe troca de informações entre os profissionais do AEE e da sala comum? Qual é o tipo de conexão que deve existir entre estes profissionais? Existem outras maneiras (formatos) de oferecer o AEE nas salas de recursos?

Com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdU/UFR e diante destes inúmeros questionamentos surgidos através da minha atuação na educação especial em escolas comuns, que estão buscando desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva da escola inclusiva, tive a oportunidade de realizar uma pesquisa e produção científica, com ponto de partida nas reflexões sobre a educação inclusiva na rede pública de ensino no município de Rondonópolis.

No decorrer do mestrado tive contato com diversos referenciais teóricos que me auxiliaram a direcionar a pesquisa e as questões que considerei mais relevantes para a comunidade escolar em que atuo. Assim, tive a oportunidade de refletir sobre AEE e o seu papel inclusivo na escola comum, que constitui o título desta dissertação.

Considero importante destacar a participação no grupo de pesquisa FORTEP, do qual faço parte juntamente com outros colegas de mestrado e professores da Universidade Federal de Rondonópolis, e seu papel marcante em discussões acaloradas sobre educação,

sociedade e inclusão, que me forneceram a oportunidade de buscar outras maneiras de observar a realidade em que estou inserida com mais autonomia.

Nas experiências de sala de aula do mestrado com meu orientador e em nossas reuniões para orientação e acompanhamento do trabalho, conheci ainda mais sobre a teoria crítica (Escola de Frankfurt), que fez parte dos fundamentos teóricos e referencial bibliográfico para compor os assuntos abordados, perpassando pela educação inclusiva e aguçando meu senso crítico em relação às políticas educacionais e principalmente na questão da inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Assim, retorno à escola após este período importantíssimo de estudos para a minha vida profissional e pessoal, transformada com outras percepções dos estudantes e do ambiente escolar, que atingiram a minha maneira de agir neste laboratório de infinitas possibilidades de construção.

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição à qual, historicamente, apenas pessoas privilegiadas tinham acesso, constituindo-se como um local para atender àqueles que ocupam posições sociais, culturais e econômicas pertencentes a um grupo minoritário¹.

Diante desta realidade, com o intuito de promover uma escola inclusiva, conforme Kassar *et al.* (2007, p. 21), “desde os anos 90, o governo federal tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos, como parte do que tem sido denominado política de inclusão social”. É a partir desse período que o Brasil inicia gradativamente um processo de democratização da escola, em que grupos sociais que não tinham acesso às instituições escolares começam a incorporá-la, trazendo para dentro dela a tensão entre incluídos e excluídos.

Muitas pessoas que deveriam frequentar a escola ainda permanecem fora dela. Tal realidade é justificada pelas perspectivas de homogeneidade, fundamentadas em ideais de uniformidade entre os estudantes, que deveriam apresentar as mesmas características físicas e nível de desenvolvimento intelectual, causando nesta contradição entre incluir e excluir os estudantes um paradoxo para a promoção da universalização da educação.

Por meio de movimentos sociais realizados pelas pessoas com deficiência e seus responsáveis – paralelamente a outros grupos minoritários que estavam à margem deste processo de escolarização, que pelo viés de lutas, reivindicaram o direito de que todos tivessem acesso ao conhecimento, dada sua importância na construção de uma sociedade justa e humanitária – surgem as pressões de movimentos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), (2006). Assim, dá-se início a um movimento por uma escola que visa a atender a todos estes públicos, como forma de promover ensino democrático em todas as esferas, conforme preconiza Mendes (2009, p. 03):

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vinha sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”, também para acessar empréstimos internacionais. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial do processo de democratização do país.

¹ Apesar do nosso intuito, neste trabalho, não ser o de apresentar a história da educação brasileira, o leitor interessado poderá consultar as seguintes obras: Saviani (2007), Veiga (2017), Hilsdorf (2014).

O interesse por parte do governo federal em realizar a “educação para todos, educação inclusiva”² apresenta outras motivações, que não estão apenas centradas na intenção de promover uma democratização do ensino no Brasil, mas também na vantagem do acesso aos recursos de empréstimos e financiamentos, os quais poderiam ser destinados a outros setores econômicos e/ou sociais, que não seriam apenas à educação, conforme afirma Mendes (2009) na citação acima. Assim, investir em outras áreas sociais pode tornar este processo de democratização mais amplo.

O processo de democratização do ensino não deve se restringir apenas à oferta de vagas. É preciso que a escola seja emancipadora e propicie aos indivíduos que a frequentam a necessária independência para alcançarem a consciência emancipadora, conforme afirma Adorno (1995, p.141): “[...] 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 emancipado”. Ou seja, não há real democracia quando as pessoas que estão inseridas em um sistema político não apresentam uma consciência autônoma e reflexiva.

Para que possamos ter uma escola inclusiva é imprescindível uma sociedade inclusiva, conforme salienta SASSAKI (2010, p. 172).

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir em vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

É notório que a escola constitui um espaço fundamental para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Por sua vez, a sociedade deve oferecer condições para que todos, sem distinção, sejam aceitos, concomitantemente ao oferecimento de oportunidades, conforme a necessidade de cada indivíduo e apresentando equidade em suas práticas pedagógicas, para que o estudante com deficiência alcance desenvolvimento máximo de suas habilidades e potencialidades, como aponta Omote (2004, p. 06):

A mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença

² O slogan “educação para todos, educação inclusiva” foi utilizado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC 2007.

de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva.

Conforme o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008, o trabalho político-pedagógico desenvolvido com estudantes com deficiência no espaço escolar implica em uma articulação desse processo com os dispositivos de inclusão e acessibilidade.

O Atendimento Educacional Especializado é uma política pública que institucionaliza dispositivos metodológicos de inclusão que têm como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, tendo em vista a produção de estímulos cognitivos e a eliminação de barreiras institucionais que impedem a participação plena dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades e superdotação no espaço escolar, segundo as especificidades das suas necessidades educacionais.

A razão dessa política pública é a superação da opressão capacitista³, segundo a qual esses estudantes seriam considerados incapazes e inúteis, com vistas à construção da cidadania plena no contexto escolar em suas múltiplas relações com o contexto social mais amplo.

Assim, mais do que uma modificação da estrutura interna da escola, tem-se buscado uma política que possa assegurar a matrícula das pessoas na escola comum que anteriormente foram maciçamente excluídas, conforme preconiza a nota técnica N.º 11/10, emitida pela Secretaria de Educação Especial:

A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010).

A escola, na perspectiva da educação inclusiva, relacionada com leis que garantam mais do que acesso às instituições escolares, é a que almeja estabelecer o critério de permanência relacionado a fatores pedagógicos e estruturais, que permeiam as ações do AEE, que consiste mais do que a integração do estudante com deficiência no espaço escolar, mais do que apenas estar ali fisicamente. Para que a inclusão ocorra, a escola deve promover um movimento de ir em direção ao aluno, com o compromisso de incluí-lo em todas as práticas pedagógicas, no

³ Capacitismo: é um termo utilizado para descrever a discriminação, opressão e abuso advindos da noção de que pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência.

sentido de que todos os profissionais desta instituição estejam literalmente envolvidos no processo de escolarização inclusiva:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: 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 intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 08).

É sabido que as leis, por si só, não são capazes de assegurar os direitos das pessoas com deficiência, em relação à sua inclusão nos variados segmentos da sociedade, por inúmeros fatores, que vão desde a estrutura física até a formação profissional daqueles que estão diretamente ligados às pessoas com deficiência. Deste modo, para que tenhamos o cumprimento das leis, não basta apenas sua força e imposição.

São necessárias diversas condições para que aconteça a inclusão escolar, principalmente que a sociedade se torne inclusiva, sendo inegável que a escola tem a função de promover o desenvolvimento reflexivo e crítico dos indivíduos para que consigam compreender as contradições da vida social, sendo capazes de exercer a resistência em oposição à banalização da cultura. Adorno (1996, p.120) afirma que “essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação”, concebendo a educação como uma responsabilidade de toda a sociedade e não somente da escola, pois são diversos espaços sociais que oportunizam a educação do ser humano.

A partir desses elementos apresentados, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o tipo de inclusão que o serviço do Atendimento Educacional Especializado oferece nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) enquanto política pública de inclusão dos estudantes com deficiência na rede municipal de Rondonópolis-MT, e o preconizado pelas políticas nacionais por meio do Ministério da Educação (MEC), enquanto suporte ao acesso, permanência e continuidade desses alunos nas escolas públicas.

Os objetivos específicos consistem em: analisar a legislação educacional nacional e municipal, com o intuito de relacionar os cenários político e administrativo na implementação e no funcionamento do AEE nas SRMs no município de Rondonópolis; discutir, em parceria com os participantes da pesquisa (estudantes com deficiência, pais ou responsáveis, professoras do AEE e sala comum e estagiárias que acompanham as crianças com deficiência), como as

SRMs e o serviço do AEE têm ocorrido e quais são as contribuições deste atendimento na inclusão das pessoas com deficiência ; descrever como vem ocorrendo o funcionamento das SRMs, enquanto política pública e seu papel na reafirmação da inclusão; e, por fim, verificar as possibilidades de uma escola mais inclusiva através do AEE e dos apontamentos realizados pelos participantes da pesquisa.

Para o desenvolvimento desta análise, voltamos nossos olhares para a Escola Municipal localizada em uma das regiões mais populosas da cidade de Rondonópolis MT, formulando e problematizando aspectos relacionados às políticas públicas de educação inclusiva nesta escola, em que reafirmamos as questões e objetivos que impulsionaram nossas reflexões diante dos questionamentos levantados.

A seguir, descrevemos como a pesquisa está apresentada nesta dissertação.

O primeiro capítulo foi realizado um diálogo entre a teoria crítica e o Atendimento Educacional Especializado com o objetivo de dissertar acerca da importância da educação contra a barbárie, que estimule a convivência harmoniosa. Pretendeu-se desenvolver uma discussão sobre a educação inclusiva sob com um enfoque em que as pessoas com deficiência estejam em uma perspectiva para além do capacitismo.

No segundo capítulo, o foco foram as leis e movimentos de inclusão escolar no mundo e no Brasil, que ocorreram por meio de fóruns e congressos internacionais e sanções de leis promulgadas por meio de reivindicações dos direitos das pessoas com deficiência para participarem da escola comum, bem como os retrocessos com a promulgação do decreto 10.502 de 30 de setembro. Neste capítulo também foram abordadas normativas e leis de inclusão no contexto das escolas municipais, que apresentam o intuito de garantir a matrícula, o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na rede municipal de Rondonópolis.

No terceiro capítulo, apresentou-se como foi realizada a instituição do Atendimento Educacional Especializado no Brasil e no município de Rondonópolis, através da implantação das salas de recursos multifuncionais com materiais vindos de recursos do Ministério da Educação, tratando também dos atores que realizam a educação inclusiva no município e dos elementos de reafirmação do AEE.

O quarto capítulo objetivou esclarecer os caminhos metodológicos da pesquisa, pautados na teoria crítica de Adorno e Horkheimer, bem como caracterizar os participantes da pesquisa; objetivou ainda apresentar os procedimentos metodológicos e teóricos, com suas características conceituais, em que foi abordada a análise de conteúdo conforme Laville e Dione (2009), e o campo de pesquisa investigado, que é a educação inclusiva nas escolas comuns, e

mais especificamente, o atendimento educacional especializado em uma sala de recursos do município de Rondonópolis.

No quinto capítulo constam os dados da pesquisa com as transcrições das entrevistas dos participantes. Seu título é “As vozes que precisam ser ouvidas”, pois nele os participantes apresentaram as suas percepções da escola comum inclusiva. Foram ouvidos: os pais dos estudantes com deficiência e/ou responsáveis por eles, uma coordenadora, a diretora da unidade, professoras da sala comum e do AEE e estagiárias que atuam diretamente com os estudantes. A partir dos dados da pesquisa realizaram-se apontamentos sobre a possibilidade de construir uma escola inclusiva que atenda as individualidades e as necessidades das pessoas com deficiências, considerando o contexto sócio-histórico em que vivem e, a partir destas reflexões das vivências concretas e com base nos relatos dos participantes da pesquisa, apresentou-se uma possibilidade de um AEE que não seja um modelo único e formatado, mas que apresente respeito às subjetividades de cada comunidade escolar que acompanha as crianças com deficiência.

Nas Considerações Finais foi apresentado um breve resgate dos pontos principais dos capítulos e quais são as propostas apresentadas pelos participantes da pesquisa em relação ao AEE, a sala de recursos e a significância deste serviço oferecido nas escolas comuns para a vidas das crianças com deficiência.

1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A TEORIA CRÍTICA

Segundo Mendes (2006), é de fundamental importância avaliar politicamente o movimento de inclusão escolar atual, que necessita ter definições mais precisas sobre as ações que estão sendo desenvolvidas na escola compreendida por “inclusiva”. Isto é importante para que não tenhamos a repetição histórica da “integração escolar”, que vigorou por anos, até ser avaliada como insuficiente.

Durante quase três décadas, observou-se que não bastava estar em um ambiente escolar, mas deveriam ser realizadas diversas ações, em diversos âmbitos, que abrangessem desde a metodologia utilizada nas escolas até a proposta do seu PPP. Sobre os avanços em relação à educação inclusiva, Mendes (2009) considera que:

Passados cerca de 20 anos da promulgação da última constituição federal, a realidade da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país ainda se caracteriza hoje por três vertentes. Por um lado, temos forte subsistema, com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, que é caracterizado pelo assistencialismo filantrópico. Do outro, temos um sistema educacional geral fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população. Ao lado destas duas vertentes educacionais, há que se considerar, ainda, que uma proporção considerável desta população permanece à margem de qualquer tipo de escola (MENDES, 2009, p. 03-04).

Ainda para refletirmos sobre a repetição ou elaboração do passado, Adorno (2008), em seu ensaio “O que significa elaborar o passado”, destaca a importância de elaborar o passado realizando reflexões sobre os acontecimentos ocorridos, ressaltando o quanto é perigoso não realizar estas reflexões e deixar o passado para trás, fazendo com que não consigamos superar suas feridas. O autor relata sobre a necessidade de desenvolver a autoconsciência para contribuir na elaboração do passado:

A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto consciência e, por esta via, também o seu eu. Ela deveria ser concomitante ao conhecimento daqueles inevitáveis truques de propaganda que atinge de maneira certa aquelas disposições psicológicas cuja existência precisamos pressupor nas pessoas. (ADORNO, 2008, p. 12).

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1995, p. 119) aponta que a educação precisa estar voltada para a auto reflexão crítica, oportunizando que as pessoas sejam emancipadas intelectualmente, e que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação”. O autor indica que a educação tem como principal objetivo dar ao sujeito

autonomia e subsídios para lutar contra os princípios que possam ocasionar o ressurgimento do nazismo, reiterando a importância da formação do indivíduo em sua primeira infância:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 1995, p. 123).

Para Adorno, investir na formação do indivíduo, em especial, na primeira infância, pode ser um dos caminhos para que a barbárie não se repita, e, ao conscientizar do horror em aniquilar todas as diferenças, forma-se a consciência de que a essência do ser humano está na diferença (ADORNO, 2004), dando luz a uma possível perspectiva de educação inclusiva, em que as pessoas consigam conviver com a diversidade.

Em seu livro “Educação e Emancipação” (1995), Theodor Adorno, no capítulo “Educação Após Auschwitz”, faz referência sobre como devemos evitar a barbárie que ocorreu nos campos de concentração contra os judeus e todos os povos que não tinham as características do povo ariano e foram dizimados e vitimados violentamente, como podemos observar no fragmento citado:

Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo — seja isto verdade ou não — felizes. De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação (ADORNO, 1995, p. 122).

Conforme a perspectiva da época, as pessoas que apresentavam limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais eram consideradas socialmente mais frágeis e, portanto, não sendo capazes de produzirem bens para o capital econômico, e sendo deixadas à margem da sociedade e desconsideradas para a vida. Nesse sentido, as pessoas que são consideradas mais fracas socialmente sofrem diversos tipos de violência.

Para rompermos com a falta de humanidade com todos os seres humanos, sendo fracos, deficientes ou de outra nacionalidade, e não repetirmos a história com Auschwitz, segundo Adorno:

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 desses mecanismos. Os

culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aquele seu ódio e sua fúria agressiva. 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, 1995, p. 121).

A formação da consciência pode ser oferecida por meio de uma educação auto reflexiva, segundo Adorno (1995), em que as pessoas com ausência de consciência de si sejam conduzidas a refletir e talvez, assim, sejam capazes de instruir indivíduos mais humanos e altruístas, com habilidade de respeitar as diferenças, sejam elas quais forem.

Ao observar esta educação para reflexão, podemos afirmar que a literatura e suas inúmeras obras que relatam todo sofrimento humano causado pela falta de consciência, podem contribuir para que a consciência seja desenvolvida e para que toda barbárie que a humanidade foi capaz de produzir não seja esquecida, mesmo supondo que as pessoas se encontram em um nível de desenvolvimento referenciado em valores humanos e que não seriam mais capazes de cometer tais atrocidades. Quando existir o desejo de educar para a convivência, aceitando todas as diferenças existentes, reconhecendo as características pessoais e observando estas diferenças como algo inerente a todo ser humano, não será necessária uma educação que tenha o objetivo de incluir as pessoas com deficiência ou qualquer outro tipo de diferença, pois a educação para convivência ensina o respeito e a tolerância a todos os seres humanos para além das suas limitações ou especificidades.

Sobre a convivência com pessoas diferentes, consideradas assim por apresentarem características não convencionais à maioria da população, é notório observar a admiração e rejeição de pessoas que não são educadas para a convivência. Conseqüentemente, os espaços sociais deixam de produzir atitudes de aceitação e convivência, pois estamos imbuídos pela razão capitalista de competição, em que as pessoas necessitam afirmar que suas habilidades e competências são melhores do que as outras, de modo que a cooperação não é vivenciada, conforme afirma Crochík:

No nível social, como a conclusão do estudo da personalidade autoritária indica, só a transformação social que elimine ou, ao menos, minimize a necessidade de competição e fortaleça a cooperação é capaz de eliminar o preconceito. Assim, um dos limites importantes à tentativa de diminuição do preconceito através do contato é o fato de que a necessidade de dominação é imanente ao nosso sistema social. (CROCHÍK, 2000, p. 18).

Ao ensinar a cooperação sensível e real dentro das escolas, com ações que conduzam à minimização da competição por quaisquer motivos, sejam notas, maior rendimento nas

disciplinas ou premiação aos melhores estudantes, com a valoração das qualidades de cada pessoa, criam-se perspectivas de uma possibilidade de educação e de convivência que estimule a convivência mais harmônica e menos competitiva.

Segundo Chochík e Crochík (2008, p. 127), o sistema social tende a se enrijecer, mas a luta pela educação inclusiva deveria implicar na flexibilidade dos homens para o convívio com as suas diversas diferenças, destacando, assim, a importância de conviver com os diferentes, dentre os quais estão as pessoas que apresentam alguma deficiência. Ao vivenciar a experiência da convivência com pessoas diferentes, compreende-se que a essência do ser humano, em sua característica principal, está na diferença, em sua individualidade e unicidade. Dessa forma, vislumbra-se cumprir com o propósito de uma educação que contribua para uma convivência mais harmônica e que combata a barbárie.

Assim, segundo Adorno (1995), a promoção de experiências educacionais significativas pela escola pode favorecer no processo de emancipação do sujeito:

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo da consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. [...] Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 150-151).

Adorno (1995) afirma que a educação e a experiência têm uma relação que não pode ser desvinculada e, assim, quando uma instituição escolar preconiza ações que ofereçam aos seus estudantes situações em que possam construir experiências significativas para sua vida, a educação para emancipação se concretiza, à medida que possibilita a realização da auto reflexão e o desenvolvimento da consciência de si mediante as experiências.

Benjamin (1984) nos apresenta uma precisa diferenciação entre a experiência dos mais velhos e a dos pequenos. Enquanto o adulto descreve sua experiência, a criança se fundamenta na repetição típica da brincadeira e dos jogos como forma de elaboração de suas experiências. Segundo o autor, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação da experiência mais comovente, em hábito”. (BENJAMIN, 1984, p. 75), sendo o brincar para as crianças uma prática desmitificada de preconceitos, tornando a convivência com as pessoas com deficiência um hábito na elaboração de suas experiências.

Na reflexão de Adorno (1995, p. 151), “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais”. Assim, “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a

emancipação”. Tal reflexão incita os professores e demais profissionais que atuam com as pessoas com deficiência dentro das escolas a refletirem para além das mudanças de uma práxis controladora e limitada. É preciso educação para a emancipação, reconhecendo que dentro deste espaço existem diferenças sociais, individuais, contradições e convergências que não podem ser negadas, ao custo de continuar segregando e promovendo desigualdades caso não seja promovida a experiência intelectual que conduza para a emancipação destes agentes constituintes desta transformação de realidade.

Para Crochík (2011a, p. 15), “como a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo, sua ausência caracteriza o preconceito”. O indivíduo é formado por suas experiências e, conseqüentemente, o preconceito tem seus fundamentos na constituição do sujeito, que, ao receber uma educação pautada em valores mercadológicos e de acúmulo de conhecimentos que visam a uma educação técnica, esvaziada da reflexão de si e da sociedade, faz surgir a barbárie, marginalização em atitudes de preconceito contra a pessoa com deficiência e toda diferença, pois quanto menor a sua capacidade de refletir frente às diversidades, mais intensa será a necessidade de defesa e sentimento de estranheza.

Como o desprezo pela subjetividade, pela fragilidade, pela razão e pela experiência são características dos preconceituosos, pensamos que uma educação voltada para a subjetividade, mas não exclusivamente, para a reflexão e para o incentivo à experiência possa conter o antídoto que permita, ao menos, frear a destrutividade presente no preconceito (CROCHÍK, 2011a, p. 148).

Assim, o autor defende que uma educação voltada para formação dos indivíduos de maneira reflexiva e humana possa ser mais significativa, já que a instituição escolar estabelecida não atende nem as necessidades de formar sujeitos para o mercado de trabalho e muito menos para a formação humana dos indivíduos, pois “[...] traz a marca da inutilidade, que se associa à superficialidade com que é transmitida, perdendo, assim, a possibilidade de levar o aluno a refletir sobre a inutilidade que marca a todos nós, uma vez que cada vez mais somos prescindíveis, isto é, substituíveis.” (CROCHÍK, 2011a, p. 124).

Nesse sentido, o autor contrapõe-se ao ideal de escola em que os estudantes são classificados, numerados e colocados em posição de competição para tentar sobreviver. Neste mundo capitalista, em que todos precisam ser produtivos para não serem excluídos e/ou substituídos, “[...] a violência sutil ou manifesta exercida pelo preconceituoso é a resposta a uma violência sutil ou manifesta gerada inicialmente pela cultura” (CROCHÍK, 2011a, p. 44), de indivíduos que não tiveram a oportunidade de passar por experiências que lhe formassem de

maneira reflexiva e emancipatória, com capacidade para romper com este ciclo de maneira autônoma.

Conforme Crochík (2011b), os pensamentos estereotipados são utilizados pelo sujeito para simplificar a realidade em que está inserido, pois não consegue compreender de maneira adequada o contexto ao qual pertence, permanecendo alienado e evitando o sofrimento demonstrado. Para manter-se afastado das possibilidades de reflexão sobre o desconhecido – representado, no nosso caso, pelas pessoas com deficiência – escondem seu medo através do preconceito. Nas palavras do autor, “[...] o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos através dos outros” (CROCHÍK, 2011b, p. 14).

A repulsa e o sentimento de medo diante do diferente e do desconhecido que as pessoas com deficiências despertam, a partir do seu comportamento desafiador, dos aspectos físicos e de sua própria constituição enquanto seres humanos, rompem com os padrões estereotipados e idealizados, contrariando tudo que é aceitável socialmente como norma e trazendo o diferente e as limitações do que não é possível admitir nos outros, mas em si próprio. Para Crochík, a pessoa preconceituosa apresenta características em sua formação enquanto indivíduos que são fortalecidas pelo social para que possa agir desta forma, demonstrando aspectos da sociedade em que está inserido, e expressa ódio não somente para o objeto que se torna alvo do preconceito, mas para uma gama de situações que o envolvem a sua formação individual. Assim, conforme define Crochík (2011b):

O preconceito é, usualmente, definido como uma atitude, cuja ação correspondente é a discriminação (que), por sua vez, entre outras formas de manifestação, se apresenta na segregação e na marginalização. A segregação significa separação real ou imaginária de alguém ou de um grupo da maioria ou de outros grupos; a marginalização implica pôr esse alguém ou grupo na beira. O segregado não faz parte; o marginalizado o faz de maneira precária. Certamente, há segregação na marginalização, mas isso ocorre não criando um abismo entre grupos. [...] a margem faz parte do rio, no que o delimita [...] Da perspectiva da inclusão, é melhor ser marginalizado, ainda que nem de longe isso signifique inclusão. (CROCHÍK, 2011b, p.74).

Ao conceituar preconceito, segregação e marginalização, o autor fornece elementos para pensar a atual condição das pessoas com deficiência, nas escolas comuns e na sociedade, em que os espaços que deveriam prontamente acolher, ainda hoje segregam e marginalizam. Muitas estão apenas fisicamente presentes e não existem ações que lhes permitam inclusão real. Nas palavras “ainda que nem de longe isso signifique inclusão”, e diante dos inúmeros relatos

observados através de pesquisas sobre as salas de recursos no Brasil, fica nítida a precariedade do funcionamento destas, ao mesmo tempo em que são reveladas experiências positivas.

Considerando os inúmeros desafios e possibilidades apresentadas nos relatos sobre a oferta do serviço de atendimento educacional especializado nas SRMs, é crucial ressaltar que a inclusão ainda não acontece de maneira efetiva, pois:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante, hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (ADORNO, 1995, p. 143).

Conforme a afirmação de Adorno sobre a organização do mundo em uma perspectiva capitalista de manipulação, imposta aos indivíduos e os mantém dominados na estrutura de classes e obscurecidos pela falta de emancipação e esclarecimento, a educação tem o papel de buscar problematizar e questionar, direcionando para uma escola mais democrática e que não sirva apenas para a reprodução do sistema capitalista massacrante em que se vive atualmente. Assim, a educação especial apresenta-se importante nesta resistência, pois tem imbuída em si a luta contra o preconceito, a marginalidade e a segregação, mesmo apresentando tantas contradições. Conforme nos diz Adorno, sobre a real emancipação do sujeito:

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 183).

A educação para a resistência e a contradição com propósito de promover debates, reflexões e enfrentamento das contradições sociais, busca práticas pedagógicas mais humanas e que possam mostrar as causas que ainda permitem a barbárie, nesta atual civilização que afirma apresentar características humanas bem desenvolvidas.

Mesmo estando distantes da educação inclusiva enquanto possibilidade a ser almejada por todas as escolas, é possível, através das experiências reflexivas do cotidiano, oferecer aos estudantes com deficiência uma educação para a sensibilidade e a autonomia, que apresente características não repressivas. Poderia ser a possibilidade para formação das crianças rearticulando a ética em um contexto social caracterizado pelo respeito a todas as diferenças, tendo, como resultado, indivíduos capazes de perceber a si mesmos sem apresentar a necessidade de reagir de maneira agressiva, conforme descrição de Horkheimer (1976, p. 129): “pessoas cujo caráter não consiste em demasiados instintos reprimidos, ou seja, as pessoas que

em sua infância não foram tratadas rudemente”. Quando esta educação não impede a atividade livre da criança, ela pode experimentar através de suas próprias concepções e vivências, desenvolvendo autonomia e reflexão crítica em relação às suas brincadeiras e jogos infantis.

A partir dessa premissa, é possível depreendermos, conforme Horkheimer (1976), que as pessoas com ou sem deficiência que têm a oportunidade de conviverem em um ambiente que não tenha sido rude ou repressor, apresentam maior possibilidade de desenvolverem atitudes de tolerância, por terem passado por experiências que lhes ensinaram este comportamento, formando-as sujeitos capazes de ações empáticas.

1.1 Atendimento Educacional Especializado: para uma ótica além do capacitismo

Neste item foram abordados conceitos que promovam a observação das pessoas com deficiência para além das suas deficiências, sendo o AEE um dos potencializados desta forma de observação das crianças, como crianças antes de suas limitações.

Conforme afirma Dias (2013), o capacitismo é um termo utilizado para caracterizar as pessoas com deficiência através de rótulos e termos pejorativos, considerando que estes sujeitos não apresentam capacidade para conduzir a própria vida, desconsiderando ou anulando as habilidades possíveis das pessoas com deficiência. Para compreender as primícias do conceito sobre capacitismo, a autora apresenta o conceito de eugenia de Francis Galton:

A ideia de eugenia galtoniana permitiu a conceituação do antônimo “dysgenik”, que significava “o enfraquecimento do potencial genético”, e se baseava na concepção de uma melhoria racial, utilizando-se de métodos como esterilização forçada e até mesmo assassinato. A forma mais radicalizada de eugenia estatal se deu no regime nazista com a promulgação, em 14 de julho de 1933, da lei de prevenção contra a “prole geneticamente doente” (Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, doravante GezVeN). Cerca de 260 mil pessoas, definidas como doentes físicas ou mentais foram esterilizadas. Posteriormente, dezenas de milhares destas pessoas foram assassinadas (DIAS, 2013, p. 1).

A colocação da autora remete a toda força do preconceito engendrado na sociedade em relação às pessoas com deficiências, desconsiderando a principal característica de uma pessoa, que é a de pertencer à humanidade. Assim, estas pessoas não eram eleitas dignas para a vida, sendo consideradas menos humanas e, por isso, poderiam, em nome de uma suposta ciência seletista, que defendia o melhoramento genético, ser assassinadas apenas pelo fato de apresentarem alguma limitação ou deficiência.

Ainda conforme Dias (2013), a lei alemã que permitia o extermínio e a esterilização das pessoas com deficiência foi revogada apenas no ano de 2007, sendo que as vítimas nunca

receberam indenização pelos irreparáveis danos causados em suas vidas e na vida de seus familiares, demonstrando o quanto as pessoas com deficiência são colocadas como desimportantes socialmente.

Houve também o extermínio de milhares de judeus e o genocídio de outras vítimas, como: ciganos, poloneses, comunistas, homossexuais, prisioneiros de guerra soviéticos, testemunhas de Jeová, além dos deficientes físicos e mentais. Adorno, em suas reflexões, esclarece sobre a possível causa do aniquilamento dessas pessoas, que teriam dado motivos para serem mortas, pelo simples fato de existirem e apresentarem diferenças em relação aos outros seres humanos:

A desmesura do mal praticado acaba sendo uma justificativa para o mesmo: a consciência irresoluta consola-se argumentando que fatos dessa gravidade só poderiam ter ocorrido porque as vítimas deram motivos quaisquer para tanto, e este vago "motivos quaisquer" pode assumir qualquer dimensão possível. O deslumbramento se impõe por sobre o equívoco gritante existente na relação entre uma culpa altamente fictícia e um castigo altamente real (ADORNO, 1995, p. 31).

O suposto motivo para esterilizar e matar as pessoas com deficiência é que eles caracterizavam o ser humano com deformidades, deixando de seguir o propósito de formação de uma raça ariana. Assim, para que a humanidade seletivamente se tornasse mais aprimorada, conforme a teoria de Francis Galton, propagou-se uma ciência baseada na profilaxia social, em que pessoas prodigiosas deveriam se unir a outras pessoas com as mesmas características com o intuito de melhorar a espécie humana, sendo este um conceito de eugenia positiva, realizada paralelamente à eugenia negativa manifestada no extermínio e esterilização das pessoas que não atendiam aos padrões de raça pura.

O genocídio de milhões de pessoas para a construção da raça pura não pode ser esquecido ou minimizado na tentativa de abrandar a gravidade do que ocorreu, simplesmente por considerar que atualmente a civilização se encontra em outro patamar de desenvolvimento e esclarecimento humano:

Milhões de pessoas inocentes — e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades — foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente (ADORNO, 1995, p. 120).

Motivos e justificativas não são possíveis para amenizar todos os assassinatos premeditados de tantas vítimas, pois objetivos permitiram que tais fatos ocorrem com a permissão de muitos que não se importavam, mantendo imparcialidade diante das atrocidades

e permanecendo na obscuridade da alienação ou agindo de maneira direta com toda fúria injustificada, como afirma Adorno (1995, p. 121): “Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva”.

Em conformidade com a perspectiva dos corpos que importam e daqueles que não importam para o capitalismo, tem-se a hierarquização dos corpos, conforme os estudos apresentados por Judith Butler, em entrevista originalmente publicada como "How Bodies Come to Matter: An interview with Judith Butler", em *Signs: Journal of Women in Culture and Society*:

Minha ênfase inicial na desnaturalização não era tanto uma oposição à natureza quanto uma oposição à invocação da natureza como modo de estabelecer limites necessários para a vida gendrada. Pensar os corpos diferentemente me parece parte da luta conceitual e filosófica que o feminismo abraça, o que pode estar relacionado também a questões de sobrevivência. A abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia. Eu me enfureço com as reivindicações ontológicas de que códigos de legitimidade constroem nossos corpos no mundo; então eu tento, quando posso, usar minha imaginação em oposição a essa idéia (COSTERA MEIJER, 1991).

Neste trecho da entrevista, Judith Butler diz dos corpos que são mais importantes que outros, destacando a normatização dos corpos através da concepção hegemônica, anulando os corpos que apresentam constituições diversificadas das que demonstram características de forma padrão, assim como as pessoas com deficiência tem sua corporeidade diversificada. Diz-se destes corpos que são menos produtivos e que, por sua aparência, não apresentam significados e não são dignos de serem respeitados e considerados como importantes.

Ainda conforme relata Dias (2013, p. 2), “capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a própria vida”, nos levando a compreender que o capacitismo é um preconceito social, o qual se dá no encontro dos sujeitos e consiste em uma construção social, produzida a partir da opressão de outros corpos. Ele é caracterizado pela violência que as pessoas com deficiência sofrem em diversos ambientes, podendo ser física ou de diversas outras formas de implicação, de acordo com o trecho abaixo, no qual Machado, Almeida e Saraiva questionam como construir uma sociedade e uma escola inclusiva em ambientes excludentes:

Isso posto, como atuar perante as práticas educacionais, de forma a desenvolver um olhar que vá para além das aparências e, com isso, perceber o modo como se constitui aquilo que nos aparece? Dito de outra maneira, como entender que a questão da inclusão deve ultrapassar os corpos excluídos, reclamando o campo de forças no qual esses corpos excluídos foram produzidos e outros campos de forças que queremos criar? (MACHADO; ALMEIDA; SARAIVA, 2009, p. 22).

Mello (2016, p. 3266) conceitua questões relativas aos corpos das pessoas com deficiência utilizando o termo corponormatividade, em vez de aptonormatividade, por considerar mais adequado, justificando que:

Assim, por convenção, adotarei corpos *capazes*, ao invés de corpos *aptos*. Essa distinção etimológica é necessária para o acionamento da categoria *capacitismo*, materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência. Poder-se-ia usar também “corporalidade compulsória” como uma tradução não literal de *compulsory able-bodiedness*, mas penso que esse termo, por semanticamente abranger uma infinidade de corpos, não expressa a hegemonia da norma de corpos não deficientes.

Considerando que todos os corpos são avaliados como mais ou menos capazes de desenvolver um tipo de habilidade física, rotular o funcionamento corporal por sua incapacidade ou capacidade é um processo muito comum na atualidade, que caracteriza o “deficientismo”, segundo Mello (2016, p. 3267). Assim, estes corpos se tornam medicalizados e subalternizados a condições de inferioridade em relação a outras pessoas que não apresentam deficiência.

Na definição de incapacidade encontrada no conceito de capacitismo, as pessoas com deficiência são consideradas como ineficientes para gerir a própria vida e, conseqüentemente, apresentam limitações em suas habilidades de autonomia na vida diária, conforme diz Mello (2016, p. 3272):

Os estudos recentes sobre o tema definem como capacitismo a forma como pessoas com deficiência são tratadas como “incapazes”, aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o racismo, o sexismo e a homofobia.

Estabelecendo uma alusão entre as pessoas com deficiência com outros grupos minoritários que também sofrem preconceito, Mello (2016) destaca a aproximação das demandas das pessoas com deficiência com estes grupos, com o intuito de ressaltar os preconceitos e discriminações sofridas, assim elucidando as ausências, a diferença que caracteriza de maneira negativa as pessoas.

Desta maneira, o AEE tem papel importante para as pessoas com deficiência, no que tange a sua inclusão em diversos espaços, pois as salas de recursos foram pensadas para eliminar barreiras e desenvolver as potencialidades, com foco nas habilidades que as crianças apresentam, conforme trata o decreto N.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Portanto, é notório que as práticas para construção de uma escola inclusiva, em que as pessoas com deficiência sejam aceitas, ainda estão em processo:

Ações afirmativas tentam dar conta de incluir as pessoas com deficiência na sociedade: trabalhar conjuntamente para aumentar a politização e a experiência das PcDs, problematizar e compreender as causas de invalidez, exclusão, opressão e da marginalização das PcDs, promover práticas que permitem incluir e informar, instituir e fiscalizar uma legislação de políticas antidiscriminatórias; desenvolver métodos transversalmente das quais as pessoas com deficiência compartilhem mais plenamente no processo de pesquisa; agenciar uma comunidade inclusiva (DIAS, 2013, p. 4).

Assim, o principal objetivo das ações afirmativas é o de dar mais autonomia e independência às crianças com deficiência, rompendo paradigmas de subalternidade e inferioridade da ótica limitadora, em que não são capazes de realizar muitas coisas. Ao se contrapor a esta perspectiva limitadora do capacitismo, empoderando essas crianças e oportunizando o seu desenvolvimento, vislumbra-se a possibilidade da superação biológica, normativa e patológica imposta pelo capacitismo, construída através da cristalização de identidades.

Dias (2013) traz a perspectiva de que é preciso ter cuidado ao falar de superação dos limites em relação às pessoas com deficiência, no sentido de que elas possam assumir o papel de serem um exemplo para outras:

A ideia de superação, tenta criar um especialismo, para motivar as pessoas com deficiência a se imaginarem como super-heróis para os outros seguirem. Some-se a isso a dívida imediatamente construída: obriga-se a todas as PcDs a serem profundamente gratas com as imensas oportunidades dadas a elas por seus patrões, empregos e cotas, alienando-as da noção de que elas têm direito ao trabalho a autonomia (DIAS, 2013, p. 11).

Neste prisma, o discurso da superação das limitações da pessoa com deficiência que busca chegar ao patamar estabelecido pelas pessoas ditas “normais”, faz com que esta “busca pela superação” retome a concepção médica e normatizadora, em que eram utilizados todos os meios físicos, remédios, próteses e outros, aproximando ao funcionamento normal, para ser produtivo ao sistema capitalista e dar lucro para a instituição à qual estivesse vinculado. Tal discurso representa essas pessoas como super-heróis, exemplos pra os outros deficientes, contraditoriamente repletos de autossuficiência, poder e do status defendidos pelos sistemas que atendem ao ideal do neoliberalismo .

Ao individualizar conquistas que são asseguradas por lutas coletivas, de uma comunidade tão excluída quanto qualquer outra minoria, em situações como o desempenho de uma pessoa com deficiência que conseguiu um pódio em uma olimpíada, ou realiza uma atividade que é surpreendente, atribuímos caráter meritocrático a esta pessoa como se bastasse

apenas treinar muito e/ou dedicar-se para conseguir o que se pretende, independentemente das condições em que a conquista foi alcançada.

Assim, estamos diante de um grande paradoxo da educação inclusiva, especificamente sobre a Educação Especial no que tange ao Atendimento Educacional Especializado, pois sua finalidade é de romper barreiras por meios humanos, tecnológicos, físicos e estruturais, bem como oportunizar o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiências para que possam exercer sua cidadania de forma integral em todas as esferas sociais. Neste espaço de construção de conhecimento e desenvolvimento que são as salas de recursos, é muito comum professores e funcionários das escolas atribuírem estas características de super heróis, de exemplo a ser seguido, acirrando ainda mais a pseudo ideia da importância desta atitude e obscurecendo a realidade de exploração das pessoas com deficiência nos trabalhos que exercem e nas esferas em que estão envolvidas.

1.2 Aspectos que impedem a efetivação de uma escola inclusiva

Para pensar em uma escola inclusiva, que aceite amplamente as pessoas na escola comum e que não privilegie apenas as pessoas com características normativas, é necessário refletir que existem grupos minoritários em convergência de características, partilhando comumente a discriminação, as diversas formas de violência sofridas por estas pessoas e o preconceito enfrentado pelo simples fato de serem, estarem e apresentarem-se diferentes das padronizações estabelecidas pelas regras sociais vigentes.

A padronização dos corpos, dos comportamentos exercidos através do controle e do poder imposto pela perspectiva dominante de normatização, torna possível algumas relações entre os diversos tipos de preconceitos sofridos por estas pessoas:

Para Fiona K. Campbell, o capacitismo, que está para as pessoas com deficiência assim como o racismo está para os negros e o sexismo para as mulheres, pode ser associado com a produção de poder e se relaciona com a temática do corpo e por uma ideia de padrão corporal/funcional perfeito (MELLO, 2016, p. 3272).

Uma sociedade que ainda apresenta dificuldades em aceitar a diferença entre os sujeitos que são compostos por ela, seria capaz de conceber uma escola inclusiva, sem tentar inferiorizar as mulheres, os negros e os corpos que apresentam algum tipo de deficiência, nesta sociedade que se considera democrática e livre, por apresentar leis que, supostamente, asseguram a igualdade de direitos, para que não sejamos discriminados, por causa das características individuais, aspectos físicos, raça ou credo:

O direito de não ser discriminado pelo corpo que se habita está em nosso marco constitucional, que veda a discriminação por sexo ou raça. Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia (MELLO, 2016, p. 3267).

Assim, para significar as problemáticas que circundam as questões relacionadas ao preconceito presente na escola comum que busca ser inclusiva, é preciso compreender que a sociedade se presentifica na escola com as suas evoluções e dificuldades, conforme reitera Freitas (2018, p. 21):

Existem obstáculos em torno da educação inclusiva difíceis de serem combatidos, pois têm raízes históricas e sociais. A sociedade se presentifica na escola, trazendo seus progressos para seu interior, bem como suas mazelas. Por isso, antes de entender as dificuldades da educação inclusiva no interior da escola, é preciso examinar as dificuldades da própria sociedade em ser receptiva a seus diversos membros.

Inúmeros fatores extrínsecos à escola influenciam na concretização da inclusão das pessoas com deficiência. Segundo Freitas (2018), a educação inclusiva não depende apenas da escola para se realizar; não se trata de uma questão circunscrita ao campo pedagógico. Todavia, os elementos exteriores à escola, que são obstáculos à inclusão, podem mudar. Apenas as mudanças realizadas nas práticas pedagógicas realizadas pelas escolas não são suficientes para transformar toda realidade discriminatória e preconceituosa que a sociedade manifesta, mesmo que de maneira velada; a escola precisa promover emancipação em seus indivíduos para que, assim, realizem os rompimentos necessários para a autonomia.

Um dos principais aspectos impeditivos à efetivação da escola inclusiva é a falta de compromisso e investimentos do poder público com toda a educação, e não somente com a realização da inclusão escolar. Ao negligenciar aspectos relacionados aos recursos físicos e humanos, é ignorada a educação de qualidade e que atenta a todas as crianças, com ou sem deficiência:

O que se deve evitar é o descompromisso do poder público com a educação e que a inclusão escolar acabe sendo traduzida como mero ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. O risco é que, dizendo-se norteado pelo atendimento à normativa que confere direito de todos à educação, o poder público não promova o atendimento às demandas escolares de alguns alunos, negando-lhes o que de fato pode ser concebido como educação (MANTOAN; PRIETO, 2006, p.66-67).

Ao assumir o compromisso com a educação inclusiva e disponibilizar o AEE, facilitando a permanência dos estudantes com deficiência na escola comum, pode-se fazer com

que a preocupação dos professores da sala comum seja minimizada pelo fato de poder contar com o apoio da sala de recursos e a profissional que nela atua.

Conforme Mantoan e Prieto (2006), o contrário também pode ocorrer; quando o poder público não assume o compromisso de instalar e manter o AEE e a sala de recursos, existe uma resistência por parte dos professores da sala comum em receber os estudantes com deficiência. Assim, é de importância considerável que os governos promovam e mantenham este atendimento de forma a tornar as escolas mais inclusivas.

Mendes (2006, p. 401) reitera que “o poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história”, pois as leis estão disponíveis, mas as transposições para ações políticas ainda não ocorreram, tornando a sua efetivação demorada e por vezes não chegando às salas de aula.

Ainda conforme Mendes (2006, p. 400), o MEC tem prejudicado o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira, por diversos motivos:

- a) Transformaram o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil.
- b) Têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer.
- c) Deslocaram o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar.
- d) Priorizaram a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores de deficiências, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços.
- e) Têm escalado a educação especial como protagonista, ao invés de manter seu papel de coadjuvante colaboradora, numa reforma que deveria ser iniciativa da educação comum.

Segundo Mendes (2006), em relação ao item “a” do excerto supracitado, a luta das pessoas com deficiência por condições de igualdade de direitos em diversos âmbitos sociais apresenta ainda mais dificuldades em ser aceita pela separação que o poder público faz em relação às reivindicações, ao invés de realizar tentativas de união dos movimentos.

Outro ponto destacado é a tentativa de unificar a política de inclusão, como delineado pelo autor no item “b” da citação apresentada anteriormente. Diante da vastidão do território brasileiro, que apresenta dimensões continentais com inúmeras realidades a serem observadas, seria difícil o propósito de uma proposta única ser cumprida, além de não considerar a composição da comunidade em que a escola está. Na verdade, os direcionamentos são importantes, mas é preciso considerar as maneiras de realizar inclusão conforme as necessidades daquela comunidade específica.

No item “c”, do excerto acima, Mendes (2006) afirma que há um deslocamento do debate para a escola inclusiva, que deixou de se voltar à defesa de uma escola de qualidade para todas as crianças, independentemente de apresentar alguma deficiência ou diferença. Essa questão também se relaciona com o item “e”, do mesmo excerto, em que se destaca que a proposta da escola inclusiva deveria permanecer como consequência das modificações profundas e revolucionárias que a escola comum precisa sofrer ao receber todos os estudantes, mantendo-se apenas como contribuinte desta transformação e não assumir um papel de protagonista.

Mendes (2006) afirma que o MEC privilegia a opinião de juristas, sobrepondo-a às colocações das próprias pessoas com deficiência, profissionais e responsáveis que as representam, sem respeitar os estudiosos do assunto e pesquisas desenvolvidas na área da educação especial, ao propor ações, leis e decretos e, dessa forma, sobrepujam as reais necessidades.

2 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNDO E NO BRASIL

Este capítulo demonstra a importância das leis e declarações internacionais na luta das pessoas com deficiência por direitos, em especial na educação, que há muito eram excluídas e ou segregadas dos espaços educacionais. Assim através das reivindicações e inúmeros movimentos, gradativamente foram ocorrendo conquistas que são apontadas nesta dissertação.

Em 1961, a Lei N.º 4.024, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”, conforme podemos verificar no trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” A perspectiva da pessoa com deficiência era de normalização, em que deveria se enquadrar nos padrões de normalidade que a escola e a sociedade impunham, em uma perspectiva de integração.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto de 1971, sob a construção da Lei N.º 5.692/71, afirma que os estudantes com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças, em que os reflexos destas classes especiais e escolas sexistas geravam a exclusão desse público.

Assim, a referida LDB tem um capítulo específico para a Educação Especial, afirmando que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às particularidades dos estudantes de Educação Especial” e que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, ANO). Instituem-se, assim, as classes especiais dentro das escolas comuns, onde as pessoas com deficiência estão nas escolas com outras crianças sem deficiência, mas, dependendo do seu comprometimento, permanecem excluídas em salas especiais. A característica desta proposta era de inserção ou integração, pois o estudante apenas frequentava a escola comum e ainda não eram desenvolvidas práticas para tornar possível a permanência das pessoas com deficiência na escola.

A lei não definia como obrigatória a matrícula destas pessoas na rede pública de ensino, dizendo apenas que “preferencialmente” estivessem matriculadas. Poucos estudantes com

deficiência estavam na escola pública comum e os que estavam participavam de salas especiais, onde estudavam apenas pessoas com deficiências, de modo que estavam inseridas em uma mesma escola, mas em uma sala diversa com pessoas com ou sem deficiência.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, em uma época caracterizada pela chamada Nova República, o Brasil vislumbra novas perspectivas também para o âmbito educacional. A educação escolar é um direito de todas as pessoas e dever do Estado, assegurado pela CF (BRASIL, 1988), que 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).

O artigo 205 reafirma a educação como um direito de todos, que deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206) 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), demonstrando que é dever do Estado a igualdade e o acesso à educação:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente; [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, p.118).

No ano seguinte à promulgação da Constituição Federal é criada a Lei N.º 7.853/1989, com o objetivo principal de assegurar a integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural”, tendo acesso à Educação, afirmando que a Educação Especial é uma modalidade transversal que contempla todos os níveis de ensino, sendo complemento do ensino regular.

Contraditoriamente ao objetivo principal da lei de garantir a integração da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo, ela limita a presença das pessoas com deficiência nos ambientes escolares, aceitando apenas aquelas que apresentam condições de frequentarem as escolas comuns. Em seu artigo 2º, Capítulo I, linha F, a lei diz que:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. I – na área da educação: f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Assim, torna a matrícula das pessoas com deficiência compulsória, o que significa dizer que, a partir do momento da promulgação desta lei, todas as pessoas com deficiência têm suas matrículas garantidas em escola comum pública. A linha F do referido artigo, ao dizer “pessoa portadora de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”, traz uma perspectiva normatizadora, considerando que sejam capazes de frequentar a escola apenas aquelas crianças que se aproximem de uma suposta normalidade dos demais estudantes e ainda mantendo um caráter excludente no que tange a receber todas as crianças independente do seu nível de comprometimento.

Com a intenção de fortalecer a inserção das pessoas com deficiências na escola comum, o Estatuto da Criança e do Adolescente, através da Lei N.º 8.069, de 1990, vem para assegurar inúmeros direitos, com o principal intuito de garantir a integridade da infância e da adolescência. O Estatuto, entre outras coisas, prevê o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede comum e pública de ensino, e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes com deficiência.

Os movimentos mundiais da inclusão foram inaugurados com a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, documento preconizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Destacam-se “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências que exigem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores⁴ de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990). Em seu artigo 3º, parágrafo 5º, o texto produzido na conferência em Jomtien diz que:

Artigo 3- Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Parágrafo 5º as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências 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.

Em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial, propõe-se a chamada Integração Instrucional, um processo que permitia que ingressassem em classes comuns apenas as crianças com deficiência que apresentassem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos

⁴ O texto ainda faz uso do termo “portador”, que não é mais utilizado. Ressaltamos que este texto está situado historicamente em outra época e que vários termos foram ressignificados, assim, as pessoas com deficiência não podem simplesmente deixar de portar ou carregar a sua deficiência quando desejarem.

normais” (BRASIL, 1994). Assim, a política excluía grande parte dos estudantes com deficiência, empurrando-os e mantendo-os na Educação Especial.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, ocorreu em 1999, com a participação de diversos países da América, inclusive do Brasil, que, inspirado nas diretrizes desta convenção, construiu um texto que reflete as propostas discutidas no documento original da Guatemala, conforme afirmam as autoras Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 37):

“Tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”. De acordo com o parâmetro relacionado ao princípio da não discriminação, trazido pela Convenção da Guatemala, espera-se que os aplicadores do direito na adoção da máxima “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais” admitam as diferenciações com base na deficiência apenas para o fim de se permitir o acesso ao seu direito e não para negá-lo. Por exemplo: se uma pessoa tetraplégica precisa de um computador para acompanhar as aulas, esse instrumento deve ser garantido pelo menos para ela, se não for possível para os outros alunos. É uma diferenciação, em razão da sua deficiência, para o fim de permitir que ela continue tendo acesso à educação como todos os demais. Segundo a Convenção da Guatemala, não será discriminação se ela não estiver obrigada a aceitar essa diferenciação.

O conceito de educação equitativa está intimamente relacionado a “tratar diferente os desiguais”, conforme a citação acima, pois ao oferecermos condições específicas que atendam às pessoas com ou sem deficiência através de recursos que promovam a superação de dificuldades e eliminação de barreiras, é possível equiparar as condições de aprendizagens ou pelo menos amenizá-las. Assim, ela não precisa aceitar esta ajuda e este fato não caracteriza preconceito e discriminação.

Em conformidade com o Plano Nacional de Ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, definiu o conceito de educação especial:

Por educação especial, modalidade de 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 (BRASIL, 2001, p. 01).

Ao conceituar a educação especial como uma modalidade da educação escolar, compreende-se que a proposta da inclusão escolar para as pessoas com deficiência é uma de suas vertentes, assim, não sendo sinônimos. A educação especial está relacionada com as pessoas com deficiência sensorial, física ou intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) e

altas habilidades/superdotação, enquanto a escola inclusiva trata da educação inclusiva de todas as pessoas humanas com as diferenças que são inerentes a todo ser humano.

Este mesmo texto do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, por meio da Resolução CNE/CEB N.º 2, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições para uma educação de qualidade para todos, inclusive na educação infantil.

Apenas com o Decreto N.º 6.094, de 2007, a educação especial assume a perspectiva da educação inclusiva, com a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, em que são realizadas ações articuladas e financiamentos para melhoria da qualidade da educação para todos, não somente para as pessoas com deficiência, destacando o atendimento às pessoas com deficiências e a suas necessidades educacionais especiais, fortalecendo a inclusão na rede pública de ensino. Tal concepção foi reafirmada no Decreto N.º 6.949 de 2009, que estabelece, em seu Art. 24:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

No ano de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação lança o Decreto N.º 6.571, que especificou como público ao qual este atendimento deve ser destinado as pessoas com deficiências, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Ademais, o documento traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos.

O MEC, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), em convergência com os movimentos mundiais pela inclusão, defende uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando dos mesmos espaços, sem nenhum tipo de discriminação.

Por meio da promulgação do decreto N.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, dá-se continuidade à proposta da educação inclusiva, ampliando o serviço e vinculando-a ao Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com o intuito de garantir recursos para seu funcionamento:

Art. 9º - A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

Com o cômputo duplo dos estudantes com deficiência matriculados na rede de ensino pública é possível garantir que mais recursos sejam direcionados à escola e, conseqüentemente, que estas possam garantir a permanência de seus estudantes. Mesmo sabendo que tais investimentos são quase que irrisórios para a escola que os recebe, a federação de alguma maneira tenta motivar as escolas comuns a receberem as pessoas com deficiência em suas instituições.

Através dos movimentos sociais e das inúmeras leis que visam a promover a inclusão da pessoa com deficiência, é possível observar o crescente número de matrículas nas escolas comuns, conforme mostra a tabela retirada do resumo técnico realizado pelo censo escolar através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019:

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino – 2015-2019

ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con./sub.	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do censo da Educação Básica (INEP, 2019).

O crescente número de matrículas do público da educação especial na rede comum de ensino, na educação básica, demonstra que a escola tem acolhido quarenta por cento mais estudantes em valores totais, dando destaque para a educação infantil, que apresentou uma elevação de quarenta e três por cento nas matrículas, e no ensino médio com oitenta por cento

de crescimento. Os números apresentam uma crescente entre os anos de 2015 a 2019, em que a inclusão escolar demonstra ter sido significativa.

Este movimento de inclusão escolar das pessoas com deficiências busca superar práticas discriminatórias a partir da proposta de uma educação que reconheça e valorize a diversidade presente na sociedade, sendo as pessoas com deficiências, classe social, gênero, raça e diversos outros fatores que podem ser causa geradores de discriminação.

O Brasil, ao participar da elaboração do documento da Declaração de Incheon, Unesco (2016), no Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinando a sua declaração final, se compromete com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva que apresenta objetivos de desenvolvimento urgentes e ousados para transformar vidas através da educação.

Organizado pela Unesco, juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o Fórum Mundial de Educação 2015 teve a participação de mais de 1.600 pessoas de 160 países, incluindo 120 ministros, líderes e membros de delegações, chefes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, bem como representantes da sociedade civil, a profissão docente, os jovens e o setor privado, conforme preconiza o próprio documento de Incheon (Unesco, 2016, p 3). Este mesmo documento traz objetivos que pretendem ser observados e analisados em 2030 com um novo Fórum Mundial que se intitula “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos”.

Sendo o Brasil partícipe de diversos movimentos a favor da melhoria da educação e concernente à inclusão, influenciado pelas propostas e em alguns fóruns firmando compromissos de promover tais questões, realiza a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) N.º 13.146, sancionada em 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 27, dá ênfase ao direito da educação por meio de sistemas educacionais inclusivos que oportunizem o pleno desenvolvimento:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Conforme Mendes (2006), para a construção de uma escola que esteja dentro da perspectiva da inclusão é necessário que a escola se reestruture, haja vista que, historicamente, ela se constituiu como uma instituição que acentuou as desigualdades existentes na sociedade – como sociais e étnicas – e transformou-as em desvantagens, contribuindo para a naturalização do processo de exclusão social de vários grupos minoritários. Desta forma, torna-se comum e subestimado as pessoas estarem em condição de exclusão da escola ou de lugares sociais que deveriam ocupar por direito, dando a impressão que é natural elas não estarem exercendo a sua cidadania e, assim, este processo dá a falsa impressão de que a exclusão é algo aceitável.

Inúmeras rupturas são necessárias para que uma prática inclusiva seja instaurada no Brasil, em diversos níveis e esferas, conforme apontam Machado, Almeida e Saraiva (2009, p.20):

Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais.

A inclusão pressupõe uma escola que compreenda a necessidade de se modificar para eliminar as diversas barreiras que impedem o acesso daqueles que, anteriormente, permaneciam excluídos do sistema educacional – barreiras que podem ser físicas, pedagógicas, atitudinais, entre outras. Não é possível, ainda, dizer que, no Brasil, as escolas são inclusivas, mas é notório que existem esforços e evidências de um trabalho que já vem sendo desenvolvido na perspectiva da inclusão, haja vista que toda mudança pressupõe um processo.

2.1 Normativas e leis de inclusão no contexto das escolas municipais de Rondonópolis

Em conformidade com as propostas de educação inclusiva mundiais e nacionais, o município de Rondonópolis, busca atender aos direitos das pessoas com deficiência da rede, através de normativas que contemplem a inclusão escolar das crianças com deficiência.

O município de Rondonópolis iniciou o trabalho com as políticas de educação especial e inclusiva no ano de 1999, com o projeto “Todos por mim”, que atendia a estudantes que precisavam de uma atenção diferenciada por apresentarem dificuldades de aprendizagem, alta vulnerabilidade e/ou deficiência. Assim, o projeto, conforme documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, com o título “Relato de uma caminhada”, apresentava as seguintes finalidades:

Entre 1999 à 2002, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) elaborou e colocou em prática o projeto Todos por Mim, que buscava atender educandos e educadores, visando promover, proteger e recuperar a saúde do ser humano em idade escolar, dentro e fora da escola (Rondonópolis/SEMEC, 2000). O local de atendimento dos alunos passou do CEADAS (Centro de Atenção e Apoio à Saúde) para o CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), (RONDONÓPOLIS, 2000, p. 3).

Em consonância com o movimento global de inclusão, o município de Rondonópolis, no ano de 2006, inicia o processo de implantação das SRMs ofertando o serviço do AEE nas escolas comuns, conforme preconizavam movimentos educacionais internacionais, que foram iniciados nos EUA e apoiados pela Unesco, Unicef e Fundo Internacional de Educação, como a Declaração de Guatemala, Salamanca e diversos outros marcos legais que apresentavam o objetivo de melhorar a qualidade do ensino básico para todos os estudantes, incluindo as crianças com deficiência.

No ano de 2007, é instalado o Núcleo de Educação Especial, com uma equipe multidisciplinar, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), seguindo as orientações da Secretaria de Educação Especial do MEC. Assim, o documento visava, ao tratar dos estudantes com deficiência e altas habilidades, desenvolver um trabalho com base nas orientações da equipe multidisciplinar :

[...] voltando-se para o aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, o trabalho consistiu na orientação aos professores destes alunos e às famílias, assim como na realização dos encaminhamentos necessários para atendimentos especializados e na formação das escolas para a inclusão (RONDONÓPOLIS, 2000, p. 5).

Com a implantação das salas de recursos e do AEE nas escolas comuns, gradativamente o número de estudantes com deficiência atendidos por este serviço tem aumentado no município de Rondonópolis. Podem-se observar os números referentes a 2008, conforme relatório da Secretaria Municipal, que foram enviados ao MEC para o censo escolar do ano em questão:

Em dezembro de 2008, as profissionais da Divisão de Educação Especial realizaram um levantamento da quantidade de alunos com deficiência presentes na RME nesta época e constataram que, atualmente, há 93 alunos com deficiência. Destes, 78 participam do Atendimento Educacional Especializado e 15 não contam com este serviço (RONDONÓPOLIS, 2000, p. 3).

Os dados retirados do INEP, mencionados na tabela abaixo, mostram o crescente número de matrículas das pessoas com deficiência, não só na rede municipal de ensino, mas na rede estadual em Rondonópolis. Assim, realizamos grifo nas matrículas pertencentes àquelas escolas que são do município, que é o nosso foco de estudo.

A tabela a seguir também destaca o aumento considerável de matrículas em unidades de educação infantil e creches. Observa-se que as crianças com deficiência estão sendo inseridas cada vez mais cedo na educação inclusiva e, conseqüentemente, recebendo estímulos antecipadamente para o seu desenvolvimento. É sabido que quanto antes as crianças com deficiência ou sem deficiência tiverem acesso à estimulação, melhor será o seu desenvolvimento. Destacamos que, conforme preconiza a Constituição Federal (1988), é direito de toda criança o acesso à educação (artigo 205) e é obrigatório o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (artigo 208, inciso IV).

Tabela 2 – Comparativo do Censo Escolar 2013 e 2018

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	CENSO Escolar 2013													
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA			
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Parcial	Integral	Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			Parcial	Integral		Parcial
RONDONÓPOLIS	130													
Estadual Urbana	0	0	0	0	64	8	122	9	56	0	16	0	11	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	5	16	1	80	0	19	0	0	0	4	0	0	0
Municipal Rural	0	0	0	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	0	5	16	1	148	8	142	9	58	0	20	0	11	0
Total Municipal	0	5	16	1	84	0	20	0	0	0	4	0	0	0
Total Geral Município de RONDONÓPOLIS	130													

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	CENSO Escolar 2018												
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Parcial	Integral	Fundamental		Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			Parcial	Integral	
RONDONÓPOLIS	323												
Estadual Urbana	0	0	0	0	122	0	264	1	105	47	17	24	
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2	
Municipal Urbana	12	11	52	1	161	0	56	0	0	0	6	0	
Municipal Rural	0	0	0	0	10	0	14	0	0	0	0	0	
Estadual e Municipal	12	11	52	1	293	0	334	1	107	48	23	26	
Total Municipal	12	11	52	1	171	0	70	0	0	0	6	0	
Total Geral Município de RONDONÓPOLIS	323												

Fonte: Extraído de INEP, 2019.

Os números trazidos, comparativamente, apresentam uma crescente quase três vezes maior entre os anos de 2013 e 2018, que nos conduzem a uma reflexão considerável sobre o esclarecimento dos responsáveis destas crianças ao conduzirem os menores para a escola, reconhecendo a importância da mesma no desenvolvimento das crianças.

Como consequência do crescente número de estudantes com deficiência nas escolas comuns, advém a necessidade de elaborar normativas e diretrizes que possam contribuir para a efetivação deste serviço, conduzindo este atendimento para a construção de uma escola inclusiva que atenda à necessidade dos estudantes pertencentes à comunidade.

As normativas, mais do que leis e promulgações, devem ter a finalidade de atender à comunidade em suas necessidades e principalmente disponibilizar as vagas nas SRMs próximas às suas residências que atendam às pessoas com deficiência de forma a promover a inclusão.

Assim, desde o ano de 2009, as normativas tratam do AEE e das salas de recursos no município de Rondonópolis. O Artigo 31 da Normativa Municipal 001/2009 instrui que, conforme a Resolução CNE/CEB N.º 04/2009, o PPP da unidade escolar de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE e prever a sua organização, conforme a necessidade da escola e o número de estudantes com deficiência matriculados na unidade.

Afirmamos que as escolas do município de Rondonópolis-MT, mais especificamente a que foi investigada nesta pesquisa, ainda encontram-se no processo de construção da inclusão. Por este motivo, justifica-se “A Escola na Perspectiva da Educação Inclusiva” como uma projeção de que esta escola se constitua com práticas e ações em que todos os estudantes sejam aceitos e respeitados em suas diferenças, sendo indicadas práticas que a escola necessita prever em seus documentos. Como descrito no Parecer do Conselho Nacional de Educação 13/2009, em seu Art.10, a escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

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.

Desde 2009, ano de implantação das salas de recursos no município, as normativas que regulamentam critérios legais em Rondonópolis têm contemplado critérios para a lotação do professor que irá atuar na SRM, com o intuito de garantir que será assegurada a prática das finalidades principais deste serviço. Estas normativas apresentam poucas alterações em suas redações desde as primeiras promulgações. Assim, utilizaremos a versão mais recente para fazer as citações. Conforme preconiza a Normativa no. 001, de 2019, em sua seção IV, artigo 27, inciso 1º:

Ser concursado na rede municipal de ensino com carga horária de 30 horas semanais, com formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou Pós-graduação

em Educação Especial ou experiência comprovada. Caso não haja docente efetivo na unidade para preenchimento da vaga, o diretor juntamente com o Departamento de Gestão do Ensino Fundamental/SEMED selecionará e convidará um docente efetivo de outra unidade com a referida formação.

Com o intuito de garantir um atendimento de qualidade aos estudantes com deficiência da rede, a normativa citada, em sua seção IV, artigo 24, estabelece um número máximo de 11 estudantes atendidos pelos professores nas escolas que têm a Sala de Recursos Multifuncionais, sendo que, mesmo nas escolas em que não a tenha, os estudantes serão atendidos pelas Escolas-Polos (são aquelas que estão mais próximas geograficamente da residência do estudante).

No ano de 2016, foi implantado na rede municipal de ensino um sistema de diário de classes digital, em que os tipos de atendimentos oferecidos pelas SRMs foram disponibilizados para o preenchimento das disciplinas e turmas constituídas por crianças com deficiência. Conforme as características pessoais e o desenvolvimento dos estudantes, as turmas podem ser constituídas individualmente ou coletivamente para realização dos atendimentos, podendo estes agrupamentos ser conforme a deficiência apresentada ou particularidades.

Este serviço de inserção de dados no sistema encontra-se em vigor atualmente e tem como principal objetivo manter atualizadas as informações técnicas, dados pessoais e observações sobre o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, visando ao acompanhamento das crianças pela rede de ensino, equipe multidisciplinar e professores que atuam nas salas comum e de recursos.

As disciplinas a serem desenvolvidas no AEE e nas SRMs ficam sob a responsabilidade do professor deste atendimento, sendo as seguintes: Desenvolvimento de funções cognitivas, Desenvolvimento de vida autônoma, Enriquecimento curricular, Ensino da informática acessível, Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua, Ensino das técnicas de cálculo no Soroban, Ensino do Sistema Braille, Ensino de técnicas de orientação e mobilidade, Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA), Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos.

Assim, a escola na perspectiva inclusiva, em que as crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação que participam da sala comum, juntamente com todos os outros estudantes, precisa ter este processo de aprendizagem permeado pelas práticas do AEE, que estão relacionadas acima nas temáticas e disciplinas, garantindo, assim, a permanência dos estudantes nas escolas comuns através de métodos diversificados e materiais adaptados que estão contemplados na formação de turmas conforme as disciplinas. As disciplinas serão abordadas detalhadamente nos elementos de reafirmação da inclusão na

subtópico 3.3.4 pois neste subtópico o objetivo é apenas citar elementos presentes nas normativas que asseguram a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum.

Com o Plano Municipal de Educação (PME), elaborado pela SEMED e transformado em lei, através de uma portaria publicada no diário oficial N.º 15.332, de 13 de maio de 2013, explicitaram-se as perspectivas de metas para o decênio de 2013 a 2023.

Anteriormente a este plano decenal, existia uma proposta de realização de um Plano Municipal de Educação desde o ano de 2006, que acabou sendo esquecido por falta de cobrança por parte do governo federal. É importante considerar que neste momento de 2013, existia um prazo estipulado pela federação para entrega deste plano e os municípios que não apresentassem dentro do prazo estipulado, seriam punidos com corte de verbas e outras penalidades referentes à educação.

Para construção do Plano Decenal de Educação foram realizadas diversas plenárias com proposições políticas e pedagógicas, no intuito de consolidar políticas públicas demandadas pela sociedade. Em seu tópico 4.5, eixo V: Inclusão e diversidade, letra A, foram abordados eixos relacionados com o plano nacional de educação e documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), apresentando uma única meta que contempla 20 estratégias para seu alcance:

Meta 1: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação na rede regular de ensino, bem como o atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola próxima da rede pública, privada, filantrópica, confessional e comunitária ou em instituições conveniadas; devendo o estudante ser atendido preferencialmente, na rede de ensino em que se encontra matriculado. (RONDONÓPOLIS, 2013).

Todas as vinte estratégias apresentadas no PME 2013 apontam possibilidades para o cumprimento desta única meta da educação especial. Dentre elas destacam-se, por seu caráter essencial: o fortalecimento da escola inclusiva como prevenção de situações de discriminação e preconceito; ampliação do atendimento educacional em escolas que ainda não têm sala de recursos multifuncionais; parceria entre as secretarias de saúde, educação e assistência social e a criação de um sistema informatizado com banco de dados dos estudantes com deficiência que participam da rede municipal.

Durante os anos subsequentes ao PME, foram realizadas algumas metas, como a implantação de mais salas de recursos em escolas comuns, a implantação do sistema *online* com informações sobre os estudantes com deficiência das salas de recursos conforme as disciplinas

oferecidas pelas salas de recursos, o fortalecimento da equipe multidisciplinar, com a participação de duas psicólogas para o atendimento das escolas e dos profissionais que atendem às pessoas com deficiência da rede municipal. A parceria com as secretarias de saúde e assistência social ocorria por intermédio da equipe multidisciplinar, ao acionar outras redes em casos urgentes ou aqueles que eram encaminhados pela promotoria de justiça.

Diante da concretização de algumas metas alcançadas através do PME, é possível observar que existem esforços do município para promover a educação inclusiva em todos os âmbitos, porém, ainda são necessárias melhores condições de estrutura arquitetônica, recursos físicos, tecnológicos, humanos e formação adequada para os profissionais que atuam com os estudantes com deficiências, considerando não somente a ampliação da rede municipal em termos de quantidade, mas principalmente em relação à necessidade de ofertar um atendimento de melhor qualidade.

2.2 Garantia de matrícula, acesso e permanência dos estudantes com deficiência na rede municipal

Nesta seção, os itens como matrícula, acesso e permanência terão destaque com o intuito de demonstrar o quanto são importantes para que possamos caracterizar uma escola inclusiva.

A proposta de construção de uma escola inclusiva é bastante recente no Brasil e surge com a implementação e implantação de políticas públicas afirmativas, por reivindicação das pessoas com deficiência e pessoas que as representam, através do Ministério da Educação (MEC), que publicou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a proposta de que as pessoas com deficiência pudessem ter amplo acesso à educação, como qualquer outro estudante.

O rompimento da escola interacionista para uma escola inclusiva nasce com a implantação das Salas de Recursos, com o Decreto N.º 6.571/08, o qual dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e estabelece para a matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no AEE, não tendo caráter substitutivo do ensino regular, mas como suplementação ou complementação curricular.

Art. 5º O AEE realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a

Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2008b).

Isto significa que, primeiramente, devemos assegurar a matrícula da criança com deficiência na sala comum e, posteriormente, matriculá-la no AEE, que não pode acontecer de maneira a se antepor à sala comum.

A garantia da matrícula da criança que apresenta algum tipo de deficiência é dada pela nova Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei N.º 13.146/ano, em seu Art. 8º, que compreende como crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa, quando a escola ou seu representante (diretor, coordenador, secretário ou qualquer outra pessoa que atenda o responsável pela pessoa com deficiência):

I – recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência [...].

As escolas comuns da rede privada de ensino apresentam condições materiais mais favoráveis e abundantes para realizar a inclusão das pessoas com deficiência, do que a rede pública, pela disponibilidade de recursos e adaptações arquitetônicas que dispõem. É sabido que muitas destas escolas não aceitam as pessoas com deficiência com receio destas influenciarem no renome que apresentam diante da sociedade por poderem prejudicar os índices da escola. Para além destes argumentos existe uma prática obscura que é a de cobrar taxas ou adicionais por disponibilizarem um auxiliar ou monitor pra a pessoa com deficiência que necessita de cuidados cotidianos na escola, realizando uma prática de contravenção conforme citação apresentada acima.

A normativa municipal 001/2019 propõe, através da redução do número de estudantes em sala de aula comum que têm estudantes com deficiência, uma maior proximidade do professor com todos os estudantes da sala e também com a criança que apresenta deficiência, pois com número reduzido de crianças é possível para o professor realizar acompanhamento do desenvolvimento das atividades de toda turma, inclusive do estudante com deficiência, oportunizando aprendizagens de maneira significativa. Consta em sua seção VI, artigo 58, § 1º, que trata da formação de turmas do ensino fundamental:

As turmas que receberem alunos com deficiência terão redução de 10% do número de alunos, respeitando a quantificação máxima de 02 (dois) alunos com deficiência e Transtornos do Espectro Autista, por agrupamento ou turma nas classes comuns,

conforme CEE/MT Resolução 001/2012. Havendo a necessidade de ampliação de atendimento considerar-se-á a redução de 15%.

Com a perspectiva de oferecer um atendimento individualizado, com atividades diversificadas para as crianças com deficiência que frequentam salas comuns das escolas da Rede Municipal, este artigo foi implantado, pensando na aprendizagem de todos os estudantes das turmas e nos possíveis compartilhamentos de conhecimentos que podem ser realizados entre eles, possibilitando, assim, a permanência dos estudantes nas instituições de ensino e a qualidade das aulas preparadas pelos professores regentes que procuram pensar em práticas educacionais que contemplem a diversidade da sala de aula.

A matrícula das pessoas com deficiência e a formação de turmas nas Salas de Recursos para o AEE, no município de Rondonópolis, conforme preconiza a normativa 001/2019, artigo 28, faz-se conforme a tabela a seguir:

Tabela 3 – Formação de turmas

Quantidade de alunos	Quantidade/critérios
de 05 a 11 alunos	01 docente com exclusividade em uma única unidade de lotação, atendendo no turno inverso da escolarização.
de 12 a 21 alunos	02 docentes, sendo um por período, formando assim duas turmas, atendendo no turno inverso da escolarização.

Fonte: Extraído da Normativa 001/2019.

Assim, um professor do AEE pode atender no máximo 10 alunos e a partir deste número será instituída uma nova turma em uma mesma escola, para que estes sejam atendidos por dois professores.

A rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, conforme o Conselho Estadual de Educação, em sua resolução normativa 001/2012, artigo 13, inciso 4º, em consonância com a Lei nacional 10172/2001, prevê o número de estudantes com deficiência por sala de recursos com o mínimo de 05 e máximo de 15.

Este número elevado de estudantes para que um mesmo professor atenda pode acarretar dificuldades no desenvolvimento do trabalho e na oferta do atendimento educacional especializado, pois os estudantes necessitam de planos de desenvolvimento individuais, que são realizados pelos professores que atendem estes estudantes, sobrecarregando o trabalho, além de limitar a oferta de atendimento, que conseqüentemente ficará reduzida por causa do maior número de estudantes. Assim, compromete-se a permanência dos estudantes na sala de recursos e na sala comum, por não terem o apoio necessário para o desenvolvimento das atividades.

O número ideal para o desenvolvimento de um bom trabalho com as pessoas com deficiência em uma mesma sala de recursos seria de apenas sete estudantes. Este número se justifica principalmente pelas inúmeras atribuições que o professor da sala de recursos desempenha relacionados ao planejamento, atendimento e suporte da sala comum, acompanhamento das famílias, conversa com os profissionais que atendem o estudante que acompanha. No entanto, nenhuma das normativas prevê este número. Tanto no conselho estadual de educação, quanto na normativa municipal, os números são mais altos e não observam a importância de rever tal critério.

A escola inclusiva tem por principal característica o movimento de transformação profunda em suas práticas, que vai ao encontro do estudante com deficiência, ou seja, a escola realiza ações que se direcionam à pessoa com a deficiência. E, assim como reiteram Glat e Blanco (2007), a escola inclusiva que pretende dar apoio às crianças com deficiência com o AEE em suas instituições deve estar centrada nos seguintes aspectos:

Significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Ao relatar sobre a eliminação de barreiras para garantir acesso e permanência, as autoras afirmam que, mais do que as leis que já foram sancionadas e precisam ser cumpridas, são necessárias ações efetivas e práticas pedagógicas assumidas pela escola em todas as suas dimensões e sujeitos envolvidos no processo de inclusão.

Quando a escola promove modificação em sua metodologia de forma a contribuir para sua inclusão, ela garante o princípio de permanência, pois não basta apenas matricular a criança com deficiência na escola, mas é preciso realizar adaptações amplamente, nos vários setores da escola, para garantir a continuidade dos estudos das crianças com deficiência.

Estas ações podem ser compreendidas por metodologia, materiais adaptados, computadores e softwares de comunicação, e outros que a escola entender serem necessários e o que o estudante precisar, conforme preconizam os documentos da política pública de inclusão e reafirma Aranha (2004, p. 7): “escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

Tais palavras propõem a reflexão da necessidade de reconhecer que as pessoas com deficiência aprendem de forma diferente, em um tempo específico e, em alguns momentos, necessitando de ajudas físicas e de meios tecnológicos para terem acesso aos conteúdos e

conhecimentos. É aceitar que cada um de nós tem uma maneira própria de se relacionar com o conhecimento e na sua construção enquanto cidadão.

A escola inclusiva estabelece a necessidade de reformulação dos currículos, das avaliações, da formação dos professores e de políticas educacionais democráticas. Uma educação inclusiva busca analisar de maneira mais crítica o movimento atual desta escola com o intuito de conduzir as políticas públicas com mais esclarecimento e propondo uma real transformação ou a flexibilidade para que sejam realizadas propostas diversificadas de inclusão. Conforme afirmam Mendes, Pletsch e Silva (2011, p. 263):

Desse modo, numa compreensão mais ampla, entendemos que a defesa pela escola inclusiva está articulada à defesa do acesso e da universalização de uma educação básica de qualidade para toda a população, incluindo os sujeitos com deficiência que foram alijados desse processo.

Nesta construção, a escola se institui como um espaço social conjuntamente com outras estruturas sociais e nunca isolada. Assim, não entendemos a escola inclusiva como sendo a única forma de inclusão, mas sim uma importante esfera que necessita ter a prática da inclusão, conforme corporifica a LBI, em seu artigo 15:

II - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência; IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência [...].

Para que esta rede integrada de políticas públicas possa acontecer, seria necessária a parceria com a saúde pública, disponibilizando diversos profissionais como: médicos de várias especialidades, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, dentre outros atendimentos destinados à criança com deficiência, além do serviço de assistência social para as famílias em alta vulnerabilidade. Contudo, mesmo que a LBI contemple a integração de diversas áreas (saúde, educação e social), é sabido que os atendimentos destinados à pessoa com deficiência na rede pública precisam ser disponibilizados e melhorados, uma vez que, em muitos casos, as pessoas com algum tipo de deficiência não são atendidas.

Um dos aspectos que a SEMED acredita ser importante para a permanência e continuidade dos estudos para as pessoas que apresentam deficiências é a disponibilização dos auxiliares para os estudantes com deficiência na sala de aula comum, com o intuito de apoiá-los em suas necessidades do cotidiano escolar, contribuindo para a segurança e garantia de seus direitos nas escolas comuns de ensino. Em geral, estes auxiliares são estagiários de licenciaturas nas áreas pedagógicas e cursos afins.

Muitas outras questões indiretas estão relacionadas com a questão da permanência e continuidade dos estudos das crianças com deficiência, que são tratadas durante este estudo e estarão em outra sessão apenas por uma questão de organização do trabalho, como, por exemplo, a formação continuada dos professores da sala comum e do AEE, bem como a sua Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), tempo de atendimento no AEE, o planejamento e outros elementos que iremos tratar como formas de reafirmação da inclusão na escola e na sala de recursos.

Assim, mais do que uma modificação da estrutura interna da escola, é fundamental a instauração de políticas de inclusão que possam assegurar fatores que estão para além da matrícula de pessoas que foram excluídas na escola comum, no intuito de garantir a sua permanência, conforme dizem Mantoan e Prieto:

A igualdade de oportunidade é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhe assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 20).

Mesmo que a proposta da escola contemple a perspectiva da educação inclusiva, relacionando seu PPP com leis que garantam o acesso, é notório que o critério de permanência tem se relacionado a fatores pedagógicos e estruturais que nem sempre são oferecidos da maneira esperada.

Neste sentido, pretende-se observar o Atendimento Educacional Especializado enquanto elemento central na participação da educação inclusiva na política destinada às pessoas com deficiência, enquanto oportunidade para pensar sobre as diferenças e o rompimento com práticas discriminatórias e elitistas que não contribuem para o processo de aprendizagem e para a construção dos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiências.

2.3 O novo decreto: segregação não é inclusão

O novo decreto N.º 10.502, sancionado em 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, traz um belo título que poderia ser contemplado com a continuidade da política nacional

de inclusão, fortalecendo as escolas comuns com ações mais inclusivas, ao invés de retomar aspectos da educação segregacionista.

Inclusão não é segregação. É uma falácia dizer que as crianças com deficiência mais severas não estavam sendo beneficiadas pela inclusão em escolas comuns, e estavam passando por situações de exclusões ou segredadas por causa da severidade de sua deficiência. Pois o processo de exclusão é quando a pessoa não participa de nenhum espaço social, sendo excluída de todas as esferas sociais e a segregação e coloca-la em um grupo separado como nas salas especiais, prática abolida pelas escolas comuns que buscam realizar a educação inclusiva. Assim, podemos afirmar que as pessoas com casos mais severos de deficiência, TEA e outros podem estar sendo apenas beneficiadas parcialmente pela integração, ou seja, uma situação em que a escola não realiza adaptações metodológicas e arquitetônicas para o recebimento das pessoas com deficiência.

Ao colocar as instituições especializadas novamente no contexto de escolas especiais, sem separar o seu papel, que se constitui diversificado do papel da escola comum, é como se estivéssemos dizendo para a sociedade que as pessoas com deficiência precisam ser tratadas clinicamente e normatizadas, para posteriormente poderem conviver em sociedade, e que não são todas as pessoas com deficiências que serão capazes de conviver socialmente.

A escola precisa assumir o seu papel de ensinar, que não é o mesmo das instituições especializadas, que oferecem atendimentos complementares, como: médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas e outros que possam contribuir com o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Cada espaço com a sua função bem definida e com práticas integradas entre si podem possibilitar o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Quando pensamos que a instituição especializada precisa preparar as crianças com deficiência para estarem na escola comum, estamos voltando a uma percepção normatizadora, medicalizada e segregacionista, pois colocamos condições que estejam em um determinado local.

A escola pública com proposta inclusiva precisa ser defendida e receber recursos maciços para melhoria de toda a educação. Quando pensamos na qualidade da educação para todas as crianças também falamos desta escola que inclui a pessoa com deficiência nas suas necessidades específicas.

O decreto abre precedentes para uma postura segregacionista, mesmo que não tenham sido alteradas as leis maiores, ou seja, a Constituição Federal, em seu artigo 208, que trata do direito à educação e oferta do AEE, e a LBI. Isto porque, ao incentivar as instituições especializadas enquanto escolas especiais, o decreto destina recursos que poderiam ser investidos na escola com uma proposta inclusiva, para oportunizar a inclusão escolar das

pessoas com deficiência. Tais recursos agora deverão também ser divididos com as escolas especializadas que voltaram a ser responsabilidade da federação, mas nos últimos anos os investimentos na escola inclusiva não estavam acontecendo de maneira adequada, sendo óbvia a relação entre a qualidade da educação inclusiva e os recursos a ela destinados. Assim, se já não estávamos tendo o compromisso por parte dos governantes em destinar recursos às escolas comuns com propostas inclusivas, preocupa como será a partir de agora, que estes deverão ser rateados com escolas especializadas.

O decreto atual retoma o posicionamento assumido pela LDB de 1996, utilizando o termo “preferencialmente” no artigo 2º, inciso I, e indicando que o estudante deve ser matriculado em sala comum do ensino regular, retirando-se a obrigatoriedade da matrícula das crianças com deficiência na escola comum. É notório que a sala de recursos multifuncionais com as configurações apresentadas pela política da escola inclusiva não tem apenas o objetivo de matricular as crianças nas escolas, mas oportunizar seu acesso e permanência por meio das práticas inclusivas oferecidas pelo AEE.

Um dos principais destaques em relação a este novo decreto está no 3º artigo, item VI, que diz: “participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada” (BRASIL, 2020), constituindo o direito das famílias escolherem qual é o tipo de escolarização que a pessoa com deficiência irá receber, ou que julgam ser mais adequado para aquelas que estão tutelando.

O direito de escolha das famílias pela escola inclusiva ou pelas instituições especializadas seria real se a escola inclusiva apresentasse as mesmas condições e investimentos que as instituições recebem. Não podemos esquecer que este sistema se caracteriza por um misto de órgão privativo com incentivo mantenedor dos órgãos federativos, ou seja, o investimento no setor privado em detrimento do público.

A Política Nacional para uma escola inclusiva tem 12 anos de vigência e teve investimentos maciços no princípio de sua implantação. Os investimentos foram concedidos para os municípios que aceitaram participar da política de implantação, investimentos que seriam necessários à continuidade da proposta da escola inclusiva que deixaram de ser encaminhados desde o ano de 2012, em que os municípios deveriam assumir integralmente estes programas. Com isso, sem recursos para manutenção e ampliação dos serviços, o serviço do AEE e das SRMs foi se precarizando.

Toda nova ação exige um tempo para sua instalação e não seria diferente na implantação desta nova política pública, sendo plausível pensar como é possível escolher entre uma escola, seja ela comum ou especializada, se a experiência com a escola inclusiva é de apenas 12 anos.

Nossa maior experiência é com escola que segrega, e neste modelo são mais de 30 anos de práticas, e apenas de integração das pessoas com deficiência. Estávamos construindo uma escola com características mais inclusivas, sendo fato que a maioria dos estudantes com deficiência se beneficiam desta proposta, sem questionar sobre os dados com porcentagens elevadíssimas de crianças com deficiência matriculadas em escola comum.

Justificar a importância do decreto, por afirmar que as escolas não estavam realizando adaptações de conteúdos e metodologias. Sem disponibilizar os materiais necessários para a eliminação de barreiras para a efetivação da inclusão, além da suspensão dos auxiliares monitores que acompanhavam pessoas com deficiência, pois então, não seria possível propor alternativas que melhorassem a escola que promove a inclusão ao invés de enfraquecê-la, retomando um modelo de educação que tinha seus resquícios instaurados na escola, mas que estavam sendo superados gradativamente.

O governo federal tem se justificado, afirmando que está atendendo aos pais e famílias das pessoas com TEA e surdez. Principalmente nos casos de TEA em que a criança não apresentava nenhuma comunicação, a grande queixa é de que não eram realizadas tentativas para a implantação de um sistema de comunicação alternativa caracterizado, por exemplo, por uma prancha de comunicação. Outro ponto nevrálgico destacado é a falta de preparo de todos os profissionais da escola em lidarem com episódios de agressividade das pessoas com TEA mais severo, ou de técnicas que possibilitem a extinção destes comportamentos agressivos.

No caso das pessoas com surdez, a escola bilíngue não se tornou uma realidade e estas não estavam aprendendo a Libras. Corre-se o risco de fazer das escolas especializadas para os surdos guetos de pessoas que estão centradas apenas em sua cultura e em sua língua, e tal fato é bastante contraditório quando afirmamos que a pretensão deste decreto é promover a inclusão e autonomia das pessoas com deficiência ao longo da vida.

Ambas as justificativas pautadas nas supostas reclamações das pessoas com TEA e das pessoas com surdez poderiam ser solucionadas com a parceria de profissionais como fonoaudiólogo, para solucionar as dificuldades de comunicação, e psicólogo, para os comportamentos agressivos, e o investimento na formação de intérpretes para o ensino da Libras para as pessoas com surdez.

Sendo assim, o “problema” não está na escola inclusiva, mas na falta de intersectorialidade dos que atendem às pessoas com deficiência, pois o ideal seria que as pessoas com TEA, surdez e todas as outras tivessem acesso a estes atendimentos complementares disponíveis pelo Sistema Único de Saúde (SUS), conforme diz a LBI, e, em parceria com as salas de recursos, pudessem solucionar as dificuldades que são apresentadas na escola.

Contudo, preferiu-se um atalho, a retomada do incentivo das escolas especializadas que se constituem como espaços segregadores, pois neste único espaço as pessoas recebem a escolarização e os atendimentos de saúde que necessitam. Os defensores das escolas especiais afirmam que quando a criança frequenta uma escola comum e os seus atendimentos complementares não são realizados conjuntamente entre eles, ou seja, em que todos os profissionais tenham o mesmo objetivo para o benefício da criança, ela não será beneficiada.

É sabido que há dificuldades e entraves da inclusão escolar no Brasil, o que não significa que seria necessário um decreto que destinasse a outras instituições a finalidade que é da escola; outras formas de incluir poderiam ter sido pensadas, bem como uma outra constituição mais efetiva para o AEE e maiores investimentos para que esta política fosse efetivada. Talvez tenha-se observado que a escola inclusiva exige alto investimento humano e físico, além da necessidade da reestruturação dos serviços públicos que estão sendo privatizados, desmontados e desacreditados, pois percebeu-se que a escola sozinha não faz inclusão, sendo necessárias diversas ações em diversos âmbitos da sociedade para que aconteça e, então, pegamos o atalho que fez um retrocesso considerável na educação inclusiva com este novo decreto.

Assim como o AEE apresenta diferentes práticas e contextos em diferentes regiões brasileiras, as escolas especializadas também, sendo que nenhum dos tipos de educação que caracterizam a educação especial e o atendimento da pessoa com deficiência tem apenas acertos. É notório que as SRMs precisam melhorar o atendimento do AEE e que algumas escolas especializadas funcionam apenas como depósito de crianças, não sendo nenhuma das duas propostas da educação especial completamente assertiva. A possibilidade de uma escola que não segrega e educa para a convivência tornou-se um ideal possível, mesmo diante de todas as dificuldades e problemas que vinham sendo apresentados.

Segundo a Folha de São Paulo, em 18 de dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal de Justiça (STJ) uniu a maioria de seus membros para anular o decreto federal N.º 10.502, que trata da Educação Especial, por compreender sua inconstitucionalidade por atentar contra a constituinte e estar em desacordo com a política nacional de inclusão, infringindo diversos decretos, ementas e declarações mundiais das quais o Brasil é signatário e, assim sendo, tendo força de lei⁵. Na compreensão do STF, este novo decreto não oportuniza a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum e incentiva a escola especializada destinando recursos financeiros e motivando a segregação das pessoas com deficiência em instituições privadas. Em depoimento ao jornal Folha de São Paulo, o Ministro Toffoli afirmou:

⁵ Os Decretos, declarações, ementas e leis sobre a educação inclusiva podem ser visualizados e contextualizados de maneira cronológica no anexo B desta dissertação.

O Brasil internalizou em seu ordenamento constitucional um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés de segrega-las em grupos apartados a própria comunidade. (TEIXEIRA, 2020, p. 56).

Conforme esta matéria da Folha de São Paulo (2020), os ministros que votaram para a suspensão do decreto compreenderam que este desrespeita a Convenção internacional sobre o direito das pessoas com deficiência, que proíbe a discriminação e a exclusão dos sistemas de ensino comuns.

Assim, o decreto não tem efeito legal e as leis de inclusão escolar continuam a vigorar no Brasil conforme as prerrogativas legais internacionais e nacionais, e os recursos que anteriormente deveriam ser partilhados entre a escola comum e as instituições especializadas permaneceram nas escolas públicas.

2.4 Os paradigmas construídos sobre a educação especial no Brasil e no município de Rondonópolis

Neste item, iremos tratar sobre algumas características da educação especial no Brasil e no município de Rondonópolis, aspectos que mesmo localizando-se no passado, ainda se fazem presentes com suas práticas e dizeres na atualidade. Elucidaremos períodos na educação especial composta por um passado educacional próximo, uma realidade histórica a ser considerada e contextualizada, pois muitas vezes ainda continua vigente, conforme afirma Jannuzzi:

Este breve diálogo com o passado não implica que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele ensine como deveria ter sido. Ele nos mostra o que foi, que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste (JANNUZZI, 2004, p. 10).

Iremos retomar alguns conceitos sobre a educação especial que não fazem mais parte das propostas educacionais na atual política educacional inclusiva, mas estão incorporados com seus resquícios em práticas educacionais e em concepções ainda difundidas, quase que de maneira “natural”, por não serem questionadas convicções há muito tempo estabelecidas.

2.4.1 Exclusão

A perspectiva da exclusão anula a pessoa com deficiência, retirando a sua visibilidade enquanto ser humano e negando sua individualidade completamente, em virtude de suas limitações ou características específicas. Não eram reconhecidos como seres humanos em alguns momentos históricos da sociedade, sendo totalmente excluídos do convívio social em todas as instâncias, conforme apresentado no conceito de exclusão por Gimeno (2002, p.119):

[...] não há forma de exclusão mais radical do que aquela que implica o sentimento de que uma pessoa não é importante para ninguém, é negada (como indivíduo ou como grupo), seja pela condição de ser mulher, criança, imigrante, idoso, negro, aposentado, ignorado na escola, cigano, delinquente, deficiente, mendigo ou por não falar, pensar, rezar ou querer como nós.

A exclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns e em outros setores sociais era justificada pela concepção do ser humano ideal perfeito em todos os aspectos, assim, “a religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito colocava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (MAZZOTTA, 1986, p.16), e, diante desta concepção, as pessoas com deficiência eram desconsideradas enquanto reflexo de Deus e, conseqüentemente, não humanas.

Muitas famílias escondiam estas crianças em porões ou partes inacessíveis da casa; outras eram internadas em clínicas e manicômios que mais funcionavam como depósito de pessoas; algumas eram simplesmente abandonadas à própria sorte, como afirma Silva (2009, p.136): “Como forma de atrair a caridade, compravam-se nos asilos, crianças deficientes de tenra idade, que eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte quando, com o avançar da idade, deixavam de ter utilidade”. A citação revela que as pessoas eram compradas como coisas e quando não eram mais úteis simplesmente eram descartadas como objetos estragados. Tal frase revela o desprezo e a não consideração das pessoas com deficiência enquanto seres humanos, mas como simples objetos, sendo coisificadas. Nas famílias mais abastadas financeiramente, não eram ao menos cuidadas pelos genitores, sendo entregues a outra família para serem cuidadas ao preço do silêncio e do dinheiro.

2.4.2 Segregação

Na rede municipal de Rondonópolis não tivemos as classes especiais, em que as crianças com deficiência eram colocadas em uma única sala, com as mais diversas deficiências e dificuldades, com um professor que era responsável por todas elas sozinho.

Na sala especial, mesmo estando geograficamente em uma escola comum, as crianças apresentam-se segregadas em um espaço destinado apenas àquelas que são “problema”, sendo rotuladas e estigmatizadas pelas outras crianças e por toda a equipe da escola.

É sabido que na rede estadual a sala especial existiu durante um período considerável. Porém, nossas análises estão voltadas para a rede municipal de ensino e seus parceiros, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o Centro de Reabilitação Louis Braille, a Associação Rondonopolitana de Deficientes Visuais (ARDV) e outras instituições que dispõem do atendimento à pessoa com deficiência.

Com o surgimento das instituições especializadas visou-se a atender a uma população discriminada e com possibilidades limitadas de escolarização, e, diante da intenção de oferecer uma escolarização para as pessoas com deficiência, é impossível não observar a negligência das esferas governamentais em relação à pessoa com deficiência, conforme nos diz Romero (2006, p. 21):

Por outro lado, cumpre considerar também que a existência dessas instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso no sentido de inviabilizar ou até mesmo dificultar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular.

Estas instituições apresentavam um caráter assistencialista, um espaço em que as crianças eram cuidadas e atendidas nas suas necessidades mais básicas, o que não incluía a educação, pois esta não era considerada uma questão essencial à criança com deficiência, conforme a seguinte citação:

A institucionalização teve, pois, numa fase inicial, um caráter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando, de que os testes psicométricos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos que iam para escolas especiais, são um exemplo (SILVA, 2009, p. 135).

Estas instituições tinham um caráter caridoso sobre as crianças, oferecendo serviços de variadas instâncias, pleiteando atendimento médico, de fisioterapia, fonoterapia e outros que pudessem reestabelecer ou aproximar a pessoa com deficiência dos aspectos de normalidade.

Posteriormente à fase de apenas atender às crianças no âmbito assistencialista, foram iniciados serviços de escolarização destas pessoas, em substituição ao ensino comum, em uma dinâmica independente, total ou parcial, sendo dissociada do ensino regular. Isto significa que estas “escolas especiais” não apresentavam um currículo que coincidissem com o da escola

comum, oferecendo atividades sem compromisso com aprendizagem, sendo esvaziada de conteúdos essenciais para o conhecimento:

No caso do Brasil, antes da Constituição Federal de 1988, havia um modelo de vias mistas. Alguns estudantes da educação especial eram colocados em escolas especiais que não seguiam o currículo de base comum da educação nacional (MENDES; MALHEIROS, 2012, p. 350).

O público atendido por estas instituições é restrito às pessoas com deficiência e às especificidades que apresentam. As APAEs, por exemplo, atendem as pessoas com deficiência intelectual e outras deficiências que apresentem a comorbidade da deficiência intelectual e, a partir da implantação da política pública da inclusão em 2007 e a remodelação do AEE, passam a oferecer aos seus alunos um projeto de escolarização dentro da instituição, fato que pode não alterar o seu caráter substitutivo da escola comum. Vale notar que é muito importante que muitas destas instituições buscam a aproximação com as escolas comuns e assumem a proposta do AEE como elemento de inclusão, oferecendo também atendimentos complementares. E conforme afirma o autor:

Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços (KASSAR, 2011, p. 67).

Assim, é possível afirmar que, anteriormente à proposta da escola inclusiva de 2007, que promoveu a inclusão escolar através da aceitação dos estudantes com deficiência nas escolas comuns, com os mais variados níveis de comprometimento e enquanto a política de inclusão não se consolidava, somente os alunos considerados aptos para o ensino comum podiam frequentá-las.

Caracterizava-se “apta” a criança que atendia os aspectos clínicos como referencial do que se convencionava como “normal” ou estatisticamente mais frequente, e sendo deficiente, conforme modelo médico de deficiência, aqueles que não apresentavam as características clínicas “normais”, ou seja, pautados no diagnóstico médico e em diagnósticos baseados em testes de quociente intelectual, identificação e tratamento dos “anormais”, conforme a colocação de Helena Antipoff, pesquisadora russa que aplicou seus conhecimentos no Brasil defendendo que:

O processo mais empregado hoje em dia é a seleção das crianças e sua concentração em classes homogêneas de valor forte, médio e fraco, organizadas em escalas de idades mentais. São numerosos os testes de inteligência global, de aplicação individual e coletiva, destinados às crianças em idade escolar. [...] O critério do Quociente Intelectual, como a experiência demonstrou, é superior ao simples critério da idade mental, para a formação de classes homogêneas (ANTIPOFF, 1974, p. 56).

E, segundo a proposta de Helena Antipoff, as crianças eram selecionadas pelo nível de comprometimento, para serem encaminhadas às salas especiais. Conforme a terminologia da época, foram colocados os excepcionais de toda a espécie, que frequentavam a escola pública: retardados mentais, deficientes sensoriais e de linguagem, crianças com distúrbios de motricidade, orgânicos e com desvios de comportamento, encaixando-os em uma determinada sala. Assim, poderiam frequentar a sala especial das escolas comuns, da mesma forma que eram selecionados aqueles indivíduos que podiam fazer parte da força de trabalho e os que não estavam aptos ao trabalho, conforme o excerto abaixo:

Tal modelo de intervenção está enraizado em uma ênfase excessiva no diagnóstico clínico e na visualização da deficiência como uma natureza trágica e inibidora da humanidade em devir. A deficiência torna-se, sob a alcunha médica, um problema do indivíduo, os quais devem assumir a responsabilidade por sua situação. Eles passam a ser vistos como culpados pelos contínuos fracassos de sua inserção ao corpo social (OLIVER, 1996, p. 47-48).

O modelo de normatividade pautado em conceitos médicos que se entrelaçam com a proposta de tornar normal ou oferecer uma vida o mais próximo da normalidade possível, depositava a deficiência apenas na pessoa, individualizando e culpabilizando-a pelo seu fracasso. Com isso, retira-se a perspectiva de que o conceito de deficiência é algo construído socialmente, em algumas crianças com comprometimento mais brando e próximas da normalidade, possibilitando que frequentassem a escola, conforme nos diz Mendes (2006, p. 397):

Entretanto, é muito provável que algumas crianças com alguns tipos mais brandos de deficiência tenham sempre tido alguma oportunidade de acesso à escola comum, um fenômeno que a literatura vem apontando como de integração espontânea ou não-planejada .

No novo decreto 10.502/2020, em seu capítulo I, no artigo 2º, considera-se que aquelas crianças com deficiência que não foram beneficiadas pela inclusão em escolas regulares possam ser matriculadas em escolas especializadas:

V - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu

desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos [...] (BRASIL, 2020).

Oferecer opções de atendimento para as pessoas com alto grau de comprometimento por causa da deficiência não significa afirmar que a educação deva beneficiar apenas um dos participantes. Assim, ao mudar a perspectiva técnica de uma educação pautada apenas no conhecimento científico, podemos observar diversos benefícios para a educação da pessoa com deficiência nas escolas comuns e não somente a aquisição de conhecimentos, mas com a finalidade de uma educação com aprendizagem que priorize a troca, a sensibilidade, a convivência e a tolerância.

2.4.3 Integração

É quando o estudante com deficiência está na escola, em sala comum, mas não existe o movimento da escola em oportunizar a inclusão escolar para ele, ou seja, o estudante é que precisa se adaptar à escola, conforme corroboram as autoras:

No modelo de integração a educação especial era pensada como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, os alunos portadores de necessidades especiais poderiam estudar em escolas regulares, desde que tivessem condições de acompanhar os demais, isto é, o aluno deficiente teria que se adaptar ao contexto educacional, e não este ser adaptado para receber o aluno (PIVETA; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2006, p. 140).

Nesta perspectiva da integração escolar, eram oferecidas estratégias pedagógicas diferentes para somente alguns estudantes para que pudessem se adaptar à escola convencional, isto é, a “integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento especializado” (BRASIL, 1993, p. 48).

Desta forma, as escolas especializadas não deixariam de atender, mas seriam complementares ao serviço da escola comum, conforme a afirmação de Jannuzzi (2004, p.19): “a teoria da integração, pregava-se a não-extinção dos serviços existentes, mas se procuraria colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento”.

Este atendimento especializado não está sob a mesma égide que o atual AEE. A compreensão era de que a pessoa que necessitasse deste serviço não precisaria frequentar a sala comum e mais uma vez era feita a substituição de um serviço pelo outro. Assim, integração escolar tinha como objetivo “ajudar as pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana

próximas às normas e padrões da sociedade”, de acordo com a Anarc – American National Association of Rehabilitation Counseling (1973 *apud* ARANHA, 1994 p. 167).

É notório que na escola ainda existem práticas pedagógicas que perpetuam a perspectiva integracionista de educação, resistindo em atender as necessidades das crianças com deficiência que estão nas escolas comuns, mantendo práticas educacionais tradicionalistas e negando a deficiência.

No Brasil, o movimento de integração recebeu muitas críticas, conforme Mantoan e Prieto (2006) relatam. As salas especiais não cumpriram com sua proposta, não respeitando as próprias indicações em oferecer um conjunto de serviços de maneira a garantir que no encaminhamento para esta sala especial fossem respeitadas as características individuais das pessoas e suas necessidades. Este encaminhamento, em geral, era realizado por ter o estudante sido rejeitado pela sala comum, também sendo desrespeitado o princípio de transitoriedade, em que a pessoa iria permanecer nesta sala determinada pela educação especial por um tempo, até que pudesse avançar na aprendizagem. Porém, este fato nunca se dava e a pessoa com deficiência permanecia continuamente neste espaço.

Assim como em diversos municípios do país, Rondonópolis apresenta escolas que têm conseguido realizar algumas ações da escola inclusiva e muitas ainda permanecem na perspectiva integracionista, justificada por diversos motivos que vão desde a elaboração da política pública em si, que foi pensada para diminuir as exclusões das pessoas com deficiência dentro das escolas e na sociedade, mas não foram consideradas as ações de efetivação desta política, até a falta de estrutura física para poder concretizar uma sala de recursos dentro da escola, materiais e formação para professores e estudantes para poderem se preparar para o recebimento destas pessoas. Talvez este seja um dos elementos que mais contribuem para que a escola na perspectiva da educação inclusiva, em vez de promover a inclusão, esteja contraditoriamente contribuindo na produção de estigmas e preconceitos.

2.4.4 Inclusão

A educação inclusiva precisa fazer parte da proposta pedagógica da escola. Em todo o PPP aparecem políticas e práticas que propõem a inclusão escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, apresentando características complementares e/ou suplementares ao processo de escolarização, significando que as atividades (recursos, atendimentos, adaptações etc.) poderão ser adicionadas ao trabalho pedagógico, tendo como principal finalidade a

garantia do direito de todos à educação, ou seja, à plena participação e aprendizagem. Em outras palavras:

Para a inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (MANTOAN, 2003, p. 25).

Considerando que a diferença, seja ela qual for, é algo inerente a todos os seres humanos, ela não nos deveria causar estranheza; os aspectos convergentes desta humanidade deveriam ser o foco da atenção que nos constitui. Nesse sentido, “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDR, 1997, p. 16). Assim, a escola inclusiva parte do pressuposto de que a diferença é uma característica humana e que todos os seres humanos são capazes de aprender de alguma maneira.

Na aceitação e valorização das diferenças, a escola inclusiva tem se apresentado sob um “Novo Paradigma”, propondo o rompimento de conceitos há muito perpetuados na escola seletiva e elitista, que valorizava apenas os melhores estudantes, e todos estes aprendem no mesmo momento. Nesta nova escola, é preciso respeitar os diferentes ritmos e maneiras de ser e estar na escola.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o intuito da sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 40).

É preciso pensar nos aspectos a serem modificados e nas rupturas a serem realizadas, refletindo nas mazelas sociais que podem ser justificadas historicamente e não correr o risco de simplesmente abandonar tudo em nome de um modelo que apenas irá repetir os mesmos erros, mas sim compreender e contextualizar as modificações necessárias nos modelos de ensino que temos.

A escola inclusiva atende às necessidades de todos os seus alunos e apresenta foco na articulação entre as características da pessoa e as barreiras que possam impedir a sua participação presentes no ambiente, respondendo, assim, às necessidades e interesses de todos,

sem exceção, com a intenção de oportunizar às pessoas com deficiência possibilidades da transformação social através dos fatores que as impactam, como diz a autora:

[...] há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes, como exercendo influência nesse processo de transformação social, na medida em que os torna conscientes dos condicionamentos existentes e proporciona-lhes meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social (JANNUZZI, 2004, p. 21-22).

Ao permitir que a pessoa com deficiência possa tomar para si os conhecimentos necessários diretamente relacionados a sua vida, alguns processos podem desenrolar nesta transformação social.

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (PACHECO, 2007, p. 13).

A educação inclusiva que apresente características de aceitação das diferenças, conforme nos indica Pacheco (2007), é possível quando adota práticas que ensinam em seu cotidiano a colaboração e a flexibilidade, e incluem a criança com deficiência nestas ações de maneira que todos possam devolver a atividade conforme seu próprio tempo e habilidades, ressaltando que cada uma irá executar de forma diferente da outra. Assim, mais do que em palavras ou ensinamentos, demonstramos através da experiência como podemos construir uma escola inclusiva valorizando as diferenças que cada ser apresenta.

3 A COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Com o intuito de galgar a educação efetivamente inclusiva, o Ministério da Educação tem reorganizado a atuação da educação especial nas escolas, que deixa de ser um sistema separado do ensino comum e passa a se constituir como um sistema de apoio, em que todos os estudantes devem, obrigatoriamente, frequentar a educação básica na escola comum, em turmas de ensino comum a todos e, em horário oposto ao do ensino comum, frequentar as atividades da educação especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado, nas SRMs.

É sabido que a escola não tem o poder de transformar toda uma sociedade, mas ela pode contribuir para a conscientização da necessidade de sermos inclusivos em todos os âmbitos da sociedade, acolhendo as diferenças e construindo um espaço de resistência a ideais massificadores de normatização, conforme nos fala Abramowicz:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendermos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas, a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

Nesta nova forma de se relacionar com a aprendizagem, em que se respeitam os tempos distintos e se consideram as diferenças como elemento de reafirmação das práticas, há espaço para o AEE e as pessoas com deficiência se constituírem socialmente. Mesmo assim, é consideravelmente importante não pensar que este atendimento por ele mesmo poderá se constituir como elemento transformador de toda a escola e da sociedade. É preciso pensar no espaço das SRMs e no AEE como apoio para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência. E para que este serviço realize seus atendimentos de maneira a suprir as necessidades destas pessoas, foram organizadas leis, decretos, normativas e notas técnicas que pudessem dar um direcionamento ao trabalho.

Conforme a Nota Técnica N.º 09/2010, que traz “Orientações para a Organização do Atendimento Educacional Especializado”, “a educação especial é uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à educação” (BRASIL, 2010a, p. 01). Tal nota técnica define a incumbência do AEE com os seguintes aspectos:

A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular; b) A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; c) A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2010a, p. 02).

As salas de recursos que oferecem o AEE são instituídas com o decreto N.º 6.571, de 2008, e definidas no parágrafo primeiro como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b). O documento caracteriza o programa “Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, elaborado pela Secretaria de Educação Especial/MEC, conforme a política de inclusão nacional:

O programa apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2008b).

Sendo assim, esta política destina-se a atender a legislação presente, com o propósito de assegurar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação na escola comum, por meio de currículo acessível, adaptações de materiais, mobiliários, programas de computadores, sistemas de comunicação e outros recursos que sejam necessários para efetivar inclusão.

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas para que possa ser ofertado o AEE, nas salas de recursos, conforme especifica o art.3º do decreto N.º 6.571:

I- implantação de salas de recursos multifuncionais; II- formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e V- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b, p. 01).

O “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” teve o intuito de contemplar os projetos de organização dos espaços das salas de recursos multifuncionais, destinados aos estados e municípios, ofertando recursos necessários à implantação do AEE. A devida implantação do programa foi vinculada à compulsoriedade do gestor responsável pelo

município ou estado disponibilizar espaço físico, professores para o AEE e formação continuada para os mesmos, além do dever de apresentar um Plano de Ação Pedagógica.

Os recursos físicos foram disponibilizados pelo MEC para a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino, conforme a demanda apresentada pelas escolas que apresentam matriculadas pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, e foram enviados diretamente às escolas cadastradas no programa, caracterizando as salas dos tipos I e II.

A Portaria Normativa N.º 13, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais", por meio da apresentação da demanda pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no Plano de Ações Articuladas (PAR), em que o município de Rondonópolis – MT, encontra-se na listagem do portal do MEC, solicitando a implantação das salas de recursos. Nesta portaria, encontra-se também a descrição dos materiais das SRMs dos tipos I e II (as tabelas com mais detalhamento sobre a tipologia das SRMs, pode ser encontrada no anexo A).

As salas do tipo I contêm: microcomputadores, scanner, impressora laser, TV, DVD, fone de ouvido, conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos, teclado adaptado, mouse adaptado, conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras, conjunto de mesa e cadeiras para computador, armário, mesa para impressora e quadro melânico. As salas do tipo II contêm todos os recursos da sala tipo I, acrescidos de outros específicos para o atendimento de alunos com cegueira, quais sejam: impressora Braille de médio porte, máquina de escrever em Braille, calculadora sonora, conjunto de lupas, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, bengala dobrável, globo terrestre adaptado, caderno com pauta ampliada, kit de desenho geométrico, prancheta para leitura e pacote de papel gramatura. Tais materiais são de suma importância para o AEE, pois é através deles que o professor irá realizar a eliminação de barreiras que impedem a aprendizagem das pessoas com deficiência. Porém, os equipamentos por si só não garantem este acesso, eles precisam ser disponibilizados para os estudantes na sala comum e na vida, passando a fazer parte do seu cotidiano.

Segundo a política do MEC (BRASIL, 2008), a Educação Inclusiva consiste na ideia de uma escola que não selecione os estudantes em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais, respeitando cada sujeito em sua singularidade e, com a implementação desta escola, sugere-se uma nova postura que valorize a diversidade em vez da homogeneidade.

Nesta perspectiva, a escola em que foi realizada esta pesquisa, Escola Municipal de Rondonópolis MT, incorporou em seu Projeto Político-Pedagógico e em seu currículo

metodologias, avaliação, estratégias de ensino e ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes. Os itens deste documento têm o intuito de apresentar práticas que oportunizem a inclusão dos estudantes, além de tratar da sala de recursos multifuncionais em um item específico, destacando as suas peculiaridades.

Observa-se o cuidado para que o estudante com deficiência receba os estímulos diversificados neste atendimento e para que a aula não caracterize apenas uma aula de reforço, com a recorrência dos conteúdos da sala de aula comum, sendo trabalhadas habilidades que estão além do saber acadêmico, conforme nos afirmam Alves *et al* (2006, p.15):

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros [...] Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

Conforme especificação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), publicada pelo MEC, em 2008, o AEE deve ser ofertado nos seguintes níveis e modalidades: a) na Educação Infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce; b) no ensino básico – fundamental e médio, que constituem etapas obrigatórias, com a observação de que o AEE “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008a, p. 10); c) na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando a ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social; d) na educação indígena, do campo e quilombola, devendo ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos; e e) na educação superior, envolvendo ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Trata-se, então, de uma modalidade transversal a todos os níveis e outras modalidades de ensino, complementar ao ensino regular, que busca assegurar o direito destes estudantes ao

acesso, à participação e à aprendizagem nas escolas, por meio da disponibilização do AEE, realizado nas SRMs, e que tem por objetivo:

Organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência (BRASIL, 2007).

Ele tem como função, portanto, oferecer formação específica ao aluno com deficiência – como o ensino da Libras, ou da Língua Portuguesa para pessoas com surdez, do código Braille, orientação e mobilidade, utilização de sorobã, informática adaptada, mobilidade e comunicação adaptada e alternativa/aumentativa, enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos, atividades da vida autônoma e social.

3.1 Educação inclusiva para quê? Para quem?

Educação para quê? Parece mais uma retórica de uma pergunta simples de ser respondida, mas a educação que conduza as pessoas para a consciência de si e da realidade na qual estamos inseridos, com características reflexivas e em que se possa discutir todas as instâncias educacionais, é permeada por fatores extrínsecos às instituições escolares, como nos relata Adorno (1995, p. 139-140):

"Formação — para quê?" ou "Educação — para quê?", a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação.

Para onde a educação inclusiva deve nos levar? Assim como no questionamento de Adorno, buscamos reflexões sobre os rumos da educação inclusiva não com seu objetivo em si mesma, mas nas possibilidades frente aos diversos âmbitos sociais que promovem educação “formação do ser”. Conforme elucida Freitas (2018, p. 21), “a sociedade se presentifica na escola, trazendo seus progressos para seu interior, bem como suas mazelas”. Sendo assim, a escola é uma das esferas sociais que se apresentam nesta relação dialética, destacando-se o caráter reflexivo da educação inclusiva. A partir dessa compreensão, Freitas nos apresenta a possibilidade para um caminho possível, ao qual a educação deve nos conduzir. E, assim, a escola constitui-se enquanto local de resistência:

A educação deveria ser o lugar da resistência contra o fascismo, o âmbito que valorizaria a consciência, a crítica da realidade e a sensibilidade. Ela deveria propiciar a superação do desafio da alteridade, preparando o sujeito para compreender seus próprios limites, exercendo sua capacidade de empatia e munindo-o da capacidade de mudar a realidade, para que sua vida e a do outro possam melhorar (FREITAS, 2018, p. 25).

Neste sentido, vislumbra-se uma escola para todas as pessoas, com todas as suas características, mais variadas possíveis, que possibilite que os sujeitos que dela fazem parte desenvolvam a capacidade de transformação da realidade em que estão inseridos, promovendo uma sociedade justa para si e para todos.

Além disto, que nesta escola não sejam privilegiados apenas os conhecimentos científicos sistematizados de maneira técnica, em detrimento das habilidades humanas, como empatia, alteridade e criticidade. Escola que se constitua para além da razão instrumental que gera a alienação através do uso exagerado da racionalidade, apresentando grandes possibilidades de gerar a barbárie, conforme preconiza Adorno (1995), ao referenciar sobre a importância da construção de uma consciência verdadeira:

[...] mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 1995, p. 141).

Ao falar em “mera transmissão de conhecimentos” como “coisa morta”, Adorno (1995) faz referência à indústria cultural como indústria da morte do pensamento crítico, matando a emancipação do sujeito, sendo conduzida apenas pelos ideais da sociedade de consumo para preencher o vazio que existe em nós. Assim, novamente ressaltamos a afirmativa de Freitas (2018, p. 25) de que a “escola precisa ser um espaço de resistência” contra a alienação, a barbárie e as estruturas impostas pelo capitalismo moderno.

A verdadeira consciência reside em pensar sobre a realidade; neste aspecto, a escola pode e deve cumprir com sua finalidade, estimulando a reflexão para além de prática lógica formal, promovendo experiências intelectuais que conduzam para a emancipação, conforme Adorno:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 151).

Quando os estudantes sem deficiência têm a experiência de conviver com aqueles que estão no grupo de diversidade (pobres, negros, LGBTQI+ – lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), outros que fazem parte, e não somente as pessoas com deficiências, estarão em uma relação de aprendizagem mútua, mas principalmente as pessoas que não fazem parte deste grupo minoritário poderão viver a experiência com outras formas de estar no mundo, gerando compreensão e empatia ao se colocar no lugar do outro com suas dificuldades e desafios.

Nesta relação reflexiva dentro do espaço escolar, aprendemos a conviver com os diferentes e passamos a observar as pessoas com deficiências para além de suas limitações, mas com possibilidades e adjetivos positivos que qualquer outra pessoa humana apresenta. Considerar a pessoa com deficiência um ser humano que apresenta limitações e potencialidades nos faz mais humanos e nos aproxima uns dos outros, compreendendo uma condição de igualdade enquanto sujeitos que compõem a humanidade.

3.2 Os atores da educação especial na escola inclusiva comum

Nesta seção, iremos destacar as pessoas que participam da educação inclusiva nas escolas comuns do município de Rondonópolis, como: as pessoas com deficiência, pais ou responsáveis pelas crianças com deficiência, estagiárias, professoras da sala comum e do AEE e a equipe multidisciplinar (que fica na SEMED, mas tem sua atuação direta com as escolas).

3.2.1 As crianças e as pessoas com deficiência (público alvo do AEE)

Continua-se, nesta sociedade, a observar a criança como um ser que ainda não se constituiu enquanto indivíduo, ainda não exerce o seu papel perante a sociedade, não possui e não detém os meios de produção do capital, que precisa de intervenções para se tornar alguém significativo, que produz, independente da sua alienação ou do quanto se apresenta submissa, sendo melhor para o sistema capitalista; ou seja, a intenção educacional é torná-la apenas “produtiva” e, contraditoriamente a isto, a sociedade em geral deposita todas as suas esperanças de um futuro melhor para a nação neste infante que não é considerado “alguém”, enquanto está crescendo:

Na apreensão pedagógica moderna da vida das crianças no século XIX, a infância é forjada como VIR A SER, devendo ser conduzida de forma eficaz por saberes e práticas que a medida que vão definindo de forma evolucionista, conseguem governá-la de modo mais efetivo (SALGADO; FERREIRA, 2005, p. 157).

Enquanto as crianças sem deficiência crescem com a expectativa de se tornarem alguém, e, conseqüentemente, recebem do Estado Nação, da família e da escola investimentos neste ser que elas podem “vir a ser”, as crianças com deficiência são subjugadas e colocadas em cubículos sociais que tornam as suas vidas inexistentes, que não merecem o investimento para que possam desenvolver suas habilidades e, conseqüentemente, ficam excluídas do sistema educacional, pois não irão gerar capital.

O sistema capitalista perpassa pelos corpos e conceitos que circundam a pessoa com deficiência em relação a considerar os seus corpos menos ou mais capazes de executar as tarefas exigidas para a produção de capital, conforme dizem Mendes e Piccolo:

Passa a ser também definido entre mais ou menos utilizável, mais ou menos favorável ao investimento rentável, aqueles com perspectivas de maior ou menor grau de sobrevivência e, claro, aqueles que se mostram mais ou menos proveitosos para receber o novo treinamento e disciplina necessária à produção gestada pela máquina (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 290).

Nesta construção dos conceitos e nomenclaturas que interseccionam as pessoas com deficiência, não é possível segregar os ideais da sociedade, conforme admitem Piccolo e Mendes. Os autores ressaltam que “a escolha terminológica visa destacar a deficiência como categoria produzida por várias forças: econômicas, políticas, culturais, simbólicas, médicas atitudinais” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 297), em que a deficiência não pode ser explicada de maneira simplista e única, no sentido de que as definições atribuídas às pessoas com deficiência são produzidas por todos estes fatores.

As crianças com ou sem deficiência também aprendem em diferentes ritmos, de diferentes formas e necessitam de apoio físico, emocional e instrumental para que isto aconteça. Em alguns casos, existem crianças com deficiência que desenvolvem aprendizagens antes mesmo de qualquer outra criança. Existem possibilidades e vastidões dentro das crianças com deficiência, da mesma maneira que nas demais.

Conforme preconiza Adorno (1995), ao falar sobre a importância de motivar a convivência com os diversos desde a “educação infantil, sobretudo na primeira infância”, quando a educação para essa convivência não é estimulada e exercitada desde a mais tenra idade, com a intenção de que esta experiência se faça presente na vida das crianças, irão apresentar dificuldades para conviver com as diferenças, tornando difícil a identificação com estas. As pessoas com deficiência, assim como as outras crianças sem deficiência, estão presentes em todas as esferas sociais e em diversos segmentos, intervindo e se constituindo enquanto pessoas nas trocas sociais, que promovem múltiplas aprendizagens e desenvolvem a

empatia.

As pessoas com deficiência são observadas de diferentes maneiras por aqueles que não apresentam diferenças. Esta maneira de observá-las tem relação direta com a maneira como a sociedade se organiza através dos seus meios de produção, pela ciência, crenças e ideologias, conforme preconiza Jannuzzi:

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo (JANNUZZI, 2004, p.10).

Ao lidar com a pessoa com deficiência a sociedade reflete os pensamentos naquele momento histórico, que aponta o ideário de ser humano daquela sociedade em questão. As pessoas com deficiência eram denominadas por nomenclaturas, que, em geral, estavam relacionadas com características pejorativas que não as representavam, não as consideravam como pessoas humanas. Por deficiência compreendemos “toda perda ou anormalidade de uma estrutura psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, art. 3, I).

As pessoas com deficiência eram avaliadas apenas em uma perspectiva de modelo individual da deficiência, concepção na qual a medicina destaca os aspectos comuns e normativos considerados para caracterizar uma pessoa com ou sem deficiência:

Com isso, criam-se critérios que estabelecem para cada órgão ou função comprometida determinados limites da deficiência, por exemplo, capacidade auditiva, intervalos de QI, acuidade visual, dentre outros. Esquadrinha-se o corpo na busca do intervalo ideal de suas referências e medidas para cada órgão ou função particular. Mais do que nunca o homem passa a ser visto como compósito de funções isoladas, cujo correto funcionamento necessita da máxima harmonia entre elas. Qualquer desvio afeta o equilíbrio e precisa ser sanado em sua raiz, ou seja, pelo tratamento da partícula que compõe o todo (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 298).

O perfeito funcionamento de todas as partes do corpo era considerado como ideal e qualquer alteração deveria ser tratada e cuidada para que a pessoa estivesse mais próxima da normalidade possível, de modo que os aspectos biopsicossociais não eram levados em conta, desconsiderando fatores importantes de sua constituição como pessoa humana. Os conceitos estavam centrados na limitação e na falta que apresentava a pessoa com deficiência, conforme consta no art. 1º da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes

O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida social “normal”, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, 1975, p. 1).

Ao referenciar a citação acima, o intuito é de demonstrar que, anteriormente às abordagens mais atuais, a pessoa com deficiência era descrita como não sendo capaz de conduzir a sua própria vida, desconsiderando as capacidades dos indivíduos que apresentam algum tipo de limitação, o que não significa dizer que seja limitada em todos os aspectos; pelo contrário, muitas pessoas com deficiência conduzem sua vida de maneira independente e autônoma.

As pessoas com deficiência caracterizam o público alvo do AEE, ou seja, para que a inclusão escolar seja possível e para que estas pessoas recebam o apoio necessário para seu desenvolvimento dentro da escola comum, delimitou-se aquelas que receberiam este serviço, conforme a Resolução N.º 4, de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais do AEE:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se 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, 2009, p. 1).

É importante ressaltar que a avaliação do item II foi modificada com o lançamento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), que não caracteriza o TEA como transtorno global do desenvolvimento, estreitando ainda mais o perfil das crianças que podem participar do serviço do AEE, que poderia ser disponibilizado a muitas outras crianças que precisam deste atendimento para serem incluídas no ambiente escolar.

Com a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual / OMS-Opas, em 2004, e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência / ONU (aprovada em 2006), conforme ressalta Sassaki (2005), o termo “pessoas com deficiências” (PCD) tornou-se mais adequado, colocando a palavra “pessoa” em primeiro plano propositalmente, com o intuito de que a pessoa humana seja observada com toda a sua completude antes das limitações que possa apresentar, ou seja, a sua deficiência. O termo passa a ser assumido também pelo Brasil, por ser um dos participantes deste evento.

Conseqüentemente, abandonam-se termos que estão relacionados neste trabalho, como: incapacitados, defeituosos, excepcionais, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, pessoas especiais e portadores de direitos especiais. Para que o termo “pessoas com deficiência” fosse assim definido, alguns critérios foram utilizados:

1. Não esconder ou camuflar a deficiência; 2. Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência; 3. Mostrar com dignidade a realidade da deficiência; 4. Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; 5. Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia”, “aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”; 6. Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas; 7. Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência) (SASSAKI, 2005, p. 5).

É possível observar que não se trata apenas de um novo modismo, ou apenas nova maneira de chamar a pessoa com deficiência, mas que o termo foi concebido mediante reflexões pertinentes ao respeito e à proteção destas pessoas. A definição mais atual está na LBI, também conhecida como Estatuto⁶ da Pessoa com Deficiência, que traz a seguinte disposição:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; I - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; II - a limitação no desempenho de atividades; e I - a restrição de participação.

A LBI, no artigo e incisos relacionados acima, expressa um avanço significativo ao propor a realização de uma avaliação interdisciplinar e multiprofissional, em que a pessoa com deficiência seja observada em sua totalidade, sem infringir a sua complexidade de ser humano, ou apenas restringi-la aos aspectos limitantes de sua deficiência, observando-a como uma

⁶ Existiu um movimento das pessoas com deficiência, através do conselho brasileiro da PCD, para que a LBI não recebesse a terminologia de Estatuto, por trazer em seu significado o conceito de tutela, de alguém que precisa estar sob os cuidados de outra. Porém, o pedido não foi aceito pelo governo, que promulgou a LBI e como complemento de seu título colocou entre parênteses o termo “Estatuto da pessoa com deficiência”, contra o posicionamento do movimento social de inclusão.

pessoa dotada de sentimentos, capacidades e limitações como qualquer outro ser humano, abandonado assim o modelo médico de caracteriza a deficiência.

Esta lei garante que em todas as esferas da sua vida social, econômica, acadêmica e em todos os momentos desde a infância até a velhice, lhe sejam assegurados direitos para uma vida plena e produtiva sem ficar dependendo de ações afirmativas como o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

A LBI traz a concepção do modelo social de deficiência, conforme França (2013):

O princípio dessa formulação alternativa é a crítica à abordagem individualista, restrita ao corpo, que alega neutralidade científica e preconizações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem a participação social, o Modelo Médico. [...] A essa definição de deficiência, que a compreende como um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, marcado principalmente pela exclusão e opressão vivenciadas, foi dado o nome de Modelo Social da Deficiência. Com o advento desse título, também foi denominado como seu oposto o Modelo Médico da Deficiência que legitimaria a opressão das pessoas com deficiência. (FRANÇA, 2013, p. 62).

Na definição do autor, o modelo social de deficiência está pautado em aspectos sociais da construção deste conceito, não considerando apenas o modelo médico que caracteriza a falta e reforça estigmas e preconceitos. O modelo social de deficiência assume então uma ótica das pessoas com deficiência, contextualizada a realidade em que estão inseridas e suas vivências, sem o ícone utópico e opressor da normalização dos corpos.

No modelo social de deficiência, assim como no conceito de deficiência trazido pela LBI, o conceito de deficiência não reside no sujeito e na sua incompletude; o foco fica deslocado para o ambiente, trazendo a compreensão de que quanto mais adaptado o ambiente estiver, mais acesso as pessoas com deficiência terão aos diversos espaços sociais.

É importante ressaltar que apenas a acessibilidade arquitetônica não garante a inclusão. Para uma pessoa ser incluída também é necessário um conjunto de condições de igualdade que são asseguradas na LBI; assim, os aspectos físicos de um local são uma das possibilidades de inclusão.

3.2.2 Os pais e/ou responsáveis

Os pais ou responsáveis pelos estudantes com deficiência são parceiros muito importantes para o desenvolvimento das crianças em todos os âmbitos, oportunizando os atendimentos complementares e demais situações que os estimulem em diversos aspectos e espaços sociais, promovendo o seu progresso.

Com o intuito de ressaltar a participação da família nesta parceria com a escola, é possível citar o Decreto N.º 6.517/2008, que discorre sobre o Atendimento Educacional Especializado e as suas finalidades e traz, no art. 1º, parágrafo 2º, que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Conforme Poker *et al.* (2013), a parceria do AEE com as famílias é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Assim, são atribuídas algumas responsabilidades para a família, como: realizar a matrícula da criança na escola perto da sua residência; informar a escola sobre as condições de saúde da criança; participar das reuniões com a coordenação da escola e com os professores; acompanhar a escolarização do aluno; conduzir a criança para a escola em boas condições de higiene e de saúde e com os materiais adequados; comunicar a escola quando a criança estiver hospitalizada ou apresentar qualquer problema que a impeça de frequentar a escola; cuidar e zelar pelos materiais / recursos oferecidos pela escola; conduzir a criança aos atendimentos e/ou avaliações complementares (psicologia, fonoaudiologia, neurologia, etc.); permitir e favorecer a participação da criança em todas as atividades propostas pela escola; orientar a criança nas tarefas de casa; participar de cursos ou atividades oferecidas pela escola. Estas ações foram pensadas enquanto ideal de relação entre a família e a escola, mas no cotidiano muitos fatores irão perpassá-las. Assim, é importante sinalizar estas situações na intenção de conscientizar sobre o papel da família na vida destas pessoas.

O público ao qual se destina o AEE na escola em que foi realizada a pesquisa de campo está localizado em um bairro periférico da cidade de Rondonópolis, consistindo em famílias vulneráveis. A isto soma-se a condição econômica de ter um ou mais membros da família que apresentam algum tipo de deficiência. Assim, reconhecendo as condições sociais destas famílias, que por vezes não sabem como lidar com a deficiência, é crucial o trabalho da escola em conjunto sobre as posturas e cuidados a serem adotados com a criança com deficiência, bem como os encaminhamentos para outras instituições e profissionais especializados.

Neste contexto, muitos não sabem de direitos legais a que fazem jus, dentre os quais está o BPC, que se constitui em um benefício da assistência social no Brasil, prestado pelo INSS e previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, em seu artigo 20. Entrou em vigor em 8 de dezembro de 1993, data da sua publicação no Diário Oficial da União, concedendo o direito ao recebimento de um salário mínimo para as pessoas com algumas doenças degenerativas e as pessoas com deficiência.

Nas diretrizes operacionais trazidas pelo MEC (BRASIL, 2009, p. 17), em seu item 5, destaca-se a importância em orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; para que a criança com deficiência participe com assiduidade do ambiente escolar na sala comum e no contra turno para o AEE, que seja conscientizada do uso de próteses, comunicação adequada (Libras), pranchas de comunicação e recurso com adaptações realizadas pelo AEE e disponibilizados para a família. Para tal, são apresentados para a família os planos de intervenção, com orientação e contato semanal para discutir possíveis avanços ou retrocessos dos estudantes.

3.2.3 As estagiárias

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008^a, p. 13), o monitor ou cuidador de alunos com necessidade de apoio constante nas atividades de higiene, alimentação e locomoção deve ser disponibilizado e organizado pelas redes. Este serviço é preconizado na Normativa Municipal 008/2014 (RONDONÓPOLIS, 2015, p. 30), em sua seção VII, art. 41, que relaciona as normas para a função do estagiário e sua participação enquanto agente da inclusão nas escolas comuns, sendo importante no suporte da educação especial e também podendo ser designado de cuidador/monitor, conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 13):

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador de alunos com necessidade de apoio constante nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

A Secretaria Municipal de Educação, seguindo a orientação do MEC, tem disponibilizado o serviço do monitor/cuidador dos estudantes que precisam de apoio constante nas atividades de higienização, alimentação e locomoção na figura das estagiárias, sendo estas universitárias de cursos da área das ciências humanas e linguagens, em geral do curso de psicologia e licenciaturas como: educação física, letras, pedagogia e outros. É importante considerar que as estagiárias que assumem a função de cuidadoras e monitoras estão em processo de formação, sem nível superior, e que a política nacional de educação especial não faz nenhum direcionamento em relação ao conhecimento que este agente deve ter para o cumprimento da função; apenas relata sobre o exercício da mesma e que os sistemas de ensino

devem ser organizadas para oferecer. Nesse sentido, a Normativa 008/2014 (RONDONÓPOLIS, 2015, p. 30), em sua seção VII, art. 41, diz:

Nas unidades do ensino fundamental e educação infantil, onde há alunos com deficiência e que apresentam necessidade constante de auxílio nas atividades de higiene, locomoção e alimentação no cotidiano escolar, será disponibilizado um estagiário por período conforme parecer da equipe de Educação Especial. Caso haja necessidade de mais estagiário por período, as equipes do Departamento de Gestão do Ensino Fundamental/Divisão? de Diversidades/Departamento de Gestão de Pessoas realizarão nova análise com emissão de parecer para posterior encaminhamento.

A atribuição principal deste estagiário, conforme preconiza a normativa, é de auxiliar o estudante nas atividades de alimentação, higienização e locomoção. Quando o estagiário se mantém preso às regras protocolares de apenas seguir suas funções conforme prescrito, deixando de auxiliar a escola de forma mais ampla do que quando se restringe apenas à execução das atribuições listadas anteriormente, tanto o estagiário quanto o estudante perdem a oportunidade de realizar aprendizagens diversas.

Nesse sentido, consideramos importante destacar que, apesar de o estagiário ser disponibilizado para a unidade em função de uma criança específica, é importante que seu trabalho seja direcionado para a turma em que a criança com deficiência frequenta, não tendo a necessidade de permanecer ao lado do estudante com deficiência o tempo todo. Destacamos que o estagiário não seja encaminhado a atividades que possam causar desvios de sua função ou que não assumam atividades que não possuam formação adequada para desempenhar, mas que possa realizar atividades condizentes com a sua função dentro das possibilidades.

Nos casos em que o acompanhamento da criança necessite ser mais próximo e contínuo, é importante destacar que, conforme a criança for adquirindo autonomia, tenha oportunidade de interagir com as pessoas e os diversos ambientes da escola sem a intervenção direta do estagiário, mas que este permaneça assessorando-a e incentivando-a para autonomia. Neste processo, é permitido a criança experimentar situações inusitadas através de um olhar cuidadoso e tutelado pelo próprio estagiário que acompanha a sua rotina escolar, mas que também permite ações para independência da criança.

A condução do trabalho é proposta no sentido de desenvolver maior independência do estudante, demonstrando que as pessoas com deficiência são capazes de realizar muitas coisas sem o auxílio de outras pessoas, motivando ainda mais a autonomia e contribuindo para reduzir o estigma e o preconceito direcionado à criança com deficiência, por parte dos demais estudantes, como pessoas incapazes ou que sempre necessitam de auxílio para conviver socialmente.

Dessa forma, segundo esta proposta de direcionamento da atuação do estagiário na escola, tal profissional deve atuar como um auxiliar do professor no trabalho com toda a turma – não apenas restrito à atuação no trabalho com o estudante com deficiência.

3.2.4 Professoras do AEE e da sala comum

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o profissional que atuar no Atendimento Educacional Especializado deverá dominar os seguintes conhecimentos específicos:

Ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008a, p. 12).

Ressaltamos a importância de o professor que atende na sala de recursos ter uma formação adequada para o bom desempenho do trabalho, que constitui uma gama de conhecimentos técnicos. Porém, estes não são suficientes. É preciso uma formação voltada para as questões humanas, sob uma visão filosófica e crítica na construção das pessoas com deficiência, ou seja, apenas o conhecimento das técnicas e dos conteúdos não garante que este profissional possa atender as reais necessidades deste público que apresenta múltiplas facetas e uma constituição histórica e social complexa.

Com a pretensão de garantir uma formação inicial para desempenhar a função de professor do AEE, a Resolução N.º 261/02, do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso (CEE/MT, 2002), ressalta que o professor deve apresentar titulação de especialista em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado ou curso de formação continuada oferecido pelo MEC nesta especificidade, bem como prima-se que o professor efetivo assuma essa sala, garantindo a continuidade no trabalho nos anos seguintes, pois, além da experiência cotidiana, este profissional deverá receber por parte dos governos formação adequada para desempenhar sua função.

Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) e a Nota Técnica N.º 09/10, o profissional da Sala de Recursos tem as seguintes atribuições:

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; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. 2-Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola. 3-Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo. 4-Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares. 5-Orientar os 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 do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa -CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva-TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010a, p. 04 -05).

É notório que o trabalho do professor da sala de recursos não pode ser realizado de maneira isolada, sendo as coparticipações necessárias e imprescindíveis para o progresso dos estudantes que estão sendo atendidos. Assim, diante das inúmeras atribuições que este profissional recebe, em alguns momentos torna-se inviável cumprir com todas as suas atribuições de maneira eficaz, de modo que o professor do AEE precisa ter o apoio e a contribuição de todas as pessoas envolvidas no processo de escolarização dos estudantes, que vão desde os agentes da comunidade escolar, pais e a família até as entidades governamentais e a a área de saúde.

Diante de tantas atribuições, o professor da sala de recursos multifuncionais desempenha multifunções e precisa atender e aprender sobre as diversas deficiências, ocupando-se com funções que vão desde o planejamento das atividades do AEE propriamente dito até as adaptações de recursos, de metodologias e arquitetônicas.

A parceria com os professores da sala comum é de suma importância. O professor da sala comum é aquele que estará junto do estudante na maior parte do cumprimento de sua carga horária. Assim, conforme Poker *et al.* (2013), é considerável que este observe algumas ações que podem contribuir para o desenvolvimento do estudante, identificando suas necessidades educacionais especiais; relatar para direção/coordenação informações sobre sua aprendizagem; solicitar sobre como trabalhar com o aluno; participar dos estudos de caso realizados na escola para fazer os encaminhamentos para avaliações / atendimentos complementares, em conjunto

com a coordenação e com o professor da sala de recursos; elaborar relatórios das aprendizagens do estudante; organizar o espaço físico da sala de aula; utilizar recursos e materiais pedagógicos adaptados, seguindo orientação de outros profissionais; acompanhar o desenvolvimento do aluno, por meio de avaliações e registros sistemáticos; modificar os conteúdos, a metodologia, as estratégias de ensino e instrumentos de avaliação, garantindo a participação efetiva do aluno nas atividades; orientar as famílias dos alunos, para envolvê-las no processo de escolarização.

As responsabilidades atribuídas aos professores da sala comum e da sala de recursos são inúmeras e comumente ultrapassam o tempo disponível para o cumprimento de tantas tarefas práticas e burocráticas a serem realizadas, que extrapolam o tempo na escola e fazem com que a maioria dos professores levem atividades para serem concluídas fora do ambiente de trabalho. Assim, é preciso observar e solicitar que sejam promovidas ações que possam minimamente contribuir para amenizar tal situação:

As normativas e projetos dos sistemas de ensino devem prever, entre outras mudanças, jornadas de trabalho em que os profissionais tenham condições de se dedicar a projetos, estudos, construção de outras alternativas de educacionais, acompanhamento de suas ações, retomadas. A dupla (ou tripla) jornada dos profissionais da educação, particularmente dos professores, precisa ser veementemente combatida. Isso requer recursos para a educação, com salários que assegurem, entre outras condições ter vínculo empregatício com apenas uma escola e com isso manter uma vida digna (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 103).

Considerando esta situação em que muitos profissionais se encontram, e não somente aqueles que trabalham com o público da educação especial, torna-se consciente que, para realizar uma educação inclusiva e com qualidade, é necessário mais do que formação e práticas educacionais transformadoras, mas uma modificação em todo o sistema de ensino, que envolve investimento financeiro por parte dos governantes. Por meio desta afirmação não se pretende retirar a responsabilidade dos professores em suas funções (que foram explicitadas com detalhes neste trecho do trabalho), mas reforçar que os professores têm cumprido com suas atribuições e, mesmo assim, sofrem retaliações vindas de diferentes âmbitos sociais.

3.2.5 Equipe multidisciplinar

A equipe multidisciplinar oferece formação continuada aos professores do AEE conforme a normativa 2009, no artigo 27, parágrafos 3º e 4º:

§3º Participar dos cursos de formação em Educação Inclusiva/Especial, oferecidos pela SEMED e outras instituições. §4º A HTP e HTPC destes docentes deverão ser cumpridas, semanalmente na unidade de lotação, sendo que a cada 30 dias a HTP

deverá ser cumprida na SEMED, com carga horária de 04 horas, em conjunto com a equipe da Divisão das Diversidades.

A equipe multidisciplinar da educação especial da SEMED tem como principal objetivo apoiar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de recursos de toda rede municipal de ensino. Esta divisão é responsável tanto pela implementação das políticas de educação especial quanto pela disponibilização de suporte às escolas. Composta por psicólogos e pedagogos, oferece também a formação continuada aos professores que atendem aos estudantes com deficiência da rede, para que, através de estudos de caso e textos bibliográficos, possam compreender e desenvolver o trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Divisão de Diversidade/Educação Especial, direciona suas ações a partir de princípios filosóficos, políticos e legais, objetivando mudanças de concepções e práticas pedagógicas para o atendimento às especificidades dos alunos com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação no processo educacional. No âmbito de uma atuação mais ampla, orienta a organização e estruturação das unidades escolares do município, oferece formação continuada e identifica recursos e serviços necessários para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

3.3 Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos e seus elementos de reafirmação de inclusão

O AEE oferecido nas salas de recursos multifuncionais tem como principal finalidade a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns conforme as diversas leis, decretos, normativas e acordos citadas neste trabalho de dissertação.

Assim, existem aspectos que precisam ser considerados de maneira prioritária no desenvolvimento deste atendimento, a fim de oferecê-lo de modo a oportunizar aprendizagem e inclusão, através da formação continuada de todos os profissionais, do tempo de atendimento na sala de recursos multifuncionais, do planejamento do AEE e dos professores da sala comum, das disciplinas do AEE e trocas de experiências que oportunizam a visibilidade das realidades escolares.

A formação continuada de todos os profissionais que trabalham com as crianças com deficiência no ambiente escolar é de suma importância, envolvendo as equipes de recepção (portaria, secretaria), limpeza, nutrição e, principalmente, as estagiárias e professoras que cotidianamente estão com as crianças, pois, pensando que se trata de um ambiente educativo, todos os setores da escola precisam estar comprometidos com a educação.

O tempo de atendimento na sala de recursos multifuncionais deve atender as diferentes demandas das crianças com deficiência, respeitando seus ritmos de aprendizagem e adequando as suas necessidades.

O planejamento no AEE consiste no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Na sala comum, precisa ser realizado em parceria com a professora da sala de recursos para a utilização dos recursos produzidos especificamente para aquela criança, lembrando que as adaptações de currículo também podem ser realizadas de forma compartilhada entre os professores que atendem a este estudante.

As disciplinas do AEE são desenvolvidas na sala de recursos com o objetivo de beneficiar o estudante na sala de aula comum através do desenvolvimento de habilidades e adaptações que atendam às suas necessidades.

Os elementos de reafirmação da inclusão são práticas cotidianas que possam efetivar a inclusão dentro das escolas comuns, não como uma nova roupagem para a integração, em que o estudante apenas ocupava o mesmo espaço que as crianças sem deficiência, mas com a tentativa de promover uma inclusão real em todos os seus aspectos.

3.3.1 Formação Continuada

Apenas investir na formação dos professores não é o suficiente para que tenhamos uma transformação da escola e tampouco da sociedade, conforme Adorno em seu texto que relata sobre a teoria da semicultura:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. (ADORNO, 1996, p. 388).

A formação dos profissionais que trabalham diretamente com as pessoas com deficiência, não pode ser caracterizada pela justaposição de conhecimentos, conforme explicita Adorno, o principal objeto da educação é a formação humana e assim, talvez possamos oportunizar uma formação voltada para o respeito e empatia. Ainda, segundo o autor, para que tenhamos uma real formação cultural, são necessárias condições como “a autonomia e a liberdade”, sendo estas perdidas imediatamente no momento em que colocamos a formação como retificação do capital, ou seja, do trabalho.

A formação para Adorno (1996) não é um amontoado de conteúdos que nos instrumentalize para darmos aulas didaticamente mais interessantes. Este conhecimento não é capaz de tornar uma escola mais inclusiva ou a sociedade mais justa, pelo simples fato de dispormos de uma gama de conhecimentos destacados de nosso senso crítico. Existem fatores alienantes extrínsecos e intrínsecos à escola que precisam ser considerados, fatores que contribuem para a semiformação não só dos professores, mas das pessoas que os professores formam: os estudantes.

Não se pretende afirmar que a escola não tem função alguma, ou que a formação não deva ser oferecida, ao contrário disso, a principal função da escola deveria ser de formar pessoas para autorreflexão, fortalecendo a consciência e tornando o indivíduo livre e autônomo.

A formação continuada é necessária para que possamos mudar as nossas práticas, e, muito mais do que isto, precisamos de formação que nos conduza a compreender a realidade em que estamos imersos e a analisá-la com criticidade, autonomia e liberdade.

Assim sendo, a formação continuada precisa romper com a semiformação, que produz pessoas alienadas, incapazes de analisar a sociedade com criticidade, e aumenta a concordância com ideias obsoletas, por falta de consciência de si e do contexto que ocupam, reproduzindo na vida social, o falso como o verdadeiro. Assim, alastra-se o senso comum como verdade, sendo considerado conhecimento o que é mera informação, privando o indivíduo do esclarecimento (ADORNO, 1996).

As normativas, resoluções e decretos não versam sobre a importância da formação para a construção de pessoas emancipadas, atendendo, em geral, a uma solicitação mecanicista e mercadológica de qualificação. A normativa municipal destaca a necessidade da formação continuada do professor que atua nas SRMs, de estar em contínuo processo de formação, além de exigir a formação inicial. Assim, é necessário elucidar as atribuições do professor que atua no atendimento educacional especializado com o intuito de compreender a importância do trabalho realizado para o desenvolvimento do planejamento entre o professor da sala de recursos multifuncional, o da sala comum e demais profissionais envolvidos na proposta da escola na perspectiva inclusiva.

É importante salientar que a formação dos professores da rede municipal também está assegurada nesta normativa, em seu artigo 27, nos parágrafos 3º e 4º, demonstrando preocupação com a formação continuada dos professores, para além da formação inicial exigida em educação especial, atendimento educacional especializado e/ou experiência comprovada na área.

Sabe-se da importância da formação inicial e continuada tanto para os professores que trabalham na sala comum quanto as que atendem os estudantes na sala de recursos multifuncionais, com o enfoque na educação inclusiva e, mais especificamente, direcionada para a educação especial. Assim, a HTPC de apenas uma hora na unidade de ensino em que os professores atuam não é suficiente para tratar de todos os assuntos pertinentes à educação especial e das ações que são necessárias para a inclusão escolar desses estudantes com deficiência.

[...] há a necessidade de uma formação que amplie a visão de mundo e de conhecimento dos professores, que promova práticas que superem o paradigma da exclusão, se é que isso será possível. A formação inicial se projetada para além de um saber específico e, de modo geral, precisamos do professor formado para responder, em parte, às demandas escolares, independentemente do público que atenderá, pois a inclusão escolar, resguardados seus princípios e políticas, faz-se amplamente falando, na relação entre o professor e o aluno, pela via da mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem (CAETANO, 2011, p. 215).

Ao propor o AEE, enquanto política de afirmação para a inclusão das pessoas com deficiência, não se pode ignorar a formação dos professores que atuam com as crianças com deficiência, pois, conforme a autora corrobora no trecho acima citado, a formação também deve contribuir para responder às demandas da escola na construção do conhecimento e da aprendizagem, com o intuito de oferecer subsídios para lidar com este público independente de suas especificidades.

Para Mantoan e Prieto (2006), a formação continuada para os professores que já atuam na inclusão escolar, seja como professor da sala comum ou no serviço do AEE, devem receber formação que se constitua para além do estudo das leis e normativas, mas que lhe deem subsídios para sua atuação de maneira consistente a promover alternativas na construção de uma escola que atenda a todos, conforme citação abaixo:

No âmbito da formação dos profissionais já engajados em sistemas de ensino, é preciso ultrapassar o que vem sendo promovido, ou seja, a realização de encontros formativos que se encerram na mera defesa da educação como direito de todos, ou que informam os princípios filosóficos e políticos da inclusão escolar e suas prerrogativas legais. É preciso promover sua continuidade, com aprofundamento das reflexões e da formulação de proposições para construir alternativas de escolarização para todos (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 103).

Nesta formação, são oferecidos aspectos relativos aos estudos de caso das pessoas com deficiência que são atendidas pela escola em que estão matriculadas e, conseqüentemente, às características da deficiência e às possibilidades de atividades e outros atendimentos que promovam o desenvolvimento deste estudante.

3.3.2 Tempo de atendimento

Para que o atendimento educacional se constitua enquanto prática que reafirma a inclusão, são necessários alguns aspectos muito relevantes sobre o funcionamento da sala de recursos, que contemplam também a sua organização em seu espaço e tempo.

O tempo dos atendimentos nas salas de recursos pode variar de acordo com as necessidades dos estudantes a serem atendidos e a deficiência apresentada, conforme as notas técnicas N.º 09/2010 e N.º 11/2010, que atribuem aos professores do AEE a função de observar e executar a organização do cronograma do atendimento e a sua devida carga horária, individual ou de pequenos grupos.

A normativa municipal, em seu Artigo 27, § 5º, diz que o atendimento educacional especializado, ofertado nas SRMs, será distribuído de segunda-feira a sexta-feira, no horário inverso da escolarização, não ultrapassando a carga horária semanal do docente, mas não deixa claro quanto tempo deverá ser destinado para cada estudante ou para cada grupo. Assim, alguns estudantes que precisariam de mais atendimentos ou um tempo maior para o seu desenvolvimento, ficam prejudicados pelo volumoso número de estudantes que são atendidos por um mesmo professor.

A coleção “A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar” orienta quanto à organização do atendimento educacional especializado, destacando que:

Há alunos que freqüentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. Na organização do AEE, é possível atender aos alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos. É possível, por exemplo, atender a um grupo de alunos com surdez para ensinar-lhes LIBRAS ou para o ensino da Língua Portuguesa escrita (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 22).

O atendimento individualizado ou em pequenos grupos oferecido pelo AEE favorece o estudo de caso e o plano de desenvolvimento individual das crianças com deficiência. Dessa forma, torna-se mais fácil perceber as necessidades educacionais desses estudantes e, mediante o reconhecimento das habilidades e superações, indicar para o professor da sala comum sugestões para realização do trabalho com os mesmos, mantendo o foco nas potencialidades das crianças com objetivo de conduzir o trabalho em parceria.

3.3.3 Planejamento

Com o objetivo de promover um efetivo atendimento das crianças com deficiência na rede municipal de ensino, os professores efetivos têm uma carga horária de trabalho com 30 horas semanais, conforme a normativa 001 de 2019, em sua seção IV, artigo 27, parágrafo 1º, que diz:

[...] a Carga horária de 30 horas é composta por 20 horas do exercício na função de professor na sala de aula, duas horas para hora de trabalho coletivo (HTPC estudos realizados juntamente com todo o grupo escolar) e oito horas para planejamento das atividades que serão disponibilizadas para turma de regência em que atua, que também está regulamentada no Art.25.

A hora/atividade HTP/HTPC deverá ser normatizada pelas unidades de ensino no Regimento Interno e Projeto Político-Pedagógico, coletivamente, e em consonância com a Lei Complementar 228/2016 e suas alterações. Ainda no artigo 27, a partir do 4º parágrafo, são dadas as seguintes considerações, com o propósito de garantir os direitos das crianças atendidas no AEE, relativos à adaptação das atividades e à aprendizagem dos conteúdos que devem ser realizados no momento de planejamento dos professores do AEE e sala comum:

§4º A HTP e HTPC destes docentes deverão ser cumpridas, semanalmente na unidade de lotação, sendo que a cada 30 dias a HTP deverá ser cumprida na SEMED, com carga horária de 04 horas, em conjunto com a equipe da Divisão das Diversidades.

Durante o período destinado ao planejamento, os professores da sala comum e o professor da sala de recursos multifuncional devem articular o trabalho com o intuito de adaptar as atividades ou buscar recursos tecnológicos que possam beneficiar o estudante com deficiência que frequenta a sua turma e atender às suas necessidades, conforme afirmam as diretrizes operacionais da Educação especial, em seu artigo 13:

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

É de responsabilidade do professor regente a aprendizagem do estudante em sala de aula comum, mas, para que a efetivação desta aprendizagem ocorra, são cruciais as parcerias entre o professor do AEE e também do estagiário, que deve auxiliar nos momentos das atividades, cuidados pessoais, ou quando solicitado.

O planejamento é imprescindível para todo ato de ensinar com o propósito de vislumbrar o sucesso na aprendizagem de seus estudantes, valorizando as habilidades e superando as

dificuldades. Dentro desta ação há o diagnóstico pedagógico, que remete à verificação das aprendizagens já realizadas pelos estudantes e das que ainda precisam ser alcançadas. Desta maneira, as pesquisadoras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) escreveram um livro dedicado a este processo de planejamento para a pessoa com deficiência, o PDI, constante no anexo B, que, conforme as autoras relatam, é mais que um plano de ensino, é um documento que retrata as necessidades do estudante em diferentes âmbitos:

O PDI proposto pelas autoras é composto, na sua primeira parte, de um roteiro de avaliação e, na segunda parte, de outro para elaboração da intervenção pedagógica especializada – o Plano Pedagógico Especializado, o qual deve focar, além de proposições para o atendimento pedagógico do aluno, considerando seu potencial de aprendizagem, propostas de ações necessárias para atender às suas necessidades educacionais especiais no âmbito da escola, da sala de aula, da família e dos serviços de apoio. (POKER *et al.*, 2013, p. 12).

Conforme as autoras destacam, este plano é realizado individualmente para cada estudante, para que as ações pedagógicas a serem desenvolvidas enfoquem o potencial de aprendizagem de cada um, sem desconsiderar o contexto escolar, familiar e os atendimentos recebidos. Tudo isso possui um efeito direto na constituição da criança e em seu progresso, oportunizando de forma direta a eliminação de barreiras ao promover recursos humanos e materiais.

O planejamento no atendimento educacional tem como propósito principal oportunizar o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas comuns através dos seus serviços que promovem a eliminação de barreiras arquitetônicas, metodológicas e tecnológicas. Assim, este serviço é imprescindível para oportunizar a inclusão, sendo o diálogo entre os professores do estudante parte fundamental para que sejam efetivadas as práticas de adequação curricular, material e demais intervenções necessárias. Desta forma, ressaltamos a importância do trabalho em conjunto dos professores da sala comum e sala de recursos, conforme a nota técnica N.º 11/2010:

Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à 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; 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 (BRASIL, 2010, p. 04-05).

3.3.4 Disciplinas do AEE

Em cada uma das disciplinas existem conteúdos que são específicos do Atendimento Educacional Especializado, conforme abordado pelo INEP (2016). O município de Rondonópolis expandiu cada uma das disciplinas propostas e definiu o que é necessário abordar em cada uma delas:

O ensino do sistema Braille consiste na definição e na utilização dos métodos e estratégias para que o estudante se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita, no ensino do uso do Soroban (Contador mecânico adaptado) e da calculadora mecânica manual (consiste na utilização de estratégias que possibilitem ao estudante o desenvolvimento de habilidades mentais e de raciocínio lógico matemático).

As Técnicas de Orientação e Mobilidade (TOM) consistem no ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e a mobilidade, proporcionando o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes para a locomoção do estudante, com segurança e autonomia. Para estabelecer as referências necessárias ao ir e vir, tais atividades devem considerar as condições físicas, intelectuais e sensoriais de cada estudante.

As estratégias para autonomia no ambiente escolar consistem no desenvolvimento de atividades realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva, visando à fruição (aproveita ou usufrui) pelos estudantes de todos os bens sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros, além dos serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar, com autonomia, independência e segurança.

O ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos consiste no ensino de funcionalidades e de usabilidade dos recursos ópticos e não ópticos e no desenvolvimento de estratégias para a promoção da acessibilidade nas atividades de leitura e escrita. Alguns exemplos de recursos ópticos são as lupas manuais ou de apoio, os telescópios, etc., que possibilitam a ampliação de imagem. Já como exemplos de recursos não ópticos podemos apontar iluminação, plano inclinado, contraste, ampliação de caracteres, cadernos com pautas ampliadas, caneta de escrita grossa, lupa eletrônica, recursos de informática, entre outros que favorecem o funcionamento visual.

As estratégias para o desenvolvimento de processos mentais compreendem a promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras de aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais possibilita maior interação entre os estudantes, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum.

O ensino da Libras consiste no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua reconhecida na Lei brasileira N.º 10.436/2002:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

No ensino “da Libras” também é realizado o ensino “em Libras” que consiste em trazer conteúdos da sala de aula comum para o AEE em Libras, promovendo o contato com a disciplina a ser estudada previamente pelo aluno e pelo intérprete.

No ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, trabalha-se o desenvolvimento de atividades e de estratégias de ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, para estudantes usuários da Libras, voltadas à observação e à análise da estrutura da língua, seu sistema, funcionamento e variações tanto nos processos de leitura como na produção de textos.

O ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) consiste na realização de atividades que ampliem os canais de comunicação com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita dos estudantes. Alguns exemplos de CAA são cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação.

Na disciplina de usabilidade e das funcionalidades da informática acessível, oportuniza-se a aprendizagem através de programas, hardware, software e mobiliários. Consiste no ensino das funcionalidades e de usabilidade da informática como recurso de acessibilidade e informação e comunicação, promovendo a autonomia do estudante. São exemplos desses recursos: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares para acessibilidade. Conforme afirma Jannuzzi (2004), ao referenciar sobre a educação inclusiva e os meios que possibilitam a aprendizagem:

Nessa perspectiva, os recursos tanto administrativos – classes conjuntas, escolas etc. – como tecnológicos, e métodos e técnicas de ensino, são enfatizados como possibilitadores de participação, de apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e ao lugar, ao exercício da cidadania (deveres e direitos constitucionais) (JANNUZZI, 2004, p. 11).

Compreender que apenas os meios tecnológicos não são suficientes para o desenvolvimento da pessoa com deficiência e que através deles é que existe a possibilidade da aprendizagem e participação social, redimensiona o papel da educação para toda a sociedade e não somente para a escola.

As estratégias para enriquecimento curricular (estratégias que respeitem os talentos, aptidões e habilidades), consistem na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento.

Tais estratégias e disciplinas, detalhadamente esclarecidas, estão referenciadas no Plano Municipal de Educação 2013, como disciplinas do AEE que podem ser efetivadas por meio do desenvolvimento de habilidades; da articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior, da prática de pesquisa e do desenvolvimento de produtos; da proposição e do desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola com temáticas diversificadas como artes, esporte, ciência e outras.

Na sala de recursos é disponibilizado o AEE, que trabalha com métodos que auxiliam o processo de escolarização no ensino regular, haja vista que os estudantes com deficiência estão incluídos na rede de ensino comum e apresentam necessidades específicas. Faz-se necessário ressaltar também que o AEE não deve ter a função de reforço escolar e nem é obrigatório, devendo ocorrer no período oposto ao do ensino regular.

3.4 Salas de recursos no Brasil: algumas experiências e perspectivas convergentes com a realidade de Rondonópolis-MT

Existem alguns estudos realizados no Brasil, que se seguiram neste item, relacionados às SRMs que oferecem o AEE e que, por apresentarem características aproximadas em alguns aspectos, tanto nas dificuldades quanto na efetivação desta política pública, foram selecionados para este paralelo. Tais estudos visam a elucidar a importância deste serviço no processo da construção das escolas inclusivas e também verificar as dificuldades encontradas neste modelo de escola, em que a educação especial é disponibilizada nas SRMs por meio do serviço de AEE.

Baptista e Haas (2012), pesquisadores que integram o Núcleo de Estudos e Políticas em Inclusão Escolar (NEPIE2) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinculados ao Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP, intitulado “Políticas de inclusão escolar: O Atendimento Educacional Especializado em municípios do Rio Grande do Sul”, relatam que:

O objetivo central do Projeto pode ser descrito como: analisar a gestão das políticas de inclusão escolar em municípios do Rio Grande do Sul, com ênfase na identificação do espaço institucional da educação especial, nas configurações que evidenciam a ação pública para garantia da escolarização dos alunos com deficiência, na oferta de serviços especializados em educação especial e nas trajetórias escolares dos alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento (BAPTISTA; HAAS, 2012, p. 2).

Os autores trazem em seu objetivo a importância de verificar a garantia da escolarização para as pessoas com deficiência através da oferta do serviço do AEE, considerando a trajetória dos estudantes e destacando alguns pontos relevantes como o questionamento sobre a formação dos docentes e a relação direta com as práticas inovadoras.

Comparando o número de matrículas realizadas na educação infantil ao número inferior de matrículas no ensino fundamental, os autores da pesquisa relatam que, na rede municipal de Porto Alegre-RS, existe uma predileção para que as crianças com algum tipo de deficiência, quando iniciam o ensino fundamental, sejam matriculadas nas instituições especializadas, ou seja, a partir do momento em que a grade curricular passa a exigir um conteúdo com avaliação sistematizada do desempenho destes estudantes, o próprio sistema os motiva a realizarem a matrícula em escolas especiais, fato que coloca as crianças com deficiência à margem da escola comum.

Conforme os dados do INEP (BRASIL, 2018), foram atendidas, na rede municipal de ensino de Rondonópolis, 77 crianças com diversas deficiências, matriculadas na educação infantil de unidades do ensino comum. Estas crianças, apresentando diversas deficiências, também foram encaminhadas para receber o serviço do AEE nas SRMs mais próximas. Não é possível realizar o levantamento de quantos destes estudantes permaneceram na rede municipal para cursar o ensino fundamental, mas é fato que existe um número crescente de matrículas de crianças com deficiências tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Ao observar a realidade no município de Gurinhém-PB, as pesquisadoras Almeida e Oliveira (2012), em sua investigação, convidaram para participar membros da equipe pedagógica da Secretaria de Educação que atuam em escolas da rede municipal e diretores da rede municipal que atendem estudantes com deficiência, os quais apresentam relatos dos desafios enfrentados por não terem uma equipe dentro da secretaria para a condução do trabalho com a educação especial. Fato bem diferente da realidade encontrada no município de Rondonópolis-MT, que, desde 2007, tem uma equipe específica para trabalhar na orientação e organização do trabalho com a pessoa com deficiência.

Conforme os relatos de Almeida e Oliveira (2012), Gurinhém recebeu em setembro de 2010 uma sala de recursos do tipo 1 (sala que corresponde aos materiais e mobiliários de

acessibilidade, enviadas para as escolas através do MEC-SECADI). Porém, apontam que não receberam todos os materiais que estão inclusos neste tipo de sala e que a sala não está em funcionamento pelos seguintes motivos:

Tomando como base a realidade das escolas públicas da rede municipal de Gurinhém, as quais compuseram o campo de pesquisa, verifica-se que a instituição escolar não está oferecendo os subsídios necessários para o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência atendidos nas classes regulares. Primeiro, porque as escolas não possuem estrutura física adequada. Segundo, porque não dispõe de profissionais especializados para o atendimento educacional especializado, além de não dispor da sala de recursos multifuncionais. Os alunos estão matriculados apenas no ensino comum e a maioria deles não recebe atendimento especializado dentro da escola e nem tampouco em instituições especializadas (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2012, p. 52-53).

Elas expõem as muitas dificuldades encontradas por este município para disponibilizarem a sala e recursos e o serviço do Atendimento Educacional Especializado, trazendo uma reflexão muito pertinente:

Embora se trate de realidades específicas, é possível enxergar uma grande disparidade entre a política de inclusão e a situação das escolas, talvez uma das mais cruéis, uma vez que as pessoas envolvidas neste processo são demasiadamente excluídas dentro do próprio sistema. (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2012, p. 58).

Entre os aspectos similares do estudo de Almeida e Oliveira (2012) com a rede municipal de Rondonópolis, destaca-se principalmente a ocorrência de alunos que ainda não recebem o AEE e permanecem “excluídos dentro do sistema”, conforme afirmam as pesquisadoras. Estas crianças que não recebem o atendimento encontram-se principalmente em escolas da vila rural, estão matriculadas e não recebem nenhum tipo atendimento diversificado, permanecendo apenas na sala comum.

Lucena e Pereira (2012) relatam a experiência de incluir os estudantes com deficiências na Escola Municipal Joaquim Félix, em São João do Sabugi, estado do Rio Grande do Norte, e, assim como em Rondonópolis, na escola que foi observada nesta pesquisa e conforme o relato da professora da sala de recursos, a escola apresenta uma estrutura física adequada, com rampas de acesso para todos os ambientes, banheiro adaptado, corrimão e piso tátil, necessitando melhorar em alguns aspectos no que tange às adaptações arquitetônicas. Os recursos didáticos (jogos pedagógicos, computadores, acionadores, lupas eletrônicas, softwares etc.) dos quais a escola dispõe são variados, mas as pesquisadoras observaram que raramente são utilizados pelos professores, principalmente os que estão no ensino fundamental I, e quando fazem uso

dos jogos, é penas para passar o tempo. Então, depreendemos que os professores ainda estão presos a práticas pedagógicas tradicionais.

No tocante ao título da pesquisa, que diz “um desafio para o educador”, ele se explica pelos relatos dos participantes da pesquisa sobre as dificuldades em desempenharem o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência, pela falta de formação adequada, ao mesmo tempo em que afirmam realizar adaptações curriculares para que os alunos possam participar das aulas – porém, isto nem sempre é possível de ser realizado. Sobre os trabalhos iniciais na sala de recursos, Lucena e Pereira relatam:

Os trabalhos na sala de recursos multifuncionais já estão sendo desenvolvidos, mas ainda estão no início e precisam se aperfeiçoar para poder garantir aos professores da sala comum o suporte necessário para promover a inclusão dos alunos com deficiência. Há necessidade de um apoio mais amplo dos setores envolvidos na educação municipal e dos agentes educacionais para que esse trabalho de atendimento educacional especializado consiga atingir seus objetivos (LUCENA; PEREIRA, 2012, p. 158).

Em Rondonópolis-MT, o trabalho da sala de recursos multifuncionais já apresenta algum tempo de instalação, funcionando desde o ano de 2007, conforme relatório da Secretaria (SEMED, 2008). Mesmo assim, ainda apresentamos algumas urgências, como o apoio mais amplo e intersetorizado, para efetivação da inclusão escolar também em aspectos já citados pelas autoras Lucena e Pereira (2012), ressaltando que os grandes desafios que afligem os educadores são a falta de qualificação profissional e a falta de apoio por parte de diversos setores.

Almeida (2013) faz apontamentos em sua pesquisa sobre as salas de recursos com o título: “Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: Quais as Experiências das Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Públicas de Niterói/RJ”, em que apresenta relatos dos participantes da pesquisa sobre as dificuldades em atender os estudantes no contraturno, conforme indicado em documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2010), que trata da matrícula em sala comum e na Sala de Recursos Multifuncionais e afirma que o AEE deve ser ofertado no turno oposto ao do ensino regular:

No entanto, o município reconhece que é preciso contemplar o aluno em turno oposto e que no momento não é possível e dessa maneira, há o impedimento da plena participação dos alunos em suas salas de aula/grupos de referência. Outro destaque se faz necessário quanto às salas de recursos multifuncionais e ao professor de apoio que no município de Niterói/RJ são entendidos enquanto suportes à inclusão. Nas narrativas de alguns sujeitos dos grupos focais há afirmações que fazem referência ao entendimento de que o aluno com necessidades educacionais especiais são de responsabilidade do professor de sala de recursos e de apoio e, considerando as experiências vividas nas escolas locus, afirmo que esse entendimento tem se

manifestado no cotidiano escolar por parte de alguns profissionais (ALMEIDA, 2013, p.103).

Existe o reconhecimento do município de Niterói/RJ de não estar cumprindo uma orientação importante de atender ao estudante com deficiência no turno oposto ao que este deve estar na sala de aula comum. Além de estar descumprindo uma diretriz do MEC, existe o descumprimento de leis (art.205, 206 e 208 da CF) que colocam a pessoa com deficiência em condição de igualdade em relação aos demais estudantes, no sentido de garantir o direito à educação, com carga horária de 800 horas e 200 dias letivos, conforme assegura a LDB 9.394/1996, artigo 24, inciso I.

No município de Rondonópolis, o estudante não é retirado da sala comum para ser conduzido ao serviço do AEE, pois, ao realizar tal ação, desrespeita-se a LDB e não se garantem as horas e dias preconizados pelas leis, apresentando um caráter substitutivo para a educação especial. Tal caráter passou a ser vetado com a Lei 7.611 de 2011, Art. 2º, § 1º, em que utilizam-se os termos *complementar e suplementar*, para especificar os atendimentos para pessoas com deficiência e altas habilidades ou superdotação a serem atendidos nas salas de recursos multifuncionais. Enfrentamos uma outra dificuldade: o não retorno da criança com deficiência à escola para receber o AEE, havendo desistências, muitas vezes, por causa da falta de transportes para esta vir no contraturno, não só por causa da distância de sua casa em relação à escola, mas, principalmente, pelo clima que neste local se constituiu intensamente quente, conforme relato da professora do AEE da rede municipal:

Nem todos os alunos conseguem vir no contraturno, estamos com problemas de alunos que usam cadeiras de rodas ficando difícil de vir nos atendimentos, porque tem que vir nos atendimentos à tarde e a mãe não tem condições de trazer devido ao sol muito quente, conseqüentemente esta criança não está comparecendo aos atendimentos, se nós tivéssemos um ônibus escolar que pudesse buscar estas crianças seria bem melhor (PAEEI).

A professora faz o apontamento necessário para resolver a problemática que acomete diversas crianças que necessitam do AEE e não conseguem retornar para o atendimento, pela falta de recursos financeiros e físicos que poderiam ser designados com uma análise social, por meio de assistentes sociais e/ou outros que poderiam fazer parte da intersetorialidade prevista pela LBI 2015, mas que efetivamente não acontece.

Silva (2013), em sua pesquisa desenvolvida na rede municipal de ensino em Petrópolis-RJ, com o título de “Políticas Públicas de Educação, Formação de Professores E Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: As Experiências da Rede Pública Municipal

de Ensino de Petrópolis/RJ”, afirma que, mesmo diante de tantas dificuldades encontradas para a construção de uma escola inclusiva, é possível dizer que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a oferta do atendimento educacional especializado/AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs, vem se revelando importante aliada na organização da escola, ao articular serviços necessários à interlocução entre a educação especial e a escola regular. Tal fato pôde ser constatado neste estudo. Pois, mesmo considerando a curta trajetória das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva na rede pública municipal de ensino de Petrópolis, as narrativas foram unânimes no reconhecimento da validade do AEE (SILVA, 2013, p. 149).

Ter a afirmação da importância do atendimento educacional especializado, mesmo diante das dificuldades e intempéries para sua realização, demonstra a possibilidade da construção de uma escola inclusiva, que oportunize práticas capazes de efetivar este serviço diante da realidade de cada escola. Isto não significa que retrocessos não ocorreram neste processo dialógico de construção empírica do conhecimento, conforme aponta a autora:

Concluindo, este estudo afirma que, ao nos propormos problematizar as políticas de educação, voltadas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, desenvolvidas ao longo dos últimos trinta anos na rede pública municipal de ensino de Petrópolis/RJ, e à formação dos professores, em particular os que atuam ou irão atuar em classes inclusivas, deparamo-nos com as dimensões do instituído, aquelas identificadas na existência de leis, decretos, diretrizes, dentre outros, e na do instituinte, isso é, aquilo que é tecido no interior dos espaços escolares, no dia a dia, em meio às dúvidas, aos medos, aos enfrentamentos, às problematizações, aos avanços e retrocessos (SILVA, 2013, p. 150).

E assim como em Petrópolis, o AEE em Rondonópolis tem se constituído um apoio importante para a realização da inclusão escolar, conforme relato da professora da sala comum que atende aos estudantes:

Eu acho que a primeira coisa que nós precisamos é ter um olhar sensível para essas crianças que necessitam dessa ajuda do AEE, crianças que já vem com alguma deficiência seja ela qual for, né. Então assim, eu acredito que é isso um olhar sensível, mais humano, abraçar mais, não é assim virar as costas, ah! Eu não dou conta, a professora do AEE que se vire. Não! Mas a gente pode sentar, ela pode me passar o que ela sabe pra que eu mesmo longe daquilo que eu ainda não vivenciei, eu aprenda com ela a como enxergar ele melhor e a fazer as atividades adaptadas, para que ele se sinta acolhido junto com as outras crianças. Eu penso assim! (PSC3).

Com o apoio do AEE, o cotidiano do ambiente escolar constitui-se nutritivo para estimular o processo de auto reflexão sobre as práticas que podem ser inovadoras e, para além disso, romper com concepções de uma escola que tenha como propósito selecionar, segregar e classificar seus estudantes, a fim de promover a inclusão social, sendo emancipatória em suas posturas.

Mendes e Cia (2013) elaboraram um relatório de pesquisa realizada em parceria com o Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre a Sala de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns, sendo este programa destinado a avaliar as salas de recursos multifuncionais nos estados e municípios que estão inscritos no censo através do MEC-INEP. Três eixos principais foram utilizados para avaliar essa política: a avaliação do aluno (para identificação, planejamento e do desempenho), a formação (inicial e continuada) dos professores que atuam nas SRMs, e o funcionamento das SRMs, apresentando os seguintes resultados:

Até o presente os resultados preliminares têm apontado que apesar dos instrumentos que forçam uma padronização da política de inclusão escolar pelo MEC, no contexto dos municípios esta acaba sofrendo múltiplas traduções em vários níveis de modo que as políticas locais acabam assumindo diferentes contornos. Em geral são encontrados grandes desafios no que tange a uma definição sobre como deve ser o Atendimento Educacional Especializado no espaço das SRMs, e mais ainda nas relações entre o atendimento e a sala de aula comum. Em alguns municípios a oferta de AEE ainda ocorre de modo substitutivo e precário, com falta de regularidade na implantação das SRMs, enquanto que em outros, práticas inovadoras e criativas podem ser vislumbradas (MENDES; CIA, 2013, p. 5).

Constata-se, conforme o relato das pesquisadoras e referenciando suas análises, que existem localizadas no território brasileiro muitas salas de recursos que não apresentam uma estrutura física desejada, e que a formação dos professores que atuam na educação inclusiva não atende as necessidades da função. Também se observou que, mesmo diante de um direcionamento do MEC para uma mesma concepção nas salas, existe uma diversidade de desenhos e execuções da mesma. A investigação revela a precariedade do serviço em alguns municípios, fazendo com que a inclusão da pessoa com deficiência seja prejudicada em todas as instâncias.

No município de Rondonópolis, a grande maioria das SRMs foi implantada na gestão do governo federal entre os anos de 2008 a 2012, sendo destinadas salas de recursos do Tipo I e II⁷ para as escolas comuns, com diversos materiais de alta e baixa complexidade tecnológica. Em contrapartida, o município ofereceu o espaço físico das salas para serem convertidos nas salas de recursos, conforme relatório encaminhado ao MEC pela SEMED (2008).

São inúmeras as dificuldades e entraves verificados pelos pesquisadores e pesquisadoras em seus relatos sobre o acesso das escolas públicas inclusivas comuns, por meio das SRMs. Baptista (2011) observa que:

⁷ Os tipos de sala de recursos multifuncionais estão explicitadas com maior detalhamento no capítulo 3 desta dissertação.

Trata-se, apenas de um começo. Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar [...] (BAPTISTA, 2011, p. 69).

Baptista (2011) destaca algumas ações práticas que podem ser abordadas com o intuito de qualificar as escolas para oferecer a inclusão com qualidade em todos os níveis de escolaridade, em diferentes modalidades, para que estudantes tenham garantido o apoio necessário para o rompimento de barreiras e a oportunidade de aprender, que estão sendo concretizadas gradativamente pelo município em suas práticas.

4 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo descreve os aspectos teórico-metodológicos que constituem esta pesquisa. Inicialmente, apresenta-se uma descrição do método e os motivos de sua escolha. Apresentam-se, também, o local de investigação, bem como as fontes de dados da pesquisa, os participantes do estudo, os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados e conteúdo conforme a pesquisa social empírica.

O embasamento teórico deste trabalho é o da teoria crítica da Escola de Frankfurt, representada aqui principalmente por Theodor Adorno e Max Horkheimer. Eles destacam a importância da educação contra a barbárie para que esta não se repita, sendo necessária uma educação em que o indivíduo desenvolva a consciência auto reflexiva, rompendo com meios de controle e estimulando a formação de indivíduos que possam conviver harmoniosamente com as diferenças sem tentar aniquilá-las, como ocorreu nos campos de Auschwitz, por causa das ideologias do Nazismo.

Discutindo a educação inclusiva a partir dos estudiosos da teoria crítica, bem como com as leis, decretos nacionais e internacionais referentes a esta área, é possível perceber relações com as propostas dos autores de Frankfurt no sentido de propor uma convivência harmônica entre os indivíduos, respeitando as diferenças e investindo na sua formação, e que a educação tem como principal objetivo dar ao sujeito autonomia e subsídios para lutar contra os princípios que podem ocasionar o ressurgimento do nazismo. Nas palavras de Adorno (1995, p. 123), “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação”.

É importante esclarecer que a teoria crítica não é uma metodologia, mas usa argumentos e princípios teóricos para analisar o objeto que está sendo estudado, e este pede um método para ser explorado. Nesta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, em virtude de suas características discursivas na função de interpretar a realidade.

Assim, para compreendermos a educação inclusiva no Brasil e, mais especificamente, a realidade mais próxima do município de Rondonópolis-MT, a técnica de análise de conteúdo foi utilizado para interpretar os dados obtidos nas entrevistas. Nesse sentido, articulamos com os pensamentos de Laville e Dione (2009, p.214):

Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais... É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a

estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.

Neste estudo minucioso do conteúdo, com o intuito de reconhecer o que é essencial na educação inclusiva, serão destacados os elementos desta pesquisa em que, conforme Laville e Dione (2009) relatam, podem se aplicar uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação como: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador e suas percepções são indispensáveis na busca por observar e considerar os sentimentos humanos, suas relações, concepções, emoções e subjetividades, manifestadas no cotidiano escolar de uma comunidade, com o intuito de esclarecer as características da comunidade escolar que está sendo pesquisada. Assim, conforme o que preconiza Minayo (2002, p. 16):

A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]. Inclui as concepções, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. [...] enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de instrumentos claros, coerentes, elaborados, capazes de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Na pesquisa qualitativa, as subjetividades humanas estão impregnadas nas narrativas dos entrevistados, nos significados, motivos e atitudes que apresentam durante o processo de contato direto com o pesquisador. Assim, o investigador deve procurar dados implícitos nas falas dos entrevistados, sendo necessário um convívio, para desenvolver com ele uma relação de confiança, com a finalidade de dar continuidade aos trabalhos com as categorias, focado em criar e classificar os conceitos.

Segundo Adorno e Horkheimer (1973), a investigação empírica tradicional apresenta métodos procedimentais parecidos com as ciências naturais, que buscam a exatidão e objetividade em seus dados. Conforme Sass (2001, p. 158), a Teoria Crítica tem em sua busca a soma entre ciência e reflexão:

A crítica da pretensa neutralidade dos instrumentos de pesquisa não reside no abandono desses instrumentos, a crítica reside ou na análise crítica dos dados que tais instrumentos permitem produzir – que é uma forma de se contrapor à neutralidade –, ou reside na elaboração intencional de tais instrumentos, orientada pelos princípios da teoria crítica. Em qualquer caso, superar a neutralidade é apontar criticamente a neutralização, a aparente não intencionalidade, com que esses instrumentos são utilizados.

Ainda segundo Adorno e Horkheimer (1973), a teoria crítica é caracterizada pela crítica social, em que o conhecimento da sociedade, suas ideologias, gênese e função são o objetivo da investigação social empírica. E, ao analisar a estrutura social e diversas instituições, como a escola, demonstra ser o objeto de sua reflexão e análise, em que a investigação social empírica é considerada um método:

Quem deseja oferecer a ajuda da ciência na sociedade atual, deve usar tais métodos, alheados do imediatamente humano, entrincheirados atrás dos grandes números, das leis estatísticas, dos questionários e dos testes, entre outros símbolos semelhantes de desumanização. “Mas este paradoxo não pode ser evitado, melhor dizendo, é necessário reconhecê-lo na prática.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p.172-173).

Os autores defendem que os dados obtidos pela investigação social empírica devam ser pensados na perspectiva e nas condições sociais em que foram concebidos, para que a compreensão do objeto de estudo não seja coisificado ou reificado. Nesta dissertação de mestrado, os dados empíricos para análise foram coletados a partir dos relatos das entrevistas realizadas com os pais ou responsáveis pelos estudantes com deficiência, professoras da sala comum e do AEE, estagiárias que trabalham com as crianças e equipe diretiva (coordenadora e diretora).

Diante das características deste trabalho, fez-se a opção por observar os documentos (Projeto Político-Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Individual e normativas municipais) e fazer entrevistas, através da interpretação qualitativa dos dados, que exige um rigor sobre os procedimentos escolhidos e uma análise sistemática dos elementos que compõem esta pesquisa, realizando as devidas reflexões sobre a temática, conforme dizem Laville e Dione (2009, p. 227):

O que não significa que o procedimento seja aleatório e subjetivo: é preciso, ao contrário, assegurar-se de que ela continue estruturada, rigorosa, sistemática. Isso já foi dito, a objetividade se apresentara sempre como uma busca constante que tem a ver com a transparência do procedimento, o esforço de objetivação pelo qual são explicitadas, explicadas e justificadas cada uma das etapas transpostas, cada uma das decisões tomadas.

Assim, na análise qualitativa, conforme estes autores, destaca-se a relação entre as categorias, dando significado ao conteúdo estudado, observando a subjetividade, mas assegurando uma estrutura rigorosa e sistemática, tendo transparência dos procedimentos como foco, sendo explicitados, explicados e justificados todos os procedimentos de pesquisa.

4.1 Sujeitos e procedimentos metodológicos da pesquisa

Conforme afirmam Laville e Dione (2009), o primeiro trabalho do pesquisador é realizar recorte dos conteúdos que serão abordados na sua pesquisa para posteriormente ordenar em categorias e, ao agrupar estes conteúdos, dar função e significação ao material utilizado e às intenções da pesquisa.

Os conteúdos que embasaram a pesquisa relacionam-se com as disciplinas que foram estudadas no mestrado e com os assuntos pertinentes à discussão central do atendimento educacional e sua relação com a inclusão das pessoas com deficiência na escola participante deste estudo.

Após o recorte dos conteúdos, observou-se que a categoria analítica a ser aplicada é de modelo misto:

O pesquisador agrupa inicialmente o melhor possível as diversas unidades de conteúdo nas categorias previamente fixadas, com o risco de deixar algumas a parte. Depois, se sucedem as revisões críticas tomando muitas vezes como ponto de partida os elementos não classificados na primeira vez, que podem acarretar a criação de novas categorias ou, então, a ampliação ou a subdivisão de categorias existentes e a definição de novos critérios de pertinência (LAVILLE E DIONE, 2009, p. 222).

A pesquisa foi realizada em uma escola comum do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT, a saber: Escola Municipal Localizada em uma região populosa da cidade, que apresenta o maior número de estudantes com deficiência (sensorial e física), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação neste município.

O percurso metodológico contou com entrevistas com os pais ou responsáveis destes estudantes com deficiência matriculados na escola, professoras da sala comum e professoras que atendem na sala de recursos multifuncionais, estagiárias, coordenação e direção escolar.

4.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa e do Locus

A escola escolhida para realização da pesquisa, está localizada em uma região muito populosa da cidade de Rondonópolis, do estado do Mato Grosso, foi selecionada por apresentar um grande número de estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns de ensino e por ter uma sala de recursos multifuncionais que dispõem deste serviço a mais de 10 anos, tornando possível assim a realização da pesquisa, ao investigar o papel inclusivo do AEE para os estudantes com deficiência desta escola.

O aspecto convergente entre os participantes desta pesquisa é que todos de alguma maneira estão relacionados com os estudantes com deficiência e a sua escolarização, podendo observar se o AEE exerce papel de inclusão no ambiente escolar.

As entrevistas com os pais e ou responsáveis pelos estudantes com deficiência foram realizadas através de uma chamada de vídeo, através do WhatsApp (aplicativo do celular), em que foram apenas gravadas as falas (voz) da pesquisadora e dos responsáveis, não foi realizada a gravação de imagem.

Os termos de TCLE (termos de consentimento e livre esclarecimento) que consentem a concessão da entrevista e a gravação de voz da mesma, foram assinados e devolvidos a pesquisadora através de e-mail e ou fotos de aplicativo.

Foram entrevistadas três mães:

MPCD1: Mãe de pessoa com deficiência

Mulher, apresenta curso superior em Turismo, com 49 anos, há 20 anos é comerciante com loja de roupas, vida financeira estável, casada, mãe de um estudante com autismo e altas habilidades de 6 anos de idade, filho único, o estudante apresenta interesse por língua inglesa (lê e escreve diversas palavras em diferentes contextos), astronomia e ciências, frequentou escolas particulares em que não se adaptou e está na escola pública municipal atualmente.

MPCD2: Mãe de pessoa com deficiência

Mulher, 45 anos, com curso superior em administração de empresas, atualmente é dona de casa, viúva de militar, vida financeira boa, mãe de um estudante com autismo leve com 12 anos de idade, filho único, apresenta oralidade desenvolvida e linguagem adequada a idade, ainda não é alfabetizado. Recebe atendimento com fonoaudióloga, psicoterapeuta e faz natação. Não se adaptou as escolas particulares do município, estando matriculado na rede pública de ensino.

MPCD3: Mãe de pessoa com deficiência

Mulher, apresenta curso superior em Matemática (professora) com 37 anos, vida financeira modesta, mas com recursos para encaminhar o filho com autismo moderado para terapias como natação e fonoaudióloga, primeiro filho do casal, tendo uma menina mais nova de 1 ano. O estudante está atualmente com 7 anos e apresenta interesse por música especificamente por um instrumento a bateria (que toca desde os três anos de idade com considerável destreza), não apresenta desenvolvimento na oralidade, usando apenas algumas palavras, mas que fazem parte do contexto, frequenta escola pública municipal.

As entrevistas com as professoras da sala comum (03), professora do AEE (01), diretora (01), coordenadora (01) e estagiárias (03), foram realizadas no ambiente escolar (ao ar livre pátio) tomando todos os necessários por causa da pandemia de COVID19.

Os termos de TCLE (termos de consentimento e livre esclarecimento) que consentem a concessão da entrevista e a gravação de voz da mesma, foram assinados e devolvidos para a pesquisadora.

PSC1: Professora da Sala comum

Mulher, casada com 1 filha, 44 anos, Professora da sala comum com experiência de 19 anos de profissão educação básica, graduada em língua portuguesa, com pós graduação, vasta experiência com os estudantes com deficiência na escola comum, na rede municipal de ensino de Rondonópolis MT, sendo efetiva.

PSC2: Professora da Sala comum

Mulher, solteira, com três filhos, 58 anos, professora da sala comum com mais de 32 anos de profissão, graduada em pedagogia com pós graduação e experiência em atender as pessoas das mais diversas deficiências dentro da escola comum, estando em regime de trabalho como contratada da rede municipal de ensino de Rondonópolis- MT

PSC3: Professora da Sala comum

Mulher, casada, com 3 filhos, com 38 anos, graduação em pedagogia, professora da sala comum tendo experiência de 5 anos de trabalho como professora regente do ensino fundamental, sendo a primeira experiência com as pessoas com deficiência na escola comum, estando em regime de trabalho como contratada da rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT

EPCD1: Estagiária de Pessoa com Deficiência

Mulher, casada, com uma filha, 42 anos, sendo estudante de pedagogia, formada em logística e há um ano trabalhado com pessoas com deficiência na rede municipal de ensino, atendeu a um estudante com deficiência múltipla (paralisia cerebral e deficiência visual) de 8 anos.

EPCD2: Estagiária de Pessoa com Deficiência

Mulher, casada, com um filho, 30 anos de idade, sendo estudante de pedagogia, tendo dois anos de estágio com pessoas com deficiência na rede municipal de ensino, no último ano atendeu uma criança do ensino fundamental, com deficiência intelectual de 10 anos.

EPCD3: Estagiária de Pessoa com Deficiência

Mulher, solteira, sem filhos, com 20 anos de idade, estudante de psicologia e realizou dois anos de estágio na rede municipal de ensino com crianças com deficiência, no ensino fundamental.

PAEE1: Professora do Atendimento Educacional Especializado

Mulher, com união estável, três filhas, 50 anos de idade, formada em licenciatura plena em história, com pós graduação em História do Mato Grosso e Atendimento Educacional Especializado, com 31 anos de atuação como professora da educação básica e 10 anos de experiência no AEE em sala de recursos multifuncionais, sendo efetiva na rede municipal de ensino Rondonópolis MT.

DIR1: Diretora da Escola Municipal

Mulher, com união estável, dois filhos, 45 anos de idade, formada em pedagogia com especialização em psicopedagogia clínica e institucional, com 26 anos de experiência na rede municipal de ensino, Rondonópolis MT, sendo efetiva.

COOR1: Coordenadora da Escola Municipal

Mulher, casada com três filhos, com 52 anos de idade, formada em pedagógica com especialização em alfabetização, sendo 33 anos de profissão na rede municipal de ensino de Rondonópolis MT, sendo efetiva. Atuou durante vários anos como diretora e coordenadora de ensino nesta rede.

As transcrições das entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora e buscou realizar da maneira mais fiel possível, respeitando as colocações dos participantes da pesquisa

4.1.2 Critérios de inclusão

A escola em que foi realizada a pesquisa, além de ser o local onde atuo profissionalmente, é a que apresenta o maior número de estudantes com deficiência atendidos em sua sala de recursos em toda a rede municipal.

Para seleção dos participantes da pesquisa foi utilizado o critério de proximidade com estudantes com deficiência que a escola atende na sala de recursos multifuncionais e que participam do atendimento educacional especializado; sendo assim, foram selecionados por estarem diretamente ligados a estes estudantes.

Todos os participantes apresentaram algum canal de comunicação, sendo ele a oralidade, a escrita, ou comunicação alternativa, desde que pudessem responder às perguntas que seriam realizadas.

Os estudantes com deficiência não puderam participar das entrevistas conforme os outros participantes da pesquisa, por conta da disseminação do vírus da covid-19, por serem pessoas com vulnerabilidade ao contágio e estarem no grupo de risco.

Os pais (ou familiares responsáveis pelo estudante com deficiência) contribuíram respondendo a uma entrevista via internet, que ficou gravada e posteriormente foi transcrita. O roteiro de entrevista aplicado teve como principal intuito verificar como estes participantes concebem a atuação do Atendimento Educacional Especializado, implantado nas escolas públicas do município e como este serviço tem contribuído para a inclusão escolar de seus tutelados. Participaram da entrevista três pais ou responsáveis da escola citada em questão.

As professoras da sala de aula comum que apresentaram experiência no trabalho com as pessoas com deficiência responderam às entrevistas de maneira presencial, sendo tomados todos os cuidados exigidos para a manutenção de sua saúde, tendo em vista o momento em que estamos inseridos. Estas participantes foram questionadas na perspectiva de contribuir explicitando as dificuldades e facilidades na inclusão dos estudantes com deficiência. Responderam a entrevista três professoras que trabalham com pessoas com deficiência nas salas de aula comuns da escola

A profissional da sala de recursos multifuncionais participou, respondendo a uma entrevista com questões similares aos demais participantes e contendo duas questões específicas sobre o trabalho do AEE e a importância deste atendimento na escola e na inclusão dos estudantes.

As estagiárias participaram com três integrantes, através de entrevista em que puderam posicionar-se sobre as dificuldades do trabalho e se este contribui para sua formação acadêmica, dentre outros questionamentos que foram analisados de maneira a compreender diversos aspectos da participação deste agente na educação inclusiva.

A equipe diretiva participou com duas integrantes que responderam à entrevista com questões relacionadas à orientação para o trabalho da escola em relação às pessoas com deficiência.

4.1.3 Critérios de exclusão

Os participantes que não apresentaram nenhuma possibilidade de comunicação, fosse escrita, oral, prancha de comunicação alternativa, Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou outro meio, em que não existisse a possibilidade de compreender as suas colocações, não participaram

da pesquisa. Aqueles que não se sentissem à vontade para se expor também poderiam deixar de participar em qualquer momento que desejassem.

Os pais e/ou responsáveis dos estudantes com deficiência que, ao serem contatados por mais de três vezes, não fosse possível realizar o contato para convidá-los a participar da pesquisa, foram substituídos por outros participantes. O critério de possibilidade de comunicação alternativa também se aplicou a estes participantes, desde que fosse possível a sua compreensão.

Professores da sala comum que não atendem a pessoas com deficiência não participaram da pesquisa, pois o foco era observar a possibilidade das práticas do AEE beneficiarem os estudantes com deficiência e os seus professores na inclusão escolar.

A professora do AEE somente não participaria da pesquisa caso apresentasse algum desconforto ou qualquer outro motivo pessoal, sendo relevante a participação desta profissional no desenvolvimento da pesquisa.

4.1.4 Riscos e medidas protetivas

As medidas protetivas para os participantes da pesquisa foram de apresentar as questões da entrevista de maneira gradativa, em um ambiente tranquilo e reservado para manter a privacidade e concentração dos participantes, e, caso se cansassem em responder, poderiam terminar em uma outra oportunidade.

Foram adotadas medidas protetivas relacionadas com a segurança e higiene, pois neste atual momento estamos vivenciando uma pandemia mundial provocada pelo novo coronavírus. Foram seguidas todas as regras preconizadas pela Organização Mundial de Saúde e Ministério da Saúde, tendo as entrevistas sido realizadas em ambientes abertos, no jardim da escola e no refeitório, ou salas de aula mais arejadas, sempre com as portas e janelas abertas.

A pesquisadora permaneceu de máscara durante todo o período da entrevista e solicitou aos entrevistados que também mantivessem o uso da máscara durante a entrevista. A pesquisadora também tomou o cuidado em desinfetar todos os objetos utilizados durante a entrevista, como: canetas, gravador e celular, disponibilizando aos participantes álcool em gel setenta por cento e papel descartável para higienização das mãos. É importante ressaltar que a distância mínima de um metro e meio foi mantida entre a pesquisadora e os participantes.

Em toda pesquisa em que seres humanos estejam participando existem riscos. Diante da proposta de intervenção metodológica descrita acima, os participantes desta pesquisa estiveram expostos a riscos mínimos nas condições apresentadas. Não ocorreu nenhum evento

desfavorável em qualquer um dos âmbitos, sendo contornadas as situações com alternativas para minimizar os efeitos contrários.

Conforme afirma a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde:

Art.19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos.

Foram adotadas medidas protetivas com o intuito de zelar pelas entrevistas gravadas respondidas pelos participantes da pesquisa com a intenção de protegê-los, a fim de não causar nenhum tipo de desconforto emocional e psíquico. Poderia ocorrer cansaço ao responder os questionários, caso no qual os participantes da pesquisa poderiam fazê-lo em outro momento. Foi colocado para os mesmos que a qualquer momento poderiam desistir de participar da pesquisa e ser substituídos por outros para que o levantamento de dados não ficasse prejudicado.

Os pais e/ou responsáveis pelos estudantes com deficiência responderam a uma entrevista com questões que foram transcritas conforme as ponderações que realizaram, tendo o direito de sinalizar as falas que pretendiam que estivessem ou não nas transcrições, sendo respeitado seu desejo em relação às suas colocações.

As professoras do AEE e da sala comum responderam à entrevista de maneira presencial, no ambiente escolar. Buscou-se ambientes externos que fossem mais tranquilos. As entrevistas foram realizadas individualmente com todos os cuidados necessários.

Também foi adotada como medida protetiva a revisão das transcrições de todas as entrevistas de todos os perfis, como intuito de garantir fidelidade aos relatos que os participantes da pesquisa apresentaram.

4.1.5 Benefícios da pesquisa

Os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de realizar a reflexão e a tomada de consciência de que recebem um atendimento público oferecido pelo município, que é o Atendimento Educacional Especializado. Assim, contribuíram diretamente através de suas colocações e posicionamentos para melhora e mudança deste serviço.

Os benefícios para os pais e/ou responsáveis que convivem com as pessoas com deficiência e participam de seu cotidiano, reconhecendo as dificuldades enfrentadas, os benefícios desta pesquisa podem tornar possível o reconhecimento destas dificuldades, amenizando-as, por meio de novas proposições de atendimento.

Quando as professoras da sala comum e do AEE se posicionaram sobre a política pública de inclusão, exerceram o papel social de contribuir com o desenvolvimento desta e podem possibilitar melhorias nas condições de atendimento dos alunos com deficiência e nas condições de trabalho. A pesquisa pretende trazer reflexões que permeiam as questões da inclusão beneficiando os professores com possibilidades de atuação.

Os benefícios para a comunidade em geral, ao contribuir para a pesquisa, compreendem a exposição de seus posicionamentos e perspectivas quanto ao AEE, possibilitando a reflexão sobre a importância desta política pública para a inclusão das pessoas com deficiências e podendo oportunizar uma melhora neste serviço diante dos apontamentos realizados por todos os envolvidos nele.

4.1.6 Coleta de dados

Os dados foram coletados através das entrevistas que foram realizadas na escola em que a pesquisadora atua como professora no AEE, fato a ser considerado neste momento de pandemia, pois, pela relação de confiança já estabelecida, foi possível a realização destas. Todos os cuidados para manter o distanciamento adequado e de higiene foram tomados, como a realização das entrevistas em ambiente aberto e o uso de álcool gel e máscaras.

Foram realizadas entrevistas com os responsáveis pelas crianças com deficiência (03), coordenação (01), direção (01), professora do AEE (01), professoras da sala comum (03) e estagiárias (03) que acompanham as crianças com deficiência na sala comum, em um lastro temporal no mês de julho de 2020

Os dados coletados por meio das entrevistas, análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que são documentos constitutivos para a educação inclusiva, foram observados através da técnica de análise de conteúdo, conforme descrito por Laville e Dione (2009, p.198):

E principalmente o caso dos dados que se apresentam como um *discurso*, termo entendido aqui em um sentido muito amplo que engloba tanto os textos extraídos de diversos tipos de documentos, quanto respostas obtidas nas perguntas abertas dos questionários ou entrevistas.

O método escolhido traz a possibilidade de analisarmos os dados coletados durante a pesquisa e não somente em sua conclusão, sendo importante para as reflexões que estão sendo realizadas nesta relação com o pesquisador e os participantes da pesquisa, em convergência com o tema abordado, nesta constante dialética na construção deste trabalho de pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondonópolis e seu número do parecer é 3901298 e CAAE 25024719.9, que podem ser acessados na Plataforma Brasil para verificações e consultas sobre o desenvolvimento do projeto, em que constam os itens citados acima, como: método, riscos para cada um dos participantes e demais esclarecimentos.

Este trabalho contempla o estudo teórico bibliográfico, documental e de campo que permitem o embasamento para a discussão e análise dos dados empíricos desta pesquisa.

Ao escolher este material tomou-se o cuidado de que estivessem de acordo com os objetivos desta pesquisa. Portanto, os documentos incluídos, como o PPP e os PDIs, estão consoantes aos objetivos da análise, que também pretendem abranger o campo a ser investigado.

As entrevistas foram devidamente fundamentadas com referências bibliográficas concebidas em formato de tabelas (que se encontram no anexo A) e tratadas individualmente conforme o público a ser entrevistado, tendo como foco responder à questão principal do tema que é de investigar o tipo de AEE oferecido na sala de recursos investigada, do município de Rondonópolis.

Após a escolha consciente e cuidadosa dos conteúdos, estes foram dispostos em unidades, que é a realização da unitarização ou transformação do conteúdo em unidades tendo o foco no problema e nos objetivos da pesquisa. Assim, cada unidade pretende desenvolver os conteúdos de maneira que tenham significado completo nelas mesmas.

Para a categorização ou classificação das unidades, agruparam-se os conteúdos e dados considerando a parte comum existente entre eles, com temáticas homogêneas que fundamentassem o problema da pesquisa.

5 A PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA SOB A ÓTICA DE SEUS ATUANTES: “A VOZ QUE PRECISA SER OUVIDA”

Neste capítulo, iremos dispor as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa: os pais ou responsáveis pelas pessoas com deficiência; as professoras da sala comum que trabalham diretamente com os estudantes; a professora do AEE; coordenação; direção escolar; e as estagiários que atendem a estes estudantes. As entrevistas têm o intuito de observar como cada um dos participantes desta pesquisa considera a Sala de Recursos Multifuncionais e o serviço do Atendimento Educacional Especializado.

No primeiro momento de elaboração do projeto desta dissertação, era esperado que os estudantes com deficiência fossem ouvidos sobre como pensam a escola e as questões de inclusão no ambiente escolar. Porém, devido à pandemia de covid-19 e ao receio pelo contágio através do vírus, foram ouvidas as pessoas que estão no trabalho direto com os estudantes e seus responsáveis.

5.1 Conceitos de educação inclusiva trazidos pelos participantes da pesquisa

Ao conceituar educação inclusiva ou a inclusão escolar dos estudantes com deficiência e de tantas outras minorias, consideramos que este país apresenta inúmeras exclusões sociais, econômicas e culturais, conflitando com uma desvinculação da escola em relação à sociedade. Tal fato é impossível de se conceber, pois a escola é uma das instâncias sociais que mais refletem as filosofias e pensamentos engendrados na população, apresentando os diversos problemas sociais presentes. Afirmar que a escola por si só responderá à inclusão das pessoas com deficiência de maneira isolada pode ser considerado ingenuidade, conforme corrobora Mendes:

Enfim, ao analisarmos a política de inclusão escolar como política pública setORIZADA no campo da educação, podemos encontrar evidências suficientes para prever seu fracasso. Ao contextualizarmos essa política educacional no conjunto de outras políticas públicas, também setORIZADAS, para combater a lógica da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta (MENDES, 2006, p. 402).

O ponto focal levantado por Mendes (2006) relaciona a impossibilidade de fazer inclusão escolar em um país de tantas desigualdades, em que as políticas públicas não apresentam uma relação intersetorial, com o intuito de ocasionar uma real melhora nas

condições sociais da população, depositando, assim, expectativas de uma inclusão escolar impossibilitada de acontecer por motivos externos à escola.

Assim, é uma falácia acreditarmos que os países mais desenvolvidos e com maior índice de desenvolvimento humano têm uma escola mais inclusiva, conforme afirmam Mantoan e Prieto (2006, p. 27-28):

[...] outro ledô engano é pensar que nesses países a inclusão já acontece, sobretudo no que diz respeito à deficiência intelectual. Quanto mais um país se sofisticava intelectual e culturalmente mais as pessoas são desvalorizadas nas suas competências laborais e acadêmicas e mais se amplia a rede de proteção à deficiência e, com isso, a segregação aumenta e recrudesce.

Nos países em que há uma distribuição de rendas com menor discrepância, ou seja, nos países “desenvolvidos”, é óbvio que as crianças com deficiência não apresentarão questões sociais e econômicas que os nossos estudantes do Brasil enfrentam; em contrapartida, conforme colocam Mantoan e Prieto, as pessoas tendem a segregar principalmente as pessoas com deficiência intelectual por estarem alicerçadas neste critério.

Não é necessário radicalizar os discursos sobre a inclusão no país para que a escola com características inclusivas aconteça, conforme defende Mendes (2006). É inegável a sua importância para que muitas crianças com deficiência possam ter acesso à escola, independentemente do viés político que perpassa a denominada “inclusão total”, em que, segundo a pesquisadora, tal escola não tem características democráticas, sendo análoga à construção de uma escola que realmente inclua:

Além disso, não se pode negar a conotação política do movimento pela inclusão escolar como estratégia potencial para ampliar o acesso à escola pública para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, e talvez de promover o avanço necessário na educação especial e da educação em geral no país (MENDES, 2006, p. 401).

Assim, buscando dentro das possibilidades de realizar uma inclusão escolar que possa ser efetivada, os participantes desta pesquisa realizaram entrevistas demonstrando suas perspectivas sobre a educação inclusiva e as definições desta. De acordo com o MEC (2004, p. 7), “escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”. Esta definição trazida pelo MEC está em consonância com a definição que uma das mães das crianças que participam das salas de recursos compartilha:

Pra mim é como o próprio nome já diz, é uma educação inclusiva é a que abrange todas as pessoas e que atente todas elas, incluindo as pessoas com necessidades, abrange a pessoa com a sua necessidade. Não adianta dizer que tem educação inclusiva e não existir a ferramenta necessária para receber todo tipo de pessoa. Por exemplo, eu digo que tenho uma educação inclusiva, mas um cadeirante não pode estudar na escola em que eu trabalho, porque não tem rampa, tem um piso superior como já aconteceu em algumas instituições que eu já trabalhei, em que tinha que reestruturar toda a escola, colocando a turma dele no piso de baixo, porque não tinha como subir. A mesma coisa para as crianças que tinham uma particularidade. A Educação inclusiva tem que ser mais capacitada, deve estar dotada de pessoas comprometidas e com preparo necessário para que essa criança se sinta abraçada. Pois quando colocamos uma criança ou até mesmo um adulto em um ambiente que é inapto para recebê-lo, ele irá se sentir mais excluído ainda, o estrago é ainda maior do que se ele não tivesse ido para aquele lugar (MPCD3).

O relato realizado pela responsável de um estudante com deficiência da rede municipal afirma a importância da escola inclusiva para o desenvolvimento das crianças com deficiência, escola que deve estar minimamente preparada para o recebimento de todos, em especial as pessoas com deficiência, com o intuito de não causar danos ou traumas para estas pessoas, tornando a escola um lugar agradável, com aprendizagens consistentes e significativas, como relata outra participante da pesquisa:

Eles vão ficando frustrados, vão perdendo totalmente o interesse por aquele ambiente. Eu falo porque sou mãe né. Então é bem assim, quando tem uma atividade muito interessante na escola, quando ele sabe que vai ter aula com a professora tal, é muito prazeroso pra ele. Começa desde cedo essa transformação, uma ansiedade boa: de se arrumar, de almoçar melhor, de ir pra escola porque hoje tem a tia tal, porque hoje tem tal aula. Isso é maravilhoso pra saúde mental da família inteira! (MPCD1).

Os relatos demonstram que, para além do simples cumprimento de leis, decretos e normativas, os responsáveis pelas crianças com deficiências apresentam-se dispostos a “fazer valer os seus direitos”, pois reconhecem as características que uma escola inclusiva deve apresentar na sua prática pedagógica.

Existe um processo para a construção desta escola inclusiva, situado em uma temporalidade que transpassa leis e decretos e é marcado em tempos próprios dos indivíduos que constituem socialmente a escola, trazendo para dentro dela conceitos e características que não são isolados. Assim, enquanto a sociedade não apresentar características inclusivas, a escola continuará a apresentar características excludentes, conforme relata uma das professoras⁸:

⁸ Considerando que as profissionais participantes desta pesquisa que atuam com as pessoas com deficiência são do gênero feminino, nomeamo-las as professoras, estagiárias, coordenadoras, diretoras e outras.

Olha, nós estamos caminhando pra isso, porque nem todos os professores têm essa consciência ainda da inclusão das crianças com deficiência no desenvolvimento da sua aprendizagem, acham somente que a criança não pensa. Pensa que ela só é aluno se ele aprende igual a todos. Esse desenvolvimento das crianças com deficiência é gradual o desenvolvimento dela, então, às vezes um mínimo que ela faz pra nós professoras do AEE, já é muito, enquanto, que para os professores da sala comum, não. Eles querem que os alunos aprendam mesmo a ler, escrever, somar, dividir, então eles não veem a socialização como inclusão (PAEEI).

Na busca desta escola que se constitui inclusiva, torna-se imprescindível apresentar-se neste percurso realizando rompimento com parâmetros de aprendizagens impostos, desconstruindo conceitos estereotipados do que é ser um “bom aluno”, revendo conceitos sobre aprendizagem, relações sociais e a constituição da escola sob um olhar positivista de detentora do saber científico.

É importante garantir o acesso, mas para pensar em uma inclusão escolar, apenas o acesso às escolas, leis, planos e intenções não são suficientes. Para a construção desta escola inclusiva é necessário e urgente pensar nas práticas e quais conhecimentos devem fundamentar esta prática:

O importante para ter uma escola mais inclusiva é que tenhamos mais acesso, porque nem todas as escolas têm o suporte para a inclusão, então acho que deveria ter maior investimento nesta parte, para que eles também possam ser incluídos, porque nem toda escola tem, eu vejo mesmo o AEE são em poucas escolas, aqui e mais duas escolas, então eles deveriam investir mais nisso (EPCD3).

Um dos caminhos para o suporte na realização da inclusão escolar é a disponibilização do AEE em todas as unidades escolares que tenham pessoas com deficiência, ampliando o número de salas de recursos e de professores do AEE. Por mais que o município de Rondonópolis tenha realizado a abertura de salas de recursos, estas ainda se apresentam insuficientes para atender a todas as crianças da rede.

O primeiro passo para que uma escola se torne inclusiva é realizar um movimento em direção ao aluno que necessita desta escola, ou seja, realizar ações que sigam ao encontro da necessidade do aluno, conforme diz a professora:

Educação inclusiva para mim, primeiramente é um direito do aluno com deficiência, em segundo momento no meu ponto de vista, é o momento que o aluno tem na escola do professor estar atendendo da melhor maneira possível, atender as necessidades que nós sabemos que estes alunos apresentam, necessidades bem especiais, para poderem aprender da melhor forma possível e das mais diferentes maneiras possíveis (PSC 1).

Reconhecer que o estudante com deficiência apresenta direitos não o torna menos capaz do que os outros, ou o coloca em uma situação de diferenciação, sendo importante reconhecer

as limitações para oportunizar a superação, explicitando a consciência de que a escola irá precisar flexibilizar-se em diversos aspectos para atender as necessidades desta pessoa que apresenta-se diferente das demais, sejam quais forem estas limitações individuais. Ou seja, a escola inclusiva respeita a complexidade do indivíduo:

[...] a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto (JANNUZZI, 2004, p. 11).

Considerar que esta pessoa tem em si uma história que se relaciona com seus aspectos sociais, econômicos e culturais, pode trazer para a inclusão escolar contribuições na constituição do indivíduo, respeitando sua história e compreendendo que a escola é uma das esferas de contribuição para o desenvolvimento desta pessoa, e não a única.

Atribuir à escola inclusiva a responsabilidade de redentora de todas as nossas mazelas discriminatórias está além do horizonte da utopia, mas ideologicamente pautado na docilidade e inocência de que apenas as práticas pedagógicas podem resolver os problemas sociais causados pela má distribuição de rendas no país, a falta de políticas de reparo social e inúmeros outros fatores que juntos constituem esta sociedade desigual que sonha em fazer uma escola pública inclusiva.

5.2 Inclusão escolar em tempos de pandemia: Projeto “Atividades para além da escola” experiência da rede de ensino de Rondonópolis MT

Se a inclusão escolar das pessoas com deficiência se constitui como uma complexa prática a ser realizada por inúmeros fatores sociais, econômicos e históricos, alguns dos quais foram apresentados no decorrer desta dissertação, considera-se importante refletir sobre a inclusão com o fator do agravamento da pandemia vivida no Brasil desde o mês de março do ano de 2020, momento em que as escolas em diversas redes de ensino suspenderam as aulas por conta do risco iminente de contágio.

No mês de julho do ano de 2020, a prefeitura do município de Rondonópolis, MT, publicou no diário oficial N.º 4.705 as orientações para a efetivação do Projeto “Aprendizagem para Além da escola”, que se constitui como projeto de educação não presencial através de atividades impressas a serem realizadas em casa. A intenção deste projeto é promover aprendizagem aos estudantes que desde o mês de março não estão tendo aulas presenciais, justificadas pela disseminação da pandemia do vírus da covid-19. Desde o primeiro momento,

foram pensadas ações para atender às pessoas com deficiência que foram matriculadas nas salas comuns, através de atividades adaptadas, pois as professoras das salas de recursos estão presentes nas escolas.

Antes de promover as atividades para as pessoas com deficiência, a professora do AEE entrou em contato com as famílias, para verificar a disponibilidade das pessoas que moram e cuidam das pessoas com deficiência auxiliarem nas atividades que seriam encaminhadas para casa.

Os responsáveis também foram questionados sobre a disponibilidade dos recursos tecnológicos disponíveis para o uso adaptado. Conforme relato da professora da sala de recursos da escola estudada, dos 22 estudantes matriculados nas salas comuns e no AEE, e os responsáveis utilizaram como meio de comunicação e retorno o aplicativo do Whatsapp, sendo que a maioria solicitou que a professora do AEE encaminhasse atividades impressas para realizar em casa.

Considerando que a maior parte dos recursos vinculados a Sala de Recursos Multifuncionais são de uso permanente e como patrimônio escolar não podem sair da instituição, o contexto da Covid-19 gera uma nova dificuldade no processo de inclusão. Observando a quantidade de estudantes que não possuem recursos tecnológicos e materiais próprios, observamos uma fissura no processo de inclusão destes estudantes, pois o trabalho educativo não pode ser realizado em todas as atividades adaptadas. Segundo o relato da professora da sala de recursos multifuncionais, o trabalho está mais árduo para ser realizado:

“Se já é difícil realizar as adaptações necessárias e entrar em contato com os professores da sala comum para realizar as atividades e produzir materiais, neste momento este trabalho torna-se mais complexo”. (PSRM).

Há algum tempo, a professora da sala de recursos multifuncionais vem atendendo nesta escola as pessoas com deficiência, conhecendo alguns alunos de anos anteriores e possibilitando, assim, a adaptação mais assertiva das atividades. Com as crianças que são novatas na escola, a professora tinha realizado poucos atendimentos, dificultando o oferecimento das atividades para elas.

A inclusão escolar das pessoas com deficiência na escola comum é um dos aspectos da escola inclusiva, que ainda enfrenta resistências em relação à aceitação das diferenças dos estudantes que dela fazem parte. Tal resistência muitas vezes justifica-se pelas limitações apresentadas pelas crianças com deficiências, que em alguns casos são deixadas de “lado” nos

processos de aprendizagem, por apresentarem uma saúde mais frágil ou simplesmente pelo fato de apresentarem deficiência, sendo “desresponsabilizadas” das tarefas e do ato de aprender.

Com a pandemia, as diferenças sociais e econômicas ficaram ainda mais expostas e denunciam ainda mais fortemente estas diferenças, nas diversas regiões brasileiras. Sobre as pessoas com deficiência, Santos discorre:

Têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os «não-deficientes» ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social? (SANTOS, 2020, p. 20).

Uma sociedade que não apresenta condições para que a pessoa com deficiência tenha os mesmos direitos que todas as outras e que não consegue observá-la para além de suas limitações será capaz de oferecer uma escola que seja capaz de incluir, com posturas de receptividade e empatia? Deve-se considerar que, enquanto sociedade, apenas oferecemos uma retórica permanente de reclusão e quarentena às pessoas com deficiência, pois muitos espaços ainda são segregacionistas e não apresentam acessibilidade física e humana para a participação de todos as diferenças.

Como oferecer um ensino remoto e educação pública de qualidade em localidades nas quais as pessoas mal têm o alimento para garantir a sua subsistência, que estão em um patamar de vulnerabilidade social e são diretamente atingidas pelo desemprego, pela falta de leitos nos hospitais, por não ter dinheiro para comprar remédios, álcool e itens básicos para higiene pessoal? Estamos apenas relacionando alguns itens no tocante ao social e econômico que perpassam muitas casas no Brasil e acentuam ainda mais as diferenças entre o ensino público e o ensino privado, conforme declara Kohan:

Notemos alguns dos principais aspectos relativos a essa escola que não percebíamos tão claramente e que esse tempo de pandemia nos tem mostrado com chamativa nitidez (a relação não é exaustiva): a diferença radical entre as escolas públicas e particulares e, de um modo mais geral, entre a educação pública e a educação privada; o tanto de coisas que se fazem em uma escola, que não dizem respeito a apenas ao ensinar e ao aprender, mas à dimensão social da escola em um país como o Brasil, onde, para muitos setores da população, a escola é o local onde se faz a principal (ou única) refeição do dia e que não há como fazer quando ela fecha as suas portas (KOHAN, 2020, p. 05-06).

Tantas coisas que fazemos na escola e que a escola tem tentado realizar, dentre as quais a inclusão escolar, que não apresentam as mesmas características neste momento, pois a inclusão se consolida nas relações, nas experiências e vivências que as pessoas sem deficiência provam no cotidiano da escola com estas pessoas, construindo uma relação de trocas, em que umas aprendem com as outras, por mais singelo que seja este compartilhamento de aprendizagens. Portanto, a escola se constitui um espaço imenso e vasto para a experiência das crianças e para o seu desenvolvimento.

Quanto às questões técnicas que envolvem o ensino remoto e as aulas virtuais, não podemos negar que existem estudantes nas zonas rurais que são mais distantes e ainda não tem acesso à internet, ou aqueles que ainda não têm internet capaz de reproduzir as aulas e/ou não possuem equipamentos compatíveis com o sistema adotado pelas redes municipais e estaduais. Kohan (2020, p. 5) denuncia “as gritantes desigualdades da sociedade brasileira com uma altíssima parte da população sem as mínimas condições de conectividade e aparelhagem como para atender a uma educação remota ou a distância”. Além disto, muitos responsáveis pelas crianças e adolescentes, que levam o material impresso para casa ou que fazem a opção pelo ensino virtual, não apresentam uma formação acadêmica que oportunize a possibilidade de ajudarem nas tarefas.

Se a escola física já apresentava exclusões, neste momento, outros aspectos segregam ainda mais os estudantes da rede pública de ensino, quiçá a escola nestes novos moldes, no “novo normal”. Mesmo diante de todos os esforços dos professores para oferecerem atividades para todos os estudantes, a vulnerabilidade social e econômica em que estes se encontram impossibilitam que muitas destas práticas se efetivem.

[...] a tensão entre a casa e a escola ou, em outras palavras, a importância de a escola ter um espaço próprio, separado, apartado das outras instituições sociais; ainda, em outras palavras, a impossibilidade de ser mãe e docente, pai e docente ou filha/filho e aluno ao mesmo tempo. Como podemos perceber, não são poucas coisas as que o vírus tem permitido apreciar. E, mais uma vez, a lista está longe de ser exaustiva (KOHAN, 2020, p. 5).

É considerável refletir que os professores também passam por dificuldades, pois muitos não têm intimidade com as tecnologias e, neste atual momento, precisam aprender a lidar com esta nova ferramenta de trabalho, para se reinventarem como profissionais e professores, além de lidar com o trabalho remoto, com os afazeres domésticos, educação dos filhos e outros aspectos que nos interseccionam, mas que a pandemia oportunizou vislumbrar.

Em sua mais recente obra, “A Cruel Pedagogia do Vírus, Santos (2020) destaca que a pandemia é mais difícil para alguns grupos de alta vulnerabilidade, intitulado no 3º capítulo de

sua obra como “O sul da quarentena”, em que o sul não é um lugar geográfico, mas “*um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual.*” Estas pessoas que constituem o Sul são: os trabalhadores precários ou informais, autônomos; os trabalhadores de rua; sem abrigo; moradores de periferia e favelas; os refugiados; presos; indígenas; deficientes; idosos e todos aqueles que de alguma maneira são excluídos. A justificativa é:

Quando o surto ocorre, a vulnerabilidade aumenta, porque estão mais expostos à propagação do vírus e se encontram onde os cuidados de saúde nunca chegam: favelas e periferias pobres da cidade, aldeias remotas, campos de internamento de refugiados, prisões, etc. Realizam tarefas que envolvem mais riscos, quer porque trabalham em condições que não lhes permitem proteger-se, quer porque são cuidadoras da vida de outros que têm condições para se proteger (SANTOS, 2020, p. 27).

Nossos estudantes que frequentam as escolas públicas, com deficiência ou sem deficiência, encontram-se em situação de vulnerabilidade também por causa dos aspectos sociais e econômicos em que estão inseridos, traduzidos pela segregação capitalista atual, em que não somente os seus corpos e intelectos são desprezados, por não apresentarem as habilidades de produção de lucros.

A pandemia não mata de maneira indiscriminada, ela atinge aqueles que não têm condições de se protegerem, ou que não apresentam mais vantagens para o sistema capitalista, não produzem ou consomem conforme as exigências deste sistema. As populações que se encontram em vulnerabilidade não apresentam condições de seguirem as determinações propostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS):

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da OMS para se defender do vírus, porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque é obrigada a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque está encarcerada em prisões ou em campos de internamento, porque não tem sabão nem água potável ou porque a pouca água disponível é para beber e cozinhar etc. (SANTOS, 2020, p. 23).

Como pensar em uma escola que promova a inclusão de todos, se a maioria da população no Brasil e no mundo não tem acesso a condições mínimas de higiene e alimentação? A cruel pedagogia do vírus não está afetando somente a escola, mas todos os setores sociais, em especial dos excluídos que, anteriormente à pandemia, já estavam protestando contra as desigualdades:

Tenhamos em mente que, no período imediatamente anterior à pandemia, havia protestos massivos em muitos países contra as desigualdades sociais, a corrupção e a falta de proteção social. Muito provavelmente, quando terminar a quarentena, os protestos e os saques voltarão, até porque a pobreza e a pobreza extrema vão aumentar (SANTOS, 2020, p. 30).

Enquanto o neocapitalismo se moderniza, aprimorando seus meios de exploração do trabalho humano, muitos ainda insistem em permanecer alienados, perpetuando a falta de consciência crítica, e continuamos a justificar que o causador de tanta discrepância social, fome, mortes, desemprego e pandemias é a própria pandemia. Prova-se, assim, que apresentamos tecnologias e desenvolvimento científico para garantir uma vida digna a todos os seres humanos, mas ainda não temos autocrítica suficiente para superar a barbárie, e continuamos convivendo com atrocidades, como se elas não fossem nossa responsabilidade, sendo coniventes ou simplesmente não nos importando.

Oportunizar educação inclusiva e discuti-la nas escolas, em tempos anteriores, neste atual momento e em momentos futuros, caracteriza-se mais do que uma luta por aqueles que apresentam alguma diferença ou deficiência. Esta luta se traduz na guerra que enfrentamos por direitos e sobrevivência, em um mundo que se encontra entorpecido pelos ideais de consumo capitalista, onde os valores fundamentais da humanidade pouco se transformaram para aceitar e incluir a todos, independentemente das suas limitações; para que possam ser aceitos e reconhecidos simplesmente como seres humanos, detentores de toda a sua complexidade.

5.3 Aspectos positivos e fragilidades do AEE

O atendimento educacional especializado é um atendimento disponibilizado para as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, com o principal objetivo de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum. Assim como em todo serviço ofertado, existem aspectos positivos e fragilidades que devem ser consideradas:

Aqui a sala de recursos com o trabalho do AEE, que eles estão bem preparados, com uma gama de materiais muito bom, pra estar trabalhando com os alunos e dar um suporte pra todos, tanto para o professor, quanto para o estagiário que acompanha essas crianças. Não vejo pontos negativos, talvez, acho que uma divulgação maior na hora que a gente chega na escola no começo do ano, divulgar o material que tem lá dentro que é um material riquíssimo (PSC2).

O AEE deveria ser, concretamente, para todos os professores, estagiários e outros profissionais que atuam na escola, um apoio para o desenvolvimento das atividades cotidianas das pessoas com deficiência. Este serviço também é destinado a oferecer suporte ao professor por meio de materiais pedagógicos adaptados e sugestões de intervenções diversas. O destaque que a professora dá sobre o maior esclarecimento, em relação aos materiais, pode ser estendido

a todas as práticas deste serviço, pois muitos professores que vêm de outras unidades podem desconhecer o AEE:

Os positivos é que tem materiais que ajudam essas crianças, tem a professora que ela se dedica ao máximo a estas crianças, elas interagem mais, elas ficam mais à vontade. E os pontos negativos que eu acho, que em geral as pessoas deveriam dar mais valor à sala de recursos, eu às vezes vejo que eles não dão os governantes, os municípios eu vejo que eles limitam, eu acho que eles deveriam ter mais condições de ficar na sala de recursos (EPCD2).

A estagiária também ressalta a importância dos materiais adaptados e a postura de dedicação profissional, enquanto pontos positivos. Ressalta sobre a falta de valorização da sala de recursos, por parte dos governantes, que podemos caracterizar como falta de investimentos, e isto é observado como negativo pela depoente. Ela também afirma a importância da ampliação do serviço, com mais tempo disponibilizado para o atendimento das crianças, justificando que deveriam ter mais condições para as pessoas com deficiência ficarem na sala de recursos.

Para a diretora da escola, algo a ser ressaltado é a proximidade entre a professora do AEE com os estudantes, a relação de parceria com as professoras da sala comum e, principalmente, as professoras da sala comum que anteriormente apresentavam resistência e estão mais próximas das crianças com deficiência:

Eu acho que os pontos positivos do AEE é trazer as crianças para perto. A professora da sala de recurso, está, assim, trabalhando em conjunto com os professores de sala de aula. Acho que isso tem que acontecer, então ela sempre está trabalhando em conjunto com os professores sanando dúvidas na elaboração de atividades, trazendo estes professores pra perto, até aqueles professores que a gente percebeu que no passado tinha uma certa resistência em relação a estas crianças, hoje eles já estão mais abertos nesse assunto, é lindo quando a gente percebe que os professores já estão mais abertos pra trabalhar com essas crianças, porque no passado a gente percebia uma certa resistência, são grandes avanços que tem do AEE(DIR 1).

Ao mesmo tempo em que a coordenadora ressalta o envolvimento da profissional do AEE com a dinâmica escolar, enquanto ponto positivo a ser considerado, aponta para a necessidade de investimento tecnológico como aspecto primordial para o bom desenvolvimento da inclusão escolar e para o funcionamento adequado do serviço do AEE, afirmando que neste aspecto a educação deixa muito a desejar.

Negativo, eu acho assim que ainda precisa investir, porque a gente vê que tudo evolui hoje e a educação deixa a desejar. Eu estou falando de tecnologia mesmo, porque em casa as crianças têm muito mais acesso a tudo e na escola os alunos, eles têm porque a professora do AEE super envolvida, as estagiárias, a equipe, os professores. Eu acho que hoje é primordial também: Recursos tecnológicos, infelizmente precisa de muito investimento, então eu acho que isto é um dos pontos negativos (COOR1).

Quando surgiu a política pública da inclusão escolar e a oferta do AEE, em 2008, através do Programa Federal de Implantação das Salas de Recursos, as escolas receberam muitos materiais, como jogos pedagógicos, livros, computadores, softwares e outros que foram encaminhados para a composição das salas de recursos nas escolas comuns. Porém, estes recursos não são mais enviados e fazem muita falta, principalmente aqueles que são de alta tecnologia, como computadores, lupas eletrônicas e impressoras, que, em geral, a escola não tem condições de adquirir, por serem de custo elevado. Existem recursos financeiros destinados para a compra de materiais de custeio e de capital, mas não são suficientes diante de tantas necessidades e urgências que a escola apresenta.

É importante considerar que uma das fragilidades apresentadas pela coordenadora é a falta de recursos tecnológicos como computadores e outros, que neste momento de pandemia, poderia se constituir como uma maneira de incluir as pessoas com deficiência através da tecnologia e ou do EaD (Educação a distância), pela vulnerabilidade que as pessoas com deficiência apresentam neste momento em que estamos vivenciando na escola.

5.3.1 O AEE e a sua função

A contribuição do AEE para a inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum é trazida na definição deste serviço, que se apresenta como “[...] conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2), com a finalidade de garantir acesso, matrícula e permanência.

Os participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre as contribuições que o AEE tem para a inclusão das pessoas com deficiência, indicaram, em sua maioria, que consideram o serviço muito importante para que o processo de inclusão aconteça, conforme revela o relato abaixo:

Eu acho que este serviço contribui totalmente para a inclusão dessas crianças, a parceria que os professores têm com os pais, a equipe da escola, as estagiárias que fazem toda essa parte, o nosso grupo de pais, então você vê que ele está em consonância totalmente, está trazendo as crianças e as famílias mais pra perto, porque os pais se sentem mais seguros. Se dá pela última reunião que nós tivemos com os pais do AEE, depoimento de pai de mãe que a gente ficou muito feliz, percebendo que nossas ações estão surtindo efeito (DIR 1).

Quando existe a sala de recursos multifuncionais e a oferta do AEE na unidade escolar, alguns fatores contribuem para que o processo de inclusão seja facilitado, dentre eles, a

confiança que os pais estabelecem com a escola, conforme a fala da diretora sobre uma reunião de pais, em que estes relataram esta relação de segurança.

Segundo o trecho abaixo, a participante afirma que nesta escola, especificamente, a inclusão seria impossível sem o direcionamento ofertado pelo AEE, para promover a inclusão dos estudantes e oferecer apoio aos professores:

Com certeza, eu acho que se não fosse o serviço do AEE aqui não funcionaria a inclusão, porque o aluno só na sala de aula, ele seria totalmente excluído, então eu creio que o AEE é a ponte, é o norte que vai direcionar o trabalho do professor com aquele aluno que está incluído. Sem o AEE impossível fazer a inclusão (COOR1).

O AEE é quem indica a direção a seguir com o aluno com deficiência que está na sala comum, realizando propostas de intervenções pedagógicas e atitudinais:

O aluno quando está na sala do AEE, esses professores que trabalham com esses alunos, eles trabalham de uma outra maneira com esses alunos que levam a saber lidar melhor dentro dessa escola, então quando estes alunos aprendem a lidar melhor dentro dessa escola, eu acredito que a inclusão fica mais fácil (PSCI).

Existe uma disciplina no AEE denominada “Estratégias para autonomia no ambiente escolar”, que consiste em estimular o desenvolvimento da independência no cotidiano e nos diversos espaços que apresenta, através de atividades variadas e métodos que, em parceria entre os professores da sala comum e do AEE, possam beneficiar o estudante em lidar melhor com situações deste ambiente.

O AEE é uma organização, vou assim dizer, que tem sido muito benéfica na nossa vida, eu vou dizer algo até que o meu marido sempre diz: ele fala que a sala de recursos dá mais resultado para o nosso filho do que as terapias que ele faz. Ele sempre me diz isso, ele fala isso para qualquer pessoa, eu prefiro levar o nosso filho para a sala de recursos do que para a terapia, porque é impressionante como ele volta (MPCD3).

As práticas do AEE estão relacionadas com habilidades e potencialidades latentes nas crianças, e as disciplinas oferecidas são específicas para cada uma das deficiências que as crianças apresentam, sempre buscando assuntos que possam despertar o interesse para realização da atividade e dosando a intensidade e o tempo pelo qual podem permanecer nesta interação. O depoimento acima não tem o intuito de supervalorizar o AEE em detrimento das terapias, mas de realizar uma ponderação de que, com a somatória das intervenções das terapias e do AEE, os resultados são possíveis.

Diante dos depoimentos apresentados, é possível afirmar que o AEE é uma ferramenta muito importante para inclusão das pessoas com deficiência na escola comum e que sem este serviço seria mais difícil promover a inclusão escolar.

5.3.2 Adaptações de conteúdos e métodos na sala de aula

Quando os professores realizam os planejamentos de atividades para as pessoas com deficiência, é importante considerar as possibilidades das crianças de realizar aquela tarefa, sem subestimar a sua capacidade. Realizar adaptações não significa minimizar o conteúdo ou infantilizar no momento de oferecê-lo.

Um dos principais objetivos do AEE é a realização de adaptações de conteúdos e métodos, tornando a escola acessível em todos os níveis para as pessoas com deficiência. Nem sempre essa é uma tarefa singular, pois adaptar não é simplesmente dispor qualquer atividade para que o estudante tenha algo a fazer, é mais que oferecer um desenho para que ele pinte ou preencha a letra do seu nome com bolinhas de crepom.

Adaptar é pensar uma maneira de ensinar o mesmo conteúdo ou disciplina que toda a turma está estudando, de forma que o estudante com deficiência seja capaz de realizar de maneira autônoma ou necessitando do mínimo de auxílio possível, conforme o relato da professora que, através de suas práticas pedagógicas, busca a melhor adaptação para um determinado aluno:

Nós fazemos, aqui na escola nós fazemos, mas, eu percebo que não são todas as escolas que fazem isso, por isso, eu elogio muito o trabalho aqui da escola, que os professores na sua grande maioria fazem, esse trabalho e quando precisam buscam ajuda com o profissional do AEE. Nós trabalhamos assim, aquele conteúdo que a gente está trabalhando em sala de aula a gente adequa nosso material para trabalhar com esse aluno e a metodologia diferenciada de que a gente trabalha com os demais alunos, então a gente vai adequando, uma coisa que não funcionou desta vez, da próxima vez pode funcionar com ele, então a gente procura ir adequando dessa forma (PSC2).

É uma árdua tarefa preparar aulas para uma turma heterogênea, pois cada criança apresenta dificuldades e níveis diversificados de aprendizagens. Ademais, nesta tarefa devem ser incluídas as atividades diversificadas para os estudantes com deficiência. Embora árdua, esta tarefa é o fundamental para se construir uma escola inclusiva. No entanto, é preciso considerar e buscar estratégias que garantam esse desenvolvimento do trabalho educativo, pois do contrário, o movimento esperado a ser realizado em cada uma das turmas atribuídas ao professor revelará a sobrecarga de trabalho que não cabe no regime de trabalho (carga horária).

O professor do AEE pode ser um parceiro para pensar e planejar conjuntamente com o intuito deste planejamento ser mais ágil e produtivo para atender as necessidades dos estudantes que atendem, conforme prevê a nota técnica N.º 11/2010, ressaltando a importância das adaptações: “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” (BRASIL, 2010).

A escola que apresenta em sua proposta metodológica a disponibilidade para realizar a inclusão escolar deve praticá-la em todos os momentos, desde a recepção deste estudante no espaço físico, nas adaptações metodológicas, etc., e o AEE deve auxiliar a escola a pensar nestas adaptações. Conforme destaca a diretora da escola:

Eu sempre trabalho na tecla da inclusão, as crianças não tem que ser tratadas diferentes, elas tem a suas limitações, nós sabemos que elas tem, mas eu acho que elas não devem ser excluídas de nenhum momento, de nenhuma atividade, tem que ser tudo adaptado para elas desde os eventos da escola de tudo eu acho que elas têm que ser incluídas (DIR1).

Conforme o relato da diretora, é prática desta escola que os estudantes com deficiência participem dos eventos, sempre sendo respeitados em suas limitações e com ações de preservação física, emocional e psíquica. Sua fala sobre não tratar de maneira diferente as crianças com deficiência é no sentido de que todos sem distinção devem seguir as regras e o regimento da escola, mas que devemos observar as suas limitações e ter consciência disto.

Muitas professoras desta escola realizam as adaptações necessárias aos seus alunos conforme apresentado no relato da estagiária:

Sim, existem estas adaptações; as professoras que têm a formação, que são especializadas, vão ver uma forma para que eles possam acompanhar do jeito que eles entendem. Tem uma atividade no mesmo contexto só que é trabalhado de uma forma que ele vai poder entender e se sobressair sobre aquela atividade (EPCD3).

No relato da estagiária, observa-se que a professora usa o contexto da sala de aula com todos, sem exceção, e trabalha de maneira específica com o estudante com deficiência uma atividade em que ele compreenda o que está realizando e possa se superar.

É comum os professores terem a concepção de que adaptar os conteúdos, avaliações e outras atividades, compreende reduzi-las a um conhecimento infantilizado ou mínimo, ou nem mesmo isso; alguns ainda permanecem presos a conceitos equivocados construídos ao longo do tempo sobre a educação especial, em que os estudantes com deficiência não entendem nada e

qualquer tipo de atividade pode ser disponibilizada a eles. O relato a seguir revela a existência dessa concepção:

Alguns dos professores só sabiam passar desenho, tipo leva uns desenhos, joga lá, pinta se quiser, mas não tem aquela motivação para preparar alguma coisa para criança, não tem nada mesmo. Na realidade eles acham melhor colocar um desenho, pra entreter a criança ali e deixar, acho que eles pensam assim: “eu não vou perder tempo, dando conteúdo para aquela criança” (MPCD2).

As adaptações são uma parte importante da inclusão escolar, pois através delas poderemos colocar em prática ações pedagógicas que contribuirão para o desenvolvimento dos estudantes. Não será qualquer prática capaz de transformar a realidade da escola, mas aquela que conduza para a reflexão, autonomia e consciência de si e do contexto social a que o pertence.

5.3.3 Parceria entre professoras do AEE e da sala comum

O AEE por si só não existe! Não existe propósito em ter uma sala de recursos multifuncionais muito bem equipada e com uma profissional que seja capacitada se estes materiais e o conhecimento da professora do AEE não estiverem à disposição das professoras da sala comum em que o estudante está matriculado. Assim, esta parceria é imprescindível para a realização da inclusão escolar, conforme diz a Nota técnica 11/2010, ao propor “estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola”.

Assim, a política pública de inclusão municipal ainda não apresenta nenhuma regulamentação sobre a parceria do trabalho dos professores da sala comum e do AEE, conforme os referenciais teóricos pertinentes à área, a exemplo de Vilaronga e Mendes (2014, p. 02):

Diante desse contexto, precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares.

Uma vez mais as autoras ressaltam a importância da formação e da parceria entre os professores da sala comum e do atendimento educacional especializado com a intenção de que as práticas das salas de recursos possam levar para sala de aula comum adaptação de atividades, conteúdos e metodologias, conforme a necessidade dos estudantes com deficiência. Considere-se o depoimento da professora que segue:

Nós procuramos os professores da sala comum na hora atividade deles, pra ver como está o desenvolvimento daquela criança em sala, se ela precisa de adaptação ou não pra nós estarmos confeccionando o material. Nem todos os professores da sala comum me procuram para realizar a acessibilidade de conteúdo e adaptação de métodos, mas aqueles que procuram fazem um bom trabalho (PAEE1).

A professora do AEE coloca que procura os professores da sala comum para realizar a parceria e que este movimento deve compor uma via de mão dupla, em que um busque o apoio do outro, com o propósito de propor o desenvolvimento das crianças com deficiência através dos materiais e adaptações, pensando que cada criança é única e seu processo de aprendizagem também exige a confecção individual destes materiais e atividades para atender as necessidades. Porém, alguns professores ainda rejeitam este serviço que está disponível a eles, por não aceitar a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Em contrapartida, alguns buscam possibilidades neste serviço:

Tirando pela minha escola, em que eu trabalho e com os alunos deficientes que são atendidos na sala de AEE. Eu, enquanto, professora de língua portuguesa, tenho muito respaldo do AEE, quando necessito de uma atividade diferente, ou estou com dificuldades com determinado aluno; procuro o AEE, e na escola em que eu trabalho, eu sempre tive esse respaldo das meninas do AEE (PSC2).

Quando o professor da sala comum recebe apoio necessário para adequar as atividades, métodos e materiais, o seu trabalho pode ser menos exaustivo, diante de tantas responsabilidades que já lhe são atribuídas. E nesta relação, os professores trocam experiências sobre as dificuldades do trabalho, aprendendo um com o outro neste diálogo, conforme o registro abaixo:

Fica assim, no meu ver, numa relação DIALÓGICA, com diálogo mesmo entre o professor da sala comum e o professor da sala de recursos, porque na minha concepção, se o professor tem a sua sala comum e nela tem o deficiente e ele tem esta dificuldade e ele não busca, não tem como ter a ajuda que ele precisa para se desenvolver. E nós temos também, eu percebo também inúmeros momentos na nossa escola que muitas vezes o pessoal do AEE eles tem um olhar diferenciado para o professor que está lá dentro dessa sala, ele percebe bem isso, na nossa escola isso tem acontecido e eu tenho tido o respaldo que preciso (PSC1).

Nesta relação dialógica, constituída através do discurso instaurado neste processo de troca de experiências, os professores que estabelecem esta relação com o conhecimento e entre eles, começam a instaurar um novo processo de inclusão escolar, que apresenta as características da comunidade em que atuam.

5.3.4 Formação continuada das pessoas que atuam na escola comum inclusiva

Apenas a formação continuada não resolverá todos os problemas que temos para a inclusão escolar. No entanto, é notório que os profissionais que atuam na educação e que têm uma formação continuada consistente sobre a educação especial apresentam melhores condições de conduzir um trabalho pedagógico produtivo e adequado. E, conforme preconiza Magalhães (2009), a formação para educação inclusiva pode ser um caminho para o rompimento de padrões fundamentados em normatividade:

Pensar na formação inicial do pedagogo para a educação inclusiva implica superar uma perspectiva baseada no modelo clínico-médico de deficiência em prol de um processo formativo, no qual as questões relativas à escolarização da pessoa com deficiência perpassem o currículo de forma transversal (MAGALHÃES, 2009, p. 06).

O pensar na escola que promova a inclusão escolar, centrada na preocupação com as questões relativas à escolarização através de um currículo transversal, conforme defende a autora, torna-se indissociável à preocupação com a formação dos professores que atuam nesta escola, objetivando práticas que possam desconstruir antigas concepções referenciadas apenas no biológico da pessoa com deficiência e em suas ausências físicas.

Eu creio que um dos pontos que o estado ou os governantes pecam, é não preparar o profissional para trabalhar com o aluno portador de necessidades especiais; porque ele sai da faculdade e não está preparado para isso. Então se ele tiver a boa vontade de se preparar sozinho pra esse trabalho, ele conseguirá fazer um bom trabalho, se não cabe a escola estar preparando. Eu acredito que o estado, o município, deveria ter políticas públicas preparando esse profissional pra chegar em sala de aula e conseguir fazer o trabalho de inclusão (PSC2).

No depoimento da professora, ela relata que os cursos de graduação não disponibilizam conteúdos pertinentes à educação especial e inclusiva, com formação adequada para trabalhar com as pessoas com deficiência; e coloca que não é responsabilidade da escola oferecer esta formação, mas da federação (governos das diversas esferas).

Infelizmente, muitos governos acreditam que investir em formação continuada para os professores é um gasto alto, que não tem retorno aparente, sendo seus efeitos vistos a longo prazo e de maneira gradativa. Estes investimentos nem sempre refletem na melhoria dos índices que interessam na resposta de indicadores e notas de provas como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil e outros, que interessam como meio de controle ideológico e massificam a educação, quando comparada com países com índice de desenvolvimento “primeiro mundo”. Os patamares a serem atingidos por países do “3º mundo” são definidos por aqueles que apresentam condições

sociais, econômicas e com índice de desenvolvimento humanos muito mais elevados que o Brasil.

5.3.5 Estagiárias e seu processo de formação

O relato da professora da sala comum revela a alegria em ter recebido na sua sala de aula uma estagiária com conhecimentos que possibilitem a sua atuação. Em seguida ela destaca a importância da formação para que possam ser preparados para a função:

Eu tive a sorte...de ter sido atribuída uma estagiária que tem preparo para isso. Ela pergunta para mim, o que ela pode fazer. Até que ponto ela pode trabalhar com criança. Mas, eles deveriam também ser preparados para poder fazer este trabalho, porque muitos deles, não sabem nem o que eles podem fazer, em que eles podem ajudar essa criança (PSC2).

Não há esclarecimentos sobre o tipo de formação inicial que as estagiárias⁹ ou monitoras que atendem às crianças com deficiência nas escolas comuns da rede municipal deveriam ter para atender a este público. Nas diretrizes para o AEE, emitidas pelo MEC (2010), a formação das pessoas que atuam como estagiárias e/ou monitoras não é explicitada, apenas é relatado que as pessoas com deficiência que precisam de auxílio permanente na locomoção e higienização e têm autonomia comprometida podem contar como apoio dos monitores. Assim, o município de Rondonópolis optou por contratar pessoas que estão cursando o nível superior, nas áreas de ciências humanas e licenciaturas, ou seja, não são profissionais com formação específica para o atendimento das pessoas com deficiência.

Não se pretende afirmar que saberes técnicos são suficientes para termos bons profissionais nesta área, mas não se pode negar a importância da formação adequada para este trabalho. É notório e indiscutível que os valores monetários atribuídos a uma pessoa formada e outra que está neste processo são bem diferentes, ou seja, é bem mais barato para os cofres públicos contratarem as estagiárias, mas, muitas vezes, o serviço disponibilizado fica comprometido pela falta de formação adequada.

De acordo com o relato abaixo, são oferecidas formações na SEMED para as estagiárias que atendem às crianças com deficiência e professoras do AEE. Porém, esta formação não é suficiente para que possam aprender a lidar com tantas especificidades das crianças com deficiência ou até mesmo as individualidades que uma criança com autismo, por exemplo, pode

⁹ Estagiárias: neste momento do texto caracterizo estas pessoas com o gênero feminino, já que na grande maioria são mulheres que atendem às pessoas com deficiência nas salas comuns, nesta função.

apresentar. Conforme a entrevista da estagiária é possível observar sobre a formação destinada a elas:

Eu recebo formação na secretaria, todo mês a gente vai na secretaria e a gente tem estudo sobre as deficiências e sobre o AEE, uma vez no mês vai profissionais formados, não em todas as palestras, mas tem e é tudo envolvido sobre o AEE, sobre a inclusão da criança (EPCD1).

Mesmo que toda formação seja voltada para os assuntos da educação especial e sobre as pessoas com deficiências e as suas características, seria necessária uma formação específica ou um estudo de caso para que esta estagiária pudesse agir com mais assertividade no cotidiano escolar.

Algumas dessas estagiárias buscam conhecer melhor a criança que estão atendendo, por conta própria, considerando que a formação oferecida pela SEMED é insuficiente, pois são poucos encontros diante do grande desafio de estar com as pessoas com deficiência e atendê-las em suas necessidades no cotidiano da sala comum.

Conforme o relato abaixo, as estagiárias consideram que este período de estágio em que estão na escola é bastante proveitoso para o seu aprimoramento, contribuindo diretamente para sua vida acadêmica e profissional:

Eu acho que este estágio está contribuindo para a minha formação, porque o ano passado eu fiquei na educação infantil. Este ano eu fiquei na educação especial, para eu aprender mais, pra quando eu me formar, ver o que vou fazer de pós?! Porque eu ainda estava perdida, no que eu ia fazer de pós. Então eu acho que esse ano é fundamental pra mim, saber o que eu vou fazer de pós quando eu me formar (EPCD2).

Também há relatos de que, por vezes, fazem todo o trabalho sozinhas com os estudantes, ficando sob sua responsabilidade o planejamento e execução das atividades, além dos cuidados físicos que lhes são atribuídos, conforme as normativas municipais. Isto não significa dizer que se deve seguir um protocolo rígido de ações, em que as estagiárias não possam contribuir com o trabalho pedagógico; pelo contrário, sua atuação comprometida e bem adequada às situações de crise da criança que atende, por exemplo, pode ser crucial no desenvolvimento dessa criança e também para a aprendizagem da estagiária, que passará a identificar as características individuais diante das mesmas deficiências.

É importante ressaltar que as estagiárias não assumam a função de “babás” das crianças com deficiência que estão acompanhando, mas que tenham a consciência da primazia de um trabalho em parceria com as professoras da sala comum e do AEE e com os demais setores da escola. O cuidar físico faz parte da função, mas é preciso compreender a importância da

atenção a todas as áreas de desenvolvimento dos estudantes que recebem este atendimento. Isto não significa atribuir a função pedagógica para as estagiárias, pois é importante lembrar que se encontram em processo de formação, mas compreender que elas podem auxiliar neste processo de escolarização como estagiárias, sem isentar a professora regente de sua responsabilidade de ensinar a todos e às crianças com deficiência que estejam na sala comum.

5.4 Apontamentos para uma escola inclusiva conforme os participantes da pesquisa

As possibilidades para a construção de escolas inclusivas são apontadas pelos participantes da pesquisa através de fatores convergentes, como: formação continuada na educação especial a toda equipe da escola, mais recursos materiais e tecnológicos, entre outros. Porém, sabemos que a escola sozinha pode muito pouco, mas é capaz de oportunizar reflexões sobre nós mesmos e o mundo em que estamos inseridos, fortalecendo a consciência dos indivíduos que estiverem fazendo parte dela. Assim, torna-se imprescindível refletir que a escola não é redentora social:

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada "*educação popular*" — a escolha dessa expressão demandou muito cuidado — nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída. (ADORNO, 1996, p. 393, grifos do autor).

Com o intuito de refletir sobre a desumanização que assola as pessoas com deficiência através do preconceito e outras formas de descaracterização, ressaltada pelo capitalismo, que exige corpos perfeitos e capazes de realizarem o trabalho para o lucro, a proposta da inclusão escolar vem como tentativa de oportunizar a estas pessoas formas para eliminar barreiras neste ambiente e conduzi-las a uma possibilidade de inclusão social, que não pode ser caracterizada pelo inocente pensamento de que a escola sozinha irá revogar a exclusão das pessoas com deficiência e outras minorias.

Na tentativa de compor uma escola que vá além da retórica ou de um esboço caricato da integração, muitos professores buscam ressaltar fatores que possam contribuir para a inclusão escolar das pessoas com deficiência, conforme depoimento abaixo:

Eu penso que nós precisamos ofertar mais formações continuadas para professores da sala comum, como também para a equipe diretiva fazer esse acompanhamento junto aos professores que têm alunos com deficiência, mas é claro que o AEE não precisa somente de recursos humanos, mas também de recursos pedagógicos e de

acessibilidade na sala comum e nas demais dependências da escola. Nos professores da sala de recursos também fazemos o acompanhamento com os professores da sala comum, apesar de que muitos desses não nos dão o feedback necessário, e muitos ainda desconhecem o serviço do AEE e por vezes tem vergonha de perguntar (PAEEI).

Recursos humanos e tecnológicos são importantes para concretizar a inclusão escolar, mas, para além disso, são necessárias ações conjuntas e coordenadas com a real intenção de proporcionar a inclusão social das minorias, que não são caracterizadas apenas pelas pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que sofrem preconceito e apresentam vulnerabilidade social.

Os autores Stainback e Stainback (1999) propõem três ações possíveis para que a educação se torne mais inclusiva:

[...] O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais –descreveram um sistema bem-sucedido de uma rede de três camadas: grupos de serviço baseados na escola, grupos de serviço baseados nos distritos e parcerias com as agências comunitárias. Todos esses grupos funcionam em uma base de apoio mútuo para capacitar o pessoal e os alunos. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente do procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados. O terceiro componente é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21-22).

Diante dessa proposta, existem alguns apontamentos que a rede municipal realiza e pode efetivar para melhorar a inclusão escolar. No primeiro aspecto, os autores destacam a importância sobre a valorização dos sistemas de apoio, uma rede em que estejam presentes a comunidade e serviços que possibilitem a inclusão social da pessoa. Ao refletir sobre a importância destes, vislumbra-se, por exemplo, o atendimento do serviço social para disponibilizar o BPC (benefício continuado que as pessoas com deficiência tem direito a receber mensalmente), além de outros encaminhamentos para atendimentos complementares de saúde, como já foi referenciado neste trabalho, que a LBI preconiza, ou seja, a intersetorialidade, que já havia sido apontada por Stainback e Stainback (1999), antecedendo a lei de inclusão. Todavia, é sabido e notório que esta relação de intercolaboração não existe e não é efetivada, cada órgão e instituição que atende à pessoa com deficiência não é atrelada à outra, por questões relacionadas à falta de recursos e obrigatoriedade da lei em vigor. Assim, a pessoa com deficiência continua sendo atendida de maneira fragmentada, deixando de ser observada em sua completude.

No segundo item, tratam sobre o trabalho colaborativo dos profissionais que atendem à pessoa com deficiência. Assim, é possível afirmar que o município de Rondonópolis realiza tentativas de executar esta proposição, através da equipe multidisciplinar da SEMED, composta por pedagogas, psicólogas e intérprete de Libras. A equipe ainda se constitui pequena para a quantidade de solicitações que recebe da rede municipal e sua ampliação seria considerável para melhorar a oferta deste serviço.

E, por fim, no terceiro aspecto, os autores propõem o ensino colaborativo entre os professores da sala de recursos, atendimento educacional especializado e demais instâncias da escola que podem contribuir para o que o estudante alcance o máximo do seu desenvolvimento. As professoras e demais profissionais tentam efetivar esta proposta. Porém, devido ao déficit de horas para o planejamento, o trabalho colaborativo fica comprometido.

É importante garantir o acesso, mas para pensar em uma inclusão escolar, apenas o acesso às escolas, leis, planos e intenções não são suficientes. Para a construção desta escola inclusiva é necessário e urgente pensar nas práticas e quais conhecimentos devem fundamentar esta prática:

O importante para ter uma escola mais inclusiva é que tenhamos mais acesso, porque nem todas as escolas têm o suporte para a inclusão, então acho que deveria ter maior investimento nesta parte, para que eles também possam ser incluídos, porque nem toda escola tem, eu vejo mesmo o AEE são em poucas escolas, aqui e mais duas escolas, então eles deveriam investir mais nisso (EPCD3).

Um dos caminhos para o suporte na realização da inclusão escolar é a disponibilização do AEE em todas as unidades escolares que tenham pessoas com deficiência, ampliando o número de salas de recursos e de professores do AEE. Por mais que o município de Rondonópolis tenha realizado a abertura de salas de recursos, estas ainda se apresentam insuficientes para atender a todas as crianças da rede.

Ao realizar esta pesquisa, exercendo a escuta dos participantes, em que apresentaram suas perspectivas sobre o atendimento educacional especializado, foi possível observar diversos pontos importantes para tornar a escola do Conjunto São José CPAC ainda mais inclusiva, pois esta pesquisa significou uma maneira possível de realizar a política de inclusão escolar, tendo como partida a experiência da própria comunidade em que se encontram seus membros, conforme corrobora Mendes:

Considerando, entretanto, que o conceito de inclusão escolar é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar respeitando as bases históricas,

legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se (MENDES, 2006, p. 401).

Assim, pretendemos respeitar todas as bases que fundamentam a efetivação da inclusão escolar desta comunidade, considerando suas particularidades e observando os aspectos sociais, econômicos e geográficos em que a escola se encontra, pensando em uma maneira de atender às pessoas com deficiência desta comunidade, conforme as suas necessidades.

Um dos apontamentos realizados por Poker *et al.* (2013) é a abordagem de ações realizadas em diferentes âmbitos:

As ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais são relativas às ações no âmbito da escola, da sala de aula, da família e da saúde, consideradas fundamentais para garantir a aprendizagem do aluno. Em cada âmbito, são identificadas as ações consideradas necessárias que já foram desenvolvidas e as que ainda precisam ser realizadas pela escola (POKER *et al.*, 2013, p. 32).

Ao falar de ações em diferentes âmbitos – família, escola, comunidade, saúde, município/estado –, a autora destaca a função de cada uma. Estas podem ser algumas ações recomendadas por ela para que a escola comum possa ser mais inclusiva: promoção pelo município e estado, em parceria, da organização do AEE nas escolas da rede de ensino; implementação das SRMs; formação continuada dos professores; acessibilidade física das escolas; transporte dos alunos com deficiência que frequentam escolas distantes das suas residências; manutenção e compra de materiais e recursos adequados, bem como reformas para as escolas; contratação de profissionais de apoio para a escola (intérpretes de Libras, cuidadores etc.); mudanças na organização da escola e das salas de aula (número de alunos por sala, indicação de professores para as salas, horários etc.); formação de equipe multidisciplinar no município/estado, para dar suporte às escolas que atendem alunos com deficiência; organização de um sistema de saúde eficaz que, em parceria com a educação, atenda aos alunos com deficiência da rede pública de ensino.

É de responsabilidade da escola, conforme os direcionamentos de Poker *et al.* (2013), desenvolver ações com a intenção de promover a inclusão dos estudantes com deficiência, como: solicitar e implementar o AEE e as salas multifuncionais na escola; identificar as necessidades educacionais especiais dos estudantes; analisar a comunidade escolar, para atender às necessidades da comunidade em questão; orientar as famílias, envolvendo-as no processo de escolarização; oferecer materiais e recursos adaptados necessários; encaminhar os estudantes para avaliação de outros profissionais quando necessário; oferecer suporte teórico e prático ao professor de classe comum que atende a alunos com deficiência; modificar o espaço

físico da escola, tornando-a acessível a todos; acompanhar o desenvolvimento dos alunos; promover estudo, análise e discussão de casos da escola; assegurar a participação de todos os alunos nas diversas atividades da escola.

As possibilidades para realização de outras maneiras de constituir o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais foram consideradas por Vilaronga e Mendes (2014), quando observam o ensino colaborativo entre professor regente e professor especialista, atendendo a criança com deficiência dentro da sala de aula, trazendo alguns exemplos de coensino, que estão focados na mudança de práticas dos papéis dos professores dentro da sala de aula comum e não somente em serviços externos.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

As autoras ressaltam a importância da colaboração entre os profissionais envolvidos para que os planos de desenvolvimento individual dos estudantes sejam construídos e citam três principais aspectos que precisam estar contemplados para que este modelo de atendimento seja possível:

Participação voluntária dos profissionais, tendo o ensino colaborativo como oportunidade de crescimento profissional; Oferecer aos professores tempo suficiente para o planejamento do coensino pela estrutura escolar. Oferecer formação específica para os profissionais, visando ao trabalho colaborativo (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 147).

Diante das colocações das autoras, é possível constatar que, para a efetivação de qualquer modelo de atendimento dentro da educação especial, são necessários aspectos comuns a todos, não se podendo descuidar da formação dos professores envolvidos e condições de trabalho para atingir os objetivos propostos, de modo que possamos repensar os modelos vigentes e a sua funcionalidade frente às reais necessidades dos estudantes com deficiência que frequentam as redes de ensino.

Nos relatos que Pacheco *et al.* (2007), realizados sobre a escola inclusiva em seu livro “Caminhos para Inclusão”, consta que em países como Austrália, Islândia, Espanha e Portugal, existem muitos aspectos em comum entre eles para a efetivação da inclusão bem sucedida. Mesmo que algumas dimensões sejam diferentes, como: status formal, admissão de alunos, estrutura, gerenciamento, recursos e teoria pedagógica, o foco principal mantém-se nas crianças

e em suas competências e pontos fortes, tendo uma visão holística dos indivíduos, desenvolvendo aprendizagem significativa como processo social e motivando as crianças para a autonomia, conforme o trecho abaixo:

Na escola da Ponte, o progresso individual estava em foco, mas não na comparação com os outros. Os alunos podiam, quando se sentissem prontos, escolher o momento para a avaliação do progresso. Isso pareceu contribuir para sua segurança, para sua auto-estima e para seu senso crítico. (PACHECO, 2007, p. 40).

Ainda sobre as colocações de Pacheco *et al.* (2007), conforme ocorre na Escola da Ponte, a escola que pretende trabalhar sob a perspectiva da inclusão precisa apresentar currículos diversificados para cada estudante individualmente e não somente para aqueles que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, deixando nítido que cada indivíduo apresenta um ritmo de aprendizagem próprio que necessita ser respeitado. Para reafirmar a importância de planos de desenvolvimento individual também é considerável observar que existe o interesse por assuntos diversificados de cada estudante.

Conforme Mendes e Malheiros (2012), na Europa existem diversos modelos de intervenção para o atendimento educacional. Afirmam que “a política educacional especificamente voltada para estudantes com necessidades educacionais especiais tem historicamente apresentado configurações diversas nos diferentes países” (MENDES; MALHEIROS, 2012, p 349), contrapondo a um único modelo de atendimento, como é realizado no Brasil. Nesse sentido, questionam este modelo único:

Assim, o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos (MENDES; MALHEIROS, 2012, p. 349-366).

As autoras afirmam que este “serviço único” oferecido atualmente pelo AEE não tem sustentabilidade na literatura em relação ao apoio necessário que as pessoas com deficiência precisam para suprir suas demandas em relação ao rompimento de barreiras e superação das dificuldades no contexto escolar e social. Assim, é importante buscarmos outros modelos de atendimento que viabilizem as aprendizagens necessárias para a vida escolar e cotidiana das pessoas com deficiências.

É possível vislumbrar a educação de qualidade reflexiva e transformadora para todas as crianças, considerando seus tempos de aprendizagem para além de uma educação conteudista ou tecnológica, mas que seja capaz de gestar seres dotados de mais empatia, tolerância e que,

principalmente, reconheçam as diferenças existentes entre os seres humanos sem descaracterizá-los.

É inegável o longo percurso a ser percorrido para a concretização das mudanças, tão urgentes e necessárias; é importante que também sejam pensadas as relações estabelecidas nesta escola e se problematize sobre o lugar que a pessoa com deficiência ocupa nas escolas comuns inclusivas, conforme ressalta Magnabosco:

Precisamos, portanto, problematizar o lugar do/a estudante com deficiência na escola para que seja possível trabalhar o desenvolvimento de relações efetivamente inclusivas. Neste sentido, há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à implementação efetiva de uma educação inclusiva, ainda mais pensando-a a partir de uma crítica feminista ou aleijada. (MAGNABOSCO, 2020, p. 166).

Aspectos que contribuem para a não consolidação da escola inclusiva estão arraigadas em conceitos sobre o preconceito e deficiência, conforme ressalta França (2013), ao criticar sobre a individualização da deficiência, pautada em modelos médicos que preconizam ações normalizadas de comportamentos e corpos, rotulando os indivíduos e deixando de observar que o conceito de deficiência é socialmente construído e assumido nos diversos âmbitos sociais e na escola.

Existem fatores intrínsecos à escola que contribuem de maneira a tornar lento o processo de modificação das escolas para que se tornem ainda mais inclusivas, apresentados por Magnabosco:

Deste modo, salas de aulas cheias com estudantes com diferentes níveis de aprendizagem; recursos de trabalho limitados; vínculos empregatícios frágeis que geram alta rotatividade dos/as profissionais e dificultam a vinculação das/os professoras/es às escolas; constante reinício das formações coletivas, de base, com grupos sempre novos; pouco tempo disponível para realizar os planejamentos das aulas são alguns dos fatores que precisam ser considerados ao discutirmos as práticas pedagógicas pensadas em uma perspectiva inclusiva que tenham como foco não apenas a educação dos/as estudantes com deficiência, mas uma educação que problematize e considere todas as diferenças (MAGNABOSCO, 2020, p. 171).

Ao falar sobre os diferentes níveis de aprendizagem com salas cheias de estudantes, não há a pretensão de que estas salas sejam homogêneas ou que este seja um aspecto a ser referenciado. Nesta afirmação, pretende-se apenas dizer que existe uma diferença considerável nas aprendizagens dos estudantes que poderiam ser estreitadas com uma escola de qualidade para todas as crianças, qualidade esta que não depende apenas do quanto os professores desta escola sejam empenhados e usem procedimentos metodológicos variados, mas de diversos fatores sociais e características específicas da comunidade em que a escola se localiza. As salas

cheias, os vínculos empregatícios, recursos limitados e outros pontos destacados por Magnabosco (2020), relacionam-se diretamente com a falta de investimento maciço em educação, por parte dos governos em todas as esferas, fato que prejudica todo o processo educacional dos estudantes e não somente as pessoas com deficiência.

Assim, é preciso refletir que diversos fatores são necessários para construir uma escola mais inclusiva, e que ações individualizadas não são capazes de promover mudanças significativas com transformação desta realidade. Ao politizar este olhar, um agente importante para esta transformação é o professor, tendo relevância considerável neste processo. Connor (2015) aponta que a promoção da inclusão se dá pelo reconhecimento das diferenças e por sua valorização como algo inerente aos estudantes, bem como pelo reconhecimento da importância nas aprendizagens realizadas através da relação com os seus pares e do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagens das crianças.

Valorizar o professor e o seu papel social não pode ser responsabilizá-lo por todas as mazelas que existem na escola, ou todas as glórias; neste reconhecimento é crucial compreender que existem condições materiais e ferramentas para o desenvolvimento de um planejamento e um trabalho de qualidade. Culpabilizar o professor pelo fracasso dos seus estudantes individualiza um problema enfrentado nacionalmente em que muitos professores não têm disponíveis os recursos necessários para ministrar aulas.

Uma das possibilidades para a construção de uma escola mais inclusiva está em recursos materiais que possam tornar a escola mais atrativa pra todos, mas principalmente uma escola que aceite as diferenças dos estudantes que dela fazem parte e, principalmente, uma escola voltada à experiência da formação para a convivência:

A escola, principalmente a pública – que atende a população que tende a ser excluída socialmente devido à dificuldade de se ajustar ao mundo do trabalho em declínio e, conseqüentemente, à economia –, deve se constituir como espaço que propicie a experiência da formação para a convivência, em vez da formação para a competição. Dessa maneira, a escola pública e inclusiva poderá se constituir como um elemento importante para a transformação da sociedade atual, que tende à violência, em uma sociedade pacífica e acolhedora para a diversidade de seus integrantes (FREITAS, 2018, p. 29).

A busca pelas possibilidades de realizar a educação inclusiva de maneira a efetivar práticas que possam atender a todos os estudantes, independentemente da sua deficiência, cor, religião ou sexualidade, não se constituirá efetiva enquanto não tivermos uma sociedade que aceite as pessoas com a sua diversidade, pois os espaços escolares refletem as relações que vivenciamos e experimentamos socialmente. Por outro lado, escolas que educam para a

convivência poderão ser uma alternativa para a inclusão escolar social e importante instrumento para a construção de uma sociedade menos violenta e mais igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos aspectos analisados nesta dissertação, através das entrevistas, citações bibliográficas e pesquisa documental, foi possível constatar a importância do AEE para a escola pública comum, que busca oferecer um ensino inclusivo para todas as crianças que dela façam parte e, assim, dispor uma educação de qualidade para todas as diferenças.

Os principais pontos desta dissertação são o serviço do AEE e a teoria crítica e autores como Adorno e Horkheimer, abordam a importância da educação para que a barbárie não se repita, bem como Crochick em consonância com estes autores traz elucidações sobre preconceito e inclusão; observando o capacitismo como um dos entraves para a realização da inclusão em consonância fatores que vão desde a falta de investimentos do poder público, até as secções nas lutas por direitos das pessoas com deficiências. Os marcos históricos mundiais, nacionais e municipais apontam para legislações, normativas e acordos internacionais que promovam a educação inclusiva e uma educação de qualidade para todas as pessoas. A partir disso, surgem paradigmas neste percurso que desafiam a construção desta escola inclusiva. A composição do AEE aborda os atores da educação especial (estudantes com deficiência, responsáveis, estagiárias, professores e equipe multidisciplinar) desta escola inclusiva e elementos de reafirmação que possibilitam a realização da inclusão. E, enfim, no último capítulo, A Perspectiva da Escola Inclusiva sob a Ótica de seus Atuantes: “A Voz Que Precisa Ser Ouvida” com os apontamentos realizados pelos participantes sobre o conceito de inclusão, as fragilidades de pontos positivos do AEE, as parcerias, formação continuada, estagiárias, o projeto: para além da escola (projeto de inclusão escolar em tempos de pandemia) e os apontamentos para uma escola mais inclusiva, são os principais apontamentos realizados neste dissertação.

Este trabalho apresentou como objetivo geral analisar o papel inclusivo do AEE em uma sala de recursos da rede municipal de Rondonópolis MT e buscou observar se este serviço oferece o que se propõem a realizar, que é facilitar a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, em que podemos observar a assertiva de que este serviço contribui para a educação inclusiva, por meio dos depoimentos dos participantes da pesquisa. Os participantes da pesquisa também apontaram que o AEE apresenta alguns aspectos que precisam ser aprimorados como: maiores investimentos em formação de todos os envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiências e investimentos em meios tecnológicos.

Em relação aos objetivos específicos é possível afirmar que o trabalho realizou uma discussão a contento sobre a legislação educacional que aborda as questões de inclusão em um

cenário mais amplo e nas particularidades de Rondonópolis, MT, bem como o seu papel inclusivo para as crianças com deficiência nas salas de recursos multifuncionais em consonância com as políticas de inclusão.

A principal dificuldade em realizar esta pesquisa foi devido ao momento histórico que estamos vivenciando, a pandemia do COVID 19 e as restrições de convívio social que nos são colocadas para evitar a disseminação do vírus. Assim, estimava-se a realização desta pesquisa tendo como participantes as pessoas com deficiência e dar voz a estas pessoas. Porém, devido à existência da alta vulnerabilidade destas pessoas, optou-se por realizar uma pesquisa que estivesse diretamente ligada a questão da inclusão e dos atuantes na escola comum. Diante deste cenário pandêmico a pesquisadora realizou todos os protocolos de cuidados com higiene e distanciamento e realizou as entrevistas de maneira presencial com as professoras do AEE, da sala comum, estagiárias, diretora e coordenadora. As mães dos estudantes foram entrevistadas através de vídeo chamadas, que possibilitou a realização deste trabalho.

As contribuições deste trabalho para a escola, comunidade, AEE, para rede e para a área de maneira geral, é que este trabalho realizou apontamentos para reafirmar a importância do AEE dentro da escola comum, demonstrando que este serviço oportuniza a realização da inclusão através dos seus elementos como: materiais diversificados, adaptações (arquitetônicas, materiais e metodológicas), planejamento, atendimentos e espaços (SRMs), que tem o objetivo principal de eliminar barreiras, sejam elas físicas ou atitudinais. Ao dar voz para as pessoas que trabalham diretamente com as pessoas com deficiência nas escolas comuns, através das entrevistas, foi possível observar aspectos relevantes para que a inclusão seja consolidada e foram apontadas a importância das parcerias entre família e escola, professoras do AEE e da sala comum e uma rede de apoio que possa facilitar o acesso e permanência das crianças nas escolas.

Os possíveis desdobramentos desta dissertação para realização de outros estudos e produções acadêmicas em forma de artigos são temáticas abordadas neste trabalho, mas que não puderam ser aprofundadas neste momento. São elas: o trabalho das estagiárias que não apresentam formação adequada para o trabalho educacional, em que apenas boa vontade não é suficiente para realização deste, e quando convidadas a este trabalho pedagógico pode causar desvio de função sendo incompatível com seus recebimentos, a falta de um direcionamento ou norma para o trabalho. Elas são denominadas: monitoras, estagiárias auxiliares e outros, que se constituem para além destas terminologias, que se conceitua para além da questão do evocativo, mas de identificação da função. A educação a distância para as pessoas com deficiência é um assunto pouco ou quase nada abordado e que diante da situação de pandemia pode ser considera

uma nova realidade para atender as demandas das pessoas com deficiência. A normatização da parceria da professora do AEE e da professora da sala comum, em termos de que ambas tenham tempo para planejar em parceria e ambas não sejam sobrecarregadas por este trabalho de planejamento e execução das atividades para as pessoas com deficiências. A estimulação precoce para as crianças com deficiência para que possam desenvolver as suas habilidades. A Flexibilização do AEE que apresente características que atendam as necessidades da comunidade em que estão inseridos.

Enfim, diante desta breve avaliação deste trabalho de dissertação é necessário reafirmar o papel inclusivo do AEE e apontar que ainda existem aspectos deste serviço a serem estudados e analisados para que possam beneficiar os estudantes com deficiência na educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Jaqueline (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semicultura. Tradução de N.R. Oliveira, B. Pucci e C.B.M. Abreu. **Educação e Sociedade**, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ALMEIDA, Elaine Araujo dos Santos Trindade de. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: Quais as Experiências das Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Públicas de Niterói/Rj?** 2013. 150 p., 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/atendimento-educacional-especializado-e-educacao-inclusiva-quais-as-experiencias-das-salas-de-recursos-multifuncionais-nas-escolas-publicas-de-niteroi-rj.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.
- ALMEIDA, Welita Gomes de; OLIVEIRA Cristiane Moço Canhetti. Educação inclusiva na educação Básica: desafios e Perspectivas para organização do sistema educacional inclusivo no município de Gurinhém/PB. In: CAÇÃO, Maria Izaura; CARVALHO, Sandra Helena Escoto (org.). **Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- ALVES, Denise de Oliveira *et. al.* (org). **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Educação inclusiva**. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução de R. Raposo. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 8. ed., 1997.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; HAAS, Clarissa. **Observatório da educação e análise sobre o atendimento educacional especializado no Rio Grande do Sul: Os contextos de emergência, a pesquisa e a formação docente**. UFRS, 2012. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/seminarios/ivobservatoriodaeducacao/Edacacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva/Analise-sobre-o-atendimento-educacional-especializado-no-Rio-Grande-do-Sul-Claudio-Roberto-Baptista.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. Marília, v.17, p.59-76, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 07 maio 2020.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **Decreto N.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei N.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3298&ano=1999&ato=a55k3Zq5keNpWTe7a>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto Presidencial 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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica N.º 11/2010, de 07 de maio de 2010**. Dá orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto N.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. **Decreto Presidencial N.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução N.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Promulga As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2019

BRASIL. **Lei N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto N.º 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 04 jan. 2021.

CAETANO, Andressa Mafezoni. O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialistas em Educação Especial ou generalistas? *In*: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, A. (org.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: Seropédica -Ed. da UFRRJ, 2011. p. 202-217.

COSTERA MEIJER, Irene. Which Difference Makes the Difference? On the Conceptualization of Sexual Difference. *In*: HERMSEN, Joke J.; VAN LENNING, Alkeline (ed.). **Sharing the Difference: Feminist Debates in Holland**. New York: Routledge, 1991.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHÍK, José Leon. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, p. 67-99, 2000.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2011a.

CROCHÍK, José Leon. (org.). **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011b.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 122-137, jul./dez. 2008.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac; MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17, n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FREITAS, Nivaldo Alexandre de. Alguns Obstáculos para a Educação Inclusiva dentro e fora da Escola. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop-MT, vol. 8, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2018.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://portal.inep.gov.br/tipodedisciplinasdoatendimentoeducacionalespecializado> Acesso em: 19 jan. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo Escolar**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 30 mar. 2020.

JANUZZI, Gilberta Sampaio Martino. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira Científica do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. *In: JESUS, D. M. et. al. (org.). Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 28 set. 2020, p. 1-9.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUCENA, Laudecir Medeiros dos Santos; PEREIRA, Edilene Machado. Inclusão de alunos com deficiência na escola municipal Padre Joaquim Félix: um desafio para o educador. *In: CAÇÃO, Maria Izaura; CARVALHO, Sandra Helena Escouto de (org.). Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 147-161.

MACHADO, Adriana Marcondes; ALMEIDA, Izabel; SARAIVA, Luiz Fernando de Oliveira. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. *In: Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 21-73.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Pedagogia em tempos de escola inclusiva: a formação inicial em debate. *In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores em Foco*, 5, 2009, São Paulo. **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores em Foco**. 2009. 1cd-Rom

MAGNABOSCO, Molise de Bem. “Copiar eu gosto. Não gosto de fazer tarefa de criança especial”: cartografia das experiências de estudantes com deficiência sob o enfoque de uma educação inclusiva aleijada. Molise de Bem Magnabosco. Assis, 2020, 179 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Editora Summus Editorial, 2006.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Escolar comum ou especial?** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1986.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. saúde coletiva** [online], vol. 21, n.10, p.3265-3276, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003265&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. p. 387-559.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIROS, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço de "tamanho único" do atendimento educacional especializado? *In*. MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores em Foco, 5, 2009, São Paulo. **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores em Foco**. 2009.1cd-Rom

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Observatório Nacional de Educação Especial: **Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns**. Edital N.º 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/seminarios/ivobservatoriodaeducacao/Educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva/Observatorio-Nacional-de-Educacao-Especial-estudo-em-rede-nacional-sobre-as-salas-de-recursos-Eniceia-G-Mendes.pdf Acesso em: 27 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Teófilo Galvão; FILHO, T.A.G. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.349-366.

OMOTE, Sadao. Inclusão: da intenção à realidade. *In*: OMOTE, S. (org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 11-35.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <portal.mj.gov.br/sedh>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ONU. **Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Proclamada pela Assembleia Geral, 1975. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 maio 2020.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço-tempo de inclusão? **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 11, n. 3, 255-265, set/dez 2011.

PIVETA, Mara Kirinus; RODRIGUES, Marisa Medianeira Franchi; NOGUEIRA, Salustiana Regina Brutti. Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória. *In*: MEC. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Gráfica e Editora Ideal Ltda, 2006. p. 139-143.

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Normativas para composição do quadro de pessoal das unidades escolares e processo de atribuição de classes e/ou aulas, regime, jornada de trabalho dos profissionais da Educação do Município de Rondonópolis – 2020**. Semed. Fevereiro/2020.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação do Município de Rondonópolis 2013-2023**. Semed. Maio/2013.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Relato de uma caminhada**. Rondonópolis: Prefeitura de Rondonópolis, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SASS, Odair. Teoria crítica e investigação empírica na psicologia. **Psicologia e sociedade**; 13 (2), p. 147-159, jul/dez. 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2005, p. 12-16.

SILVA, Wanda Lúcia Borsato da. **Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ**. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 set. 2020.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEIXEIRA, Matheus. STF forma maioria para derrubar decreto de Bolsonaro sobre política de educação especial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 100, n. 33.481, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/12/stf-forma-maioria-para-derrubar-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO, 2016. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all**. Korean 56 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>. Acesso em: 16 jan. 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], vol. 95, n. 239, p.139-151, 2014.

ANEXO A – Roteiros de entrevistas para os participantes da pesquisa

Questionário Pais ou Responsáveis		
Questão	Citação	Referencial Teórico
1. O que você compreende por educação inclusiva?	Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, conforme prevista pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atender todas as pessoas com ou sem deficiência.	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
2. Você considera que a Escola que seu (a) filho (a) estuda seja inclusiva?		
3. Seu filho (a) frequenta o AEE (Atendimento Educacional Especializado), quantas vezes por semana e quanto tempo?	As salas de recursos que oferecem o AEE são instituídas com o decreto nº 6.571, de 2008, definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, §1).	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
4. Quais as fragilidades e pontos positivos do AEE?		
5. O serviço do AEE contribui para inclusão do seu (a) filho (a)?		
6. A escola realiza adaptações em relação aos conteúdos e métodos para atendê-los?	Organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência (BRASIL, 2007).	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
7. Os professores devem receber formação continuada para trabalhar com a inclusão?	[...] com formação em Atendimento Educacional Especializado AEE ou Pós-graduação em Educação Especial ou experiência comprovada [...].	Normativa 001 de 2019, em sua seção IV, artigo 27, parágrafo 1º.
	Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores	BRASIL. Lei n. 12.796. Sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013 Acesso em: 26 jan. 2020.

	de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.	
8. Como você compreende o trabalho dos estagiários?	Nas unidades do ensino fundamental e educação infantil, onde há alunos com deficiência e que apresentam necessidade constante de auxílio nas atividades de higiene, locomoção e alimentação no cotidiano escolar,	Normativa 008/2014 (RONDONÓPOLIS, 2015, p. 30), em sua seção VII, art. 41.
9. O que você sugere para que tenhamos uma escola mais inclusiva?	Considerando, entretanto, que o conceito de inclusão escolar é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se (MENDES, 2006, p. 401).	MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11. n. 33, 2006.
<u>Questionário Professores da Sala Comum e do AEE</u>		
Questão	Citação	Referencial Teórico
1. O que você compreende por educação inclusiva?	Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, conforme prevista pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atender todas as pessoas com ou sem deficiência.	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
2. Você considera esta escola inclusiva?		
3. O estudante que você acompanha frequenta a sala de Recursos e recebe o AEE (Atendimento Educacional Especializado), quantas vezes por semana e quanto tempo?	As salas de recursos que oferecem o AEE são instituídas com o decreto nº 6.571, de 2008, definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, §1),	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
4. Quais as fragilidades e pontos positivos do AEE?		
5. O serviço do AEE contribui para inclusão dos estudantes com deficiência?		
6. A escola realiza adaptações em relação aos conteúdos e métodos para atender os estudantes?	Organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de

	acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência (BRASIL, 2007).	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
7. Você recebe formação continuada para trabalhar com a inclusão?	[...] com formação em Atendimento Educacional Especializado AEE ou Pós-graduação em Educação Especial ou experiência comprovada [...].	Normativa 001 de 2019 em sua seção IV, artigo 27, inciso 1.º
	Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.	BRASIL. Lei n. 12.796. <u>Sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.</u> 2013 Acesso em: 26 jan. 2020.
8. Como acontece o trabalho entre a sala de recursos e a sala comum?	Conforme as diretrizes operacionais da Educação especial em seu artigo 13º, inciso VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.	BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Promulga As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Brasil: 2009.
9. O que você sugere para que tenhamos uma escola mais inclusiva?	Considerando, entretanto, que o conceito de inclusão escolar é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se (MENDES, 2006, P.401).	MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 Nº 33, 2006.
Questionário Estagiárias		
Questão	Citação	Referencial Teórico

1. O que você compreende por educação inclusiva?	Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, conforme prevista pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atender todas as pessoas com ou sem deficiência.	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
2. Você considera esta escola inclusiva?		
3. O estudante que você acompanha frequenta a sala de Recursos e recebe o AEE (Atendimento Educacional Especializado), quantas vezes por semana e quanto tempo?	As salas de recursos que oferecem o AEE são instituídas com o decreto nº 6.571, de 2008, definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, §1).	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
4. Quais as fragilidades e pontos positivos do AEE?		
5. O serviço do AEE contribui para inclusão dos estudantes com deficiência?		
6. A escola realiza adaptações em relação aos conteúdos e métodos para atender os estudantes?	Organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência (BRASIL, 2007).	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
7. Você recebe formação continuada para trabalhar com a inclusão?	Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.	BRASIL. Lei n. 12.796. Sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013 Acesso em: 26 jan. 2020.
8. O que você sugere para que tenhamos uma escola mais inclusiva?	Considerando, entretanto, que o conceito de inclusão escolar é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas,	MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 Nº 33, 2006.

	políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se (MENDES, 2006, P.401).	
9. Você acredita que este estágio contribui para a sua formação?	Nas unidades do ensino fundamental e educação infantil, onde há alunos com deficiência e que apresentam necessidade constante de auxílio nas atividades de higiene, locomoção e alimentação no cotidiano escolar,	Normativa 008/2014 (RONDONÓPOLIS, 2015, p. 30), em sua seção VII, art. 41,
10. O que você pensa sobre a inclusão do estudante que você acompanha?		
<u>Questionário para Coordenação e Direção</u>		
Questão	Citação	Referencial Teórico
1. O que você compreende por educação inclusiva?	Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, conforme prevista pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atender todas as pessoas com ou sem deficiência.	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
2. Você considera esta escola inclusiva?		
3. Os estudantes desta escola frequentam a sala de Recursos e recebem o AEE (Atendimento Educacional Especializado)?	As salas de recursos que oferecem o AEE são instituídas com o decreto nº 6.571, de 2008, definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, §1),	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
4. Quais as fragilidades e pontos positivos do AEE?		
5. O serviço do AEE contribui para inclusão dos estudantes com deficiência?		
6. A escola realiza adaptações em relação aos conteúdos e métodos para atender os estudantes?	Organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência (BRASIL, 2007).	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
7. Você recebe formação continuada para trabalhar com a inclusão?	Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação	BRASIL. Lei n. 12.796. Sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013

	profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.	Acesso em: 26 jan. 2020.
8. O que você sugere para que tenhamos uma escola mais inclusiva?	Considerando, entretanto, que o conceito de inclusão escolar é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se (MENDES, 2006, P.401).	MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 Nº 33, 2006.

ANEXO B – Tabela cronológica dos marcos históricos da educação especial no Mundo e no Brasil

Esta tabela foi elaborada em uma ordem cronológica para melhor compreensão dos avanços e retrocessos na proposta da educação especial e inclusiva, complementando o capítulo 2 desta dissertação.

Ano	Número da Lei	Marco e localidade	Contexto histórico social	Referência Bibliográfica
1854	Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854	Instituto Imperial dos meninos cegos, Posteriormente renomeado de Benjamin Constant. Rio de Janeiro	Regime imperialista no Brasil. Primeira instituição voltada para a educação dos deficientes visuais, seu objetivo era fornecer o ensino básico e profissional	Diário Oficial da União: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 295 Vol. 1 pt I (Publicação Original)
1925	Não há uma lei específica para este fato, mas é considerado importante por apresentar os primeiros registros da educação para a pessoa com deficiência no Brasil.	Sociedade Pestalozzi do Brasil registra que o movimento pestalozziano começou em 1925, por um casal de educadores.	O trabalho foi iniciado com crianças que não conseguiam acompanhar o ensino regular em Canoas, RS.	KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educ. rev. , Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005
1948	Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.	1ª Declaração Universal dos direitos Humanos, Escola para todos.	Pós 2ª guerra mundial	UNICEF. 1ª Declaração Universal dos direitos Humanos, Escola para todos.. Disponível em: < https://www.unicef.org/brasil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos .Em (09/10/2020)
1954		APAE Rio de Janeiro	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE	KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educ. rev. , Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005
1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Educação Especial: deverá ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.	Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51

				Vol. 7 (Publicação Original)
1971	Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Tratamento especial	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 9º	As pessoas com deficiência deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.	Brasil, Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html acesso em: 16 de Janeiro de 2020.
1973	Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973	Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências	O Brasil continua sobre a égide da ditadura militar, com leis segregacionistas e apoiando movimentos manicomial.	Diário Oficial da União – Seção 1 – 4/7/1973, Página 6426 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil – 1973, Página 8 Vol. 6 (Publicação Original)
1988	Carta Magna, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988	Título VIII Da Ordem Social Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I Da Educação Art. 208.	AEE preferencialmente na rede comum, conforme a Constituição Federal. Brasil	Diário Oficial da União – Seção 1 – 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original)
1989	Lei n. 7.853, 24 de outubro.	Criminalização do preconceito e proposta de integração social	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Brasil	Diário Oficial da União – Seção 1 – 25/10/1989, Página 19209 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil – 1989, Página 2239 Vol. 5 (Publicação Original)
1990	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 ECA.	ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.	Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasil	Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/7/1990, Página 13563 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1990, Página 2379 Vol. 4 (Publicação Original)
	Conferência de Jomtien – 1990	Declaração Mundial da Educação Especial para todos.	Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.	BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.
1994	Declaração de Salamanca	Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades	Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para	BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas

		Educativas Especiais	Pessoas Portadoras de Deficiências, adotada em Assembléia Geral Salamanca- Espanha	especiais.Brasília: UNESCO, 1994
	Política Nacional de Educação	Princípios, Políticas e Práticas destinadas ao Público da Educação Especial.	O Brasil, enquanto signatário da Declaração de Salamanca, adota os seus direcionamentos	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994
1996	LDB9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Torna possível a matrícula da criança com deficiência na rede comum de ensino.	Lei que marca no Brasil o AEE, como atendimento complementar para as pessoas com deficiência.	BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB9.394, de 20 de dezembro de 1996.
1999	Decreto 3.298, 20 de dezembro de 1999. MEC/SEESP, 2001	Estabelece diretrizes para a Efetivação da Educação Especial no Brasil		BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. MEC/SEESP, 2001.
2001	Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001	Convenção Guatemala	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 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.
	Resolução n.2 CNE CEB	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Matrícula obrigatória para as pessoas com deficiência em todas as redes de ensino, sejam elas especiais, comuns, públicas ou privadas	BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
	Lei sobre a Libras 10.436, 24 de abril de 2002.	Língua Brasileira de Sinais,	Reconhece a Libras como 2ª língua oficial no Brasil e 1ª língua para a pessoa com deficiência	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS e dá outras providências.
2003		Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade		BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial http://www.portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-

				educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo
2006	Convenção Internacional dos Direitos da pessoa com deficiência	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006	Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, Nova Iorque, EUA.	ONU. Convenção Internacional dos Direitos da pessoa com deficiência. Disponível em://brasil.un.org/
2008	Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011	Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Este Decreto, vem com a perspectiva de uma escola inclusiva para todas as pessoas	Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/2011, Página 12 (Publicação Original)
2015	LBI	LBI – Lei Brasileira de Inclusão	Também denominada de Estatuto da pessoa com deficiência. Tramitou por 15 anos no congresso até ser sancionada como lei. Brasil.	BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm ; acesso em: 24 Abril 2019
2016	Incheon	Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pela UNESCO na cidade de Incheon.	Garantir a equidade, qualidade e igualdade na educação no período de 2016 a 2030. Coreia do Sul - Incheon	UNESCO. Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.
2020	Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao longo da vida.	Pandemia mundial de contaminação pelo Vírus de COVID 19, distanciamento social, crises econômicas no Brasil e no Mundo. O decreto em questão propõem o retorno de escolas especiais e salas especiais, contrapondo-se a proposta de educação inclusiva.	Diário Oficial da União - Seção 1 - 1/10/2020, Página 6 (Publicação Original)

ANEXO C – Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - 2008

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II – são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, conforme quadro abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
01	Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
02	Monitor de 32” LCD
03	Fones de ouvido e Microfones
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colméia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema Corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão Criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
21	Dominó com Textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melamínico

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos conforme descrição abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Lupa Eletrônica
04	Reglete de Mesa
05	Punção
06	Soroban
07	Guia de Assinatura
08	Globo Terrestre Adaptado
09	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
10	Calculadora Sonora

ANEXO D – Modelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

PARTE I – INFORMAÇÕES E AVALIAÇÃO DO ALUNO**1- Identificação:**

NOME COMPLETO:
DATA DE NASCIMENTO:
ENDEREÇO: BAIRRO:
CIDADE:

2- Dados familiares

NOME DO PAI:
NOME DA MÃE:
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DO PAI:
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DA MÃE:
NÚMERO DE IRMÃOS:
MORA COM:

3- Informação escolar

NOME DA ESCOLA:
ENDEREÇO DA ESCOLA:
ANO DE ESCOLARIDADE ATUAL (CLASSE REGULAR):
IDADE EM QUE ENTROU NA ESCOLA:
HISTÓRIA ESCOLAR (COMUM) E ANTECEDENTES RELEVANTES:
HISTÓRIA ESCOLAR (ESPECIAL) E ANTECEDENTES RELEVANTES:
MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ALUNO):

4- Avaliação geral

<p>ÂMBITO FAMILIAR</p>	<p>Apontar de forma descritiva as condições familiares do aluno</p> <p>1- Características do ambiente familiar (condições da moradia e atitudes):</p> <p>2- Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas):</p> <p>3- Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar:</p>
----------------------------	--

<p>ÂMBITO ESCOLAR</p>	<p>Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender às necessidades educacionais do aluno</p> <p>1- Em relação à cultura e filosofia da escola:</p> <p>2- Em relação à organização da escola (acessibilidade física, organização das turmas; mobiliários adequados, critérios de matrícula, número de alunos nas salas, interação com as famílias, orientação/apoio aos professores, procedimentos de avaliação, formação continuada de professores, desenvolvimento de projetos, atividades propostas para a comunidade escolar, grupos de estudo etc.):</p> <p>3- Em relação aos recursos humanos (professor auxiliar de sala, instrutor de Libras, tutor na sala de aula, parceria com profissionais da saúde etc.):</p> <p>4- Em relação às atitudes frente ao aluno (alunos, funcionários, professores, gestores, pais etc.):</p> <p>5- Em relação ao professor da sala de aula regular (formação inicial e continuada, motivação pra trabalhar, reação frente às dificuldades do aluno, aspecto físico da sala de aula, recursos de ensino-aprendizagem, estratégias metodológicas, estratégias avaliativas, apoio de especialistas etc.):</p>
---------------------------	--

5 - Avaliação do aluno

5.1- Condições de saúde geral

Caso o aluno apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde, descreva:

1- Tem diagnóstico da área da saúde que indica surdez, deficiência visual, física ou intelectual ou transtorno global de desenvolvimento?

1.1- Se sim, qual a data e o resultado do diagnóstico?

1.2- Se não, qual é a situação do aluno quanto ao diagnóstico?

2- Tem outros problemas de saúde?

2.1- Se sim, quais?

3- Faz uso de medicamentos controlados?

3.1- Se sim, quais?

3.2- O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique.

4- Existem recomendações da área da saúde?

4.1- Se sim, quais?

5.2- Necessidades educacionais especiais do aluno

Caso o aluno apresente alguma necessidade educacional especial, descreva:

1- Deficiência(s) ou suspeita de deficiência(s) específica(s) apresentada(s):

2- Sistema linguístico utilizado pelo aluno na sua comunicação:

3- Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo aluno:

4- Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o aluno:

5- Implicações da necessidade educacional especial do aluno para a acessibilidade curricular:

6- Outras informações relevantes:

5.3- Desenvolvimento do aluno

FUNÇÃO COGNITIVA	<p>PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Observações:</p>
	<p>ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Observações:</p>
	<p>MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Observações:</p>
	<p>LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. Observações:</p>
	<p>RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Observações:</p>

FUNÇÃO MOTORA	<p>DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades):</p> <p>Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaçotemporal, coordenação motora.</p> <p>Observações:</p>
FUNÇÃO PESSOAL/ SOCIAL	<p>ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades):</p> <p>Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade.</p> <p>Observações:</p>
<p>RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO:</p> <p>NOME DA PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR:</p> <p>NOME DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL:</p> <p>DATA DA AVALIAÇÃO:</p> <p>Com base nas potencialidades e considerando as dificuldades apresentadas pelo aluno, indicar quais são as suas necessidades educacionais especiais que constituem os objetivos do planejamento pedagógico no AEE:</p>	