

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DO PREFERENCIAL AO NECESSÁRIO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO NA ESCOLA COMUM**

**Autora**

Meiriene Cavalcante Barbosa

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

**Orientadora:** Maria Teresa Eglér Mantoan

Campinas  
2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE Mestrado

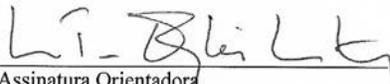
**DO PREFERENCIAL AO NECESSÁRIO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO NA ESCOLA COMUM**

**Autora:** Meiriene Cavalcante Barbosa

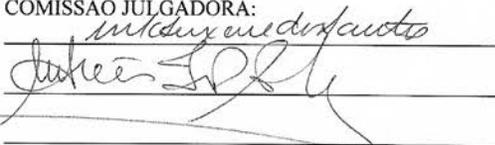
**Orientadora:** Maria Teresa Eglér Mantoan

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Meiriene Cavalcante Barbosa e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 24 / 02 / 2012.

  
Assinatura Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B234d	Barbosa, Meiriene Cavalcante, 1980- Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum / Meiriene Cavalcante Barbosa. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.  Orientador: Maria Teresa Eglér Mantoan. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Atendimento educacional especializado. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. 4. Diferenças. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	12-009/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês** From preferential to necessary: the specialized educational service in regular schools

**Palavras-chave em inglês:**

Specialized educational service

Inclusive education

Special education

Differences

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Maria Teresa Eglér Mantoan (Orientador)

Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos

Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Norma Silvia Trindade de Lima

Elisabeth Barolli

**Data da defesa:** 24/02/2012

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [mecavalcante@gmail.com](mailto:mecavalcante@gmail.com)

*Dedico esta dissertação aos educadores brasileiros que, apesar de todas as resistências e desafios, acreditam e trabalham para tornar a educação do país inclusiva. A eles, meu sincero respeito.*

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Manifesto aqui minha gratidão à querida mentora e orientadora Maria Teresa Eglér Mantoan. Do nosso primeiro contato, por telefone, guardo uma lembrança impactante. Com voz forte e serena, falou-me da inclusão, causando-me espanto. Com suas ideias incríveis, visionárias (que soavam simples, óbvias e apaixonantes), ela me inspirou. Foi Mantoan quem me mostrou que um projeto de sociedade justa, humana e para todos, livre de discriminação, começa na escola. Maria Teresa, obrigada por enxergar em mim potenciais que me eram totalmente desconhecidos.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, dona Hima e seu Euler, que sempre me ensinaram o valor das coisas, que nunca deram moleza aos filhos, que sempre nos incentivaram a dar nossos próprios passos, mas nunca se fizeram ausentes nos tombos que levamos. Vocês me deram força, lucidez e senso de responsabilidade.

Ao meu tio Nereu, que, da minha tenra infância até a adolescência, dedicava horas para me ensinar sobre as lutas dos menos favorecidos. Que me provocava a entender o que é ética – e como viver nela. Por me formar um ser político, minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos, Junior e Elvio, sempre prontos para as horas de aperto, de dúvidas. Pela torcida, pelas dicas nos almoços de família, pelos papos, pela presença muitas vezes silenciosa, mas indubitável.

Ao amado Rick, que me ajudou a ter foco na etapa final do mestrado, que me deu bronca toda vez que me viu desanimar e que me lembrou a cada momento difícil qual é o “meu papel no mundo”.

Às professoras do Atendimento Educacional Especializado que conheci e que me inspiraram na escrita deste trabalho. Pessoas dignas, dedicadas, acolhedoras, competentes e, acima de tudo, humanas.

A todas as pessoas que acreditam na educação para todos que encontrei nos últimos anos. Cada uma, com seus saberes, tem um pedacinho destas páginas.

*“Sê tu mesmo a pergunta.”*  
Jorge Larrosa

## RESUMO

A educação inclusiva, irrestrita, incondicional, entendida como direito humano inalienável, é o pilar de sustentação deste trabalho, que convida à viagem, à reflexão, à abertura de mente e à quebra de paradigma em relação à inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. O contato direto da autora com cinco professoras de Atendimento Educacional Especializado – AEE, serviço oferecido pela Educação Especial, fez aflorar reflexões e dúvidas, a partir das quais surgiu esta dissertação.

O trabalho buscou aprofundar os estudos sobre a concepção da diferença na sociedade e suas implicações na inclusão e na exclusão escolar; conhecer as particularidades do equipamento escolar segundo o estatuto do saber pedagógico da modernidade diante dos preceitos da educação inclusiva; levantar os marcos legais, políticos e educacionais da Educação Especial no país e analisar as diferentes concepções dadas à educação especial nas últimas décadas; e verificar se as orientações da atual Política Nacional de Educação Especial em relação ao AEE concorrem para a exequibilidade desse serviço na perspectiva da educação inclusiva.

Com base nos estudos realizados e a partir da análise dos discursos das professoras do AEE pesquisadas, este trabalho questiona o uso do termo “preferencialmente na escola comum” presente em alguns documentos legais e políticos em relação ao AEE, pois esse termo, ao permitir o oferecimento do serviço fora da escola onde o aluno estuda, compromete os preceitos da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** atendimento educacional especializado; educação inclusiva; educação especial; diferenças.

## ABSTRACT

Inclusive, unrestricted, unconditional education, understood as an inalienable human right, is the main pillar of support of this study, which is an invitation to travelling, reflection, openness of mind and breaking paradigms around the school inclusion of students benefited by Special Education services. The author's direct contact with five teachers of Specialized Educational Service – AEE, a service offered by Special Education, brought out reflections and questions, from which emerged this dissertation.

The study sought to deepen the studies on the conceptions of difference in society and its implications on school inclusion and exclusion; know the specifics of the schools according to the statute of pedagogical knowledge of modernity and how it is related to the precepts of inclusive education; raise the legal, political and educational documents about Special Education in the country and analyze the different conceptions given to Special Education in recent decades; and verify if that the current guidelines of the National Policy on Special Education, in relation to AEE, contributes to the feasibility of this service from the perspective of inclusive education.

Based on the studies and from analysis of those surveyed teachers of AEE, this paper questions the use of the term “preferably in regular schools” present in some legal and political documents in relation to the AEE, once this term, by allowing the offering service outside the school where the student studies, undermines the principles of inclusive education.

**Key-words:** specialized educational service; inclusive education; special education; differences.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTO ESPECIAL.....	vii
AGRADECIMENTOS .....	ix
RESUMO .....	xiii
ABSTRACT .....	xv
SUMÁRIO.....	xvii
UMA APRESENTAÇÃO NECESSÁRIA .....	1
INTRODUÇÃO.....	7
Do orgulho e da persistência.....	8
Da força dos laços e da solidariedade.....	10
Da certeza e do direito .....	11
Da parceria e da solidariedade .....	13
Da reflexão e da prática .....	15
Para viajar basta existir.....	17
CAPÍTULO I.....	21
O que aprender com esses, a quem ensinamos .....	21
O outro, o medo e de onde surgem os preconceitos .....	24
Escapar das ciladas, legitimar as diferenças .....	27
A diferença e sua gramática para a escola .....	34
E de que nos serve esta escola que aí está?.....	41
Recusar para avançar .....	45
CAPÍTULO II.....	53
A educação especial como ferramenta de jardinagem .....	53
A exclusão não tem base constitucional .....	58
A terceirização da Educação Especial .....	62
Tabela 1. Marcos legais e políticos de âmbito federal na Educação Especial no Brasil ...	65
Avanços e retrocessos: o preferencialmente que exclui.....	75
A política como um “vir a ser” .....	86
CAPÍTULO III .....	89

Inclusão não é apenas para a deficiência .....	89
A organização da escola inclusiva .....	93
Gráfico 1. Evolução de escolas de Ed. Básica com matrículas na Educação Especial .....	94
Figura 1 – Possibilidades para a oferta do AEE .....	96
Figura 2 – A organização da escola inclusiva .....	97
Figura 3 – Espaços da escola inclusiva oferecidos a alunos da Educação Especial .....	99
Figura 4 – SRM da E.M. Cora Coralina (Palmas, TO) .....	100
Figura 5 – SRM da Creche Denizart dos Santos (Vitória, ES) .....	100
AEE: por quê? E por que <i>na escola</i> ? .....	101
O professor do AEE e o “preferencialmente” .....	103
A influência, o texto e o descompasso das práticas .....	108
CAPÍTULO IV .....	111
Pedras que mudam o curso da vida.....	111
Figura 6 – Recorrência de temas citados pelos participantes do blog.....	114
O professor do AEE como semeador dos preceitos da inclusão.....	117
A parceria entre o AEE e os professores da mesma escola.....	120
A oferta do AEE traz mudanças profundas para toda a escola .....	122
A dificuldade de se oferecer AEE fora da escola do aluno .....	125
O AEE traz benefícios para todos os alunos .....	127
A rejeição ao professor do AEE na escola comum .....	130
O impacto da inclusão na vida das famílias.....	133
As SRM se traduzem por suas cores.....	136
Figura 7 – Fotografias de cinco Sala de Recursos Multifuncionais do país .....	137
Ler para transformar-se.....	142
CONCLUSÃO.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	151
REFERÊNCIAS DE DOMÍNIO ELETRÔNICO .....	155
BIBLIOGRAFIA .....	156
ANEXOS .....	161
Anexo 1 – Composição da Sala de Recursos Multifuncionais de Tipo I e II (2008).....	163

Anexo 2 – Composição da Sala de Recursos Multifuncionais de Tipo I e II (2011).....	164
Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	165
Anexo 4 – Excertos identificados por temas, siglas do nome dos autores e página.....	167

## UMA APRESENTAÇÃO NECESSÁRIA

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996).

A temática da educação mudou radicalmente os rumos da minha vida. Minha formação inicial é como jornalista e nem de longe pensei, algum dia, sentar-me ao computador para escrever uma dissertação de mestrado em educação. Provavelmente, o tempo que levei para escrever a primeira linha deste texto tenha sido justamente resultado do fato de que eu simplesmente não sabia por onde começar. Era informação demais – e prática alguma na escrita de textos acadêmicos. Estudar a inclusão escolar, para mim, sempre foi como investigar uma forma de tornar o mundo um lugar melhor. E não é ingenuidade ou idealismo. É uma certeza que foi sendo consolidada ao longo de quase dez anos de jornalismo educacional e, mais especificamente, sete deles tratando da temática da inclusão.

Mas foi me debruçando sobre textos teóricos e participando de diversas rodas de conversa, aulas e blogs de discussão coordenados pela professora Maria Teresa Eglér Mantoan, além das disciplinas que atendi – na Unicamp e na USP – para o programa de pós-graduação que passei a refletir sobre por que é tão difícil para a maioria das pessoas não se espantar, estranhar ou até ser contra a exclusão escolar das pessoas que são público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Este trabalho é fruto de um caminho jamais imaginado. Minha formação é na área da Comunicação Social. Cursei a educação infantil e o ensino fundamental em uma escola tradicional, de padres. Lá, aprendi que eu não poderia pintar na folha mimeografada o manto da Virgem Maria com a cor vermelha. “O manto de Maria era azul”, orientava a professora. Aprendi a levantar da cadeira quando a diretora da escola entrava na sala de aula. O “bom-dia” deveria ser uníssono, e aí daquele que se atrevesse a não reverenciar a figura. Eu cantava semanalmente o Hino Nacional, mas nunca tinha me dado conta de que “as margens plácidas” eram o sujeito da oração e de que “ouviram do Ipiranga” era nada menos que o predicado. Já adulta, percebi que eu poderia organizar o objeto daquele trecho do Hino Nacional na ordem direta: “o brado retumbante de um povo heroico”. Tantas aulas de gramática e eu nem sequer conhecia a beleza do que dizia o hino do meu país. Muitas das minhas aprendizagens escolares não faziam sentido. Aprendi a decorar para a prova. Pensar era permitido (ainda não inventaram o controle da mente), mas expressar o pensamento (ou pintar o manto de Maria de outra cor que não azul), não. Nunca estudei com uma criança com deficiência.

Da escola tradicional particular, saltei para uma nova etapa: a escola técnica estadual, onde aprendi os ofícios de um bom técnico em edificações. Até o terceiro ano, confesso que me diverti levantando paredes, misturando argamassa e conferido o prumo dos muros. Sobrevivi às aulas de física, matemática, resistência de materiais e desenho. Mas o que me apaixonavam eram as aulas de história, geografia, literatura... Também nessa etapa da minha vida escolar, não tive colegas com deficiência.

Recordo que, na época, o ensino público de nível médio profissionalizante passava por uma ruptura (o governo decidira separar o ensino regular do técnico), eu me juntei ao grêmio estudantil, redigi manifestos, organizei passeatas e puxei a multidão em cima de um carro de som. Estaria eu ensaiando, de alguma forma, minhas primeiras manifestações como ser político e autônomo? Sim! Mas não foi acaso. Apesar da escola tradicional, que cerceava a palavra e a ação, um tio meu (autodidata, sindicalista e politizado) me ajudou a sair da linha da mediocridade. Desde que eu era muito criança, ele costumava passar em casa todas as semanas, tomar um café com minha mãe e dedicar muitas horas para me dar aulas de história, ética e filosofia. Hoje, vejo como isso contribuiu para o que sou.

Depois de ser aprovada no vestibular, passei a dividir meu tempo entre os estudos e o novo trabalho: auxiliar de classe em uma escola particular tradicional. Confesso que pouco

aprendi sobre educação no tempo em que ali estive. E esta experiência nem sequer instigou em mim o gosto pelo assunto. Ali, presenciei um fazer pedagógico intolerante/intolerável. Vi um garotinho com suspeita de autismo, de apenas três anos, ser “disciplinado” por meio de uma caixa de sapatos vazia. O objeto era mostrado ao menino como se estivesse cheio de baratas. A ameaça era que, se ele não obedecesse, as baratas seriam jogadas sobre ele. Havia também a promessa de injeções ou idas ao hospital, em caso de desobediência. O menino saiu da escola, evidentemente, porque “a família não aceitava que ele tinha problemas”. Só a família não aceitava?

Graduei-me em jornalismo numa faculdade de São Paulo, renomada por ter alto índice de empregabilidade dos egressos, bom conceito em exames de qualidade e fama no mercado. O foco do ensino era prático, quase nada acadêmico. Também ali, naquele espaço, não tive qualquer tipo de convivência com pessoas com deficiência. Aos 19 anos, escrevi minha primeira reportagem (colaborei para uma matéria de capa da revista Superinteressante, da Editora Abril). É comum no meio jornalístico a prática de *freelances*. Foi assim que comecei minha carreira. E, um dia, em 2001, fui convidada a fazer um trabalho para uma revista chamada Nova Escola, que eu mal conhecia. Não sabia que se tratava da revista mensal de maior tiragem no país. Eu estava, pela primeira vez, falando com mais de um milhão de pessoas por meio das minhas redações.

Passei, entre “frilas” (como definimos os trabalhos eventuais) e contratação, aproximadamente seis anos na revista Nova Escola. Foi o lugar que me propiciou conhecer esse universo único da educação. Como todo cidadão, cuja imagem da escola é construída a partir de sua própria experiência, fui desconstruindo o que eu achava do ambiente escolar a cada nova reportagem. Fui uma das primeiras jornalistas do país a escrever sobre *bullying*, ainda em 2003. Tive oportunidade de escrever sobre a escola como um ambiente acolhedor; abordei a educação de jovens e adultos que legitima os saberes de seus alunos; entrevistei pedagogos, psicólogos, juristas, filósofos, antropólogos... Abri-me para um universo que, aos poucos – e sem que eu me desse conta –, passava a tomar conta do meu próprio universo.

Certo dia, em 2005, caiu em minha mesa uma pauta sobre educação inclusiva. Veio o estranhamento. Pessoas com deficiência estudando com quem tem deficiência? Como? Essa última pergunta me deixou intrigada. Comecei a ler, ler. Marquei uma entrevista com uma professora da Unicamp chamada Maria Teresa Eglér Mantoan. A conversa durou horas.

Lembro que permaneci com ela ao telefone até que a redação se esvaziasse. Fiquei pasma, ao final. Mal consegui ir para casa. Permaneci durante quase toda a madrugada nas poucas leituras de que dispunha (alguns documentos oficiais, hoje ultrapassados, mas que continham informações importantes para quem começava a desbravar o assunto). A fala da professora Maria Teresa foi assustadora porque era dotada de uma serenidade extrema, associada a certa obviedade que me fazia sentir vergonha. “Como eu nunca pensei nisso antes?”

Quanto mais eu entendia e escrevia sobre o assunto, mais eu me animava em continuar estudando e escrevendo. Com o tempo, a chefia da redação começou a me direcionar as pautas correlatas, por identificar em mim um extremo interesse. Entendi que a educação inclusiva era um direito, que era algo óbvio e, mais que tudo, um projeto viável para se criar uma cultura de paz também por meio dos ambientes educacionais.

Em 2006, veio o grande desafio: produzir uma revista inteira só sobre inclusão (uma edição especial da Revista Nova Escola). Naquela época, as políticas afirmativas de educação inclusiva estavam começando a tomar corpo. Não existia atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas tal como hoje o serviço é estruturado. Tudo estava começando. Esse material teve uma imensa repercussão. Com ele, fui finalista dos principais prêmios de jornalismo do Brasil e vencedora de um prêmio internacional. O país e o mundo começavam a colocar a inclusão na pauta de prioridades.

Em 2007, sentindo que minha atuação como jornalista já não mais traria grandes contribuições ao público – uma vez que as páginas da revista eram insuficientes e que eu, pelo grau de conhecimento e de comprometimento com o assunto, já não aceitava mais as interferências e censuras típicas de um veículo de comunicação privado –, decidi deixar a revista. Incomodava-me também saber que o jornalismo de educação na grande imprensa não especializada, no geral, era raso, baseado em factoides e resultado da falta de conhecimento dos profissionais da comunicação.

E foi nessa época que decidi estudar. O mestrado veio, inicialmente, como uma forma de investigar o que sabiam os jornalistas da área da educação sobre o direito à escola para todos. No entanto, quanto mais eu me aprofundava, mais percebia que meu foco deveria estar em dois pontos cruciais: 1) a naturalização da exclusão e a dificuldade que a sociedade tem de legitimar a presença das pessoas público-alvo da educação especial na escola, especialmente aquelas com deficiência; 2) e as questões legais e políticas que há por trás de tudo isso, uma

vez que, apesar do nosso marco legal, há leis cuja interpretação legítima a supressão dos direitos fundamentais das crianças com deficiência em relação à educação.

Por motivos de trabalho, precisei interromper por um ano o curso de mestrado. Após retomar os estudos, elaborei, em 2010, três produtos para a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), o que me permitiu ter contato direto com mais de 90 professoras do Atendimento Educacional Especializado. Essa aproximação foi essencial para que eu pudesse entender melhor a natureza do AEE, a importância dele para a consolidação da atual política nacional de educação especial e a pertinência de se implantar necessariamente o AEE nas dependências das escolas.

Após anos de apuração jornalística e estudos acadêmicos, hoje vejo com mais clareza o quanto é difícil operar mudanças no *status quo*. Como é complicado – e complexo – chamar à transformação mentes e corações. Ao mesmo tempo, fui também testemunha, por meio de centenas de entrevistas que realizei na minha vida profissional com educadores do país todo, o quanto pode mudar a vida de uma pessoa o simples fato de se aceitar o convite para a transformação. E isso nem sempre é fácil, como contam os próprios professores que, hoje, atuam na perspectiva inclusiva.

Atualmente, pela natureza do meu trabalho, convivo bem mais com pessoas com deficiência. Mas, para mim, é pouco. Muito pouco. E entendo que isso é fruto da invisibilidade desses sujeitos. Penso que contribuir para a educação inclusiva é meu dever enquanto cidadã e profissional. É um compromisso que assumo com as gerações que ainda virão. As resistências contra a educação inclusiva são enormes. Mas vejo saídas possíveis na força do nosso marco legal e na expansão da educação inclusiva feita no chão da escola. O AEE, nesse sentido, é um serviço que estimula a consolidação da inclusão e que garante que os alunos por ele atendidos façam parte das turmas comuns do ensino regular.

Conhecendo educadores e famílias de mentes e corações abertos, inspirei-me para escrever este trabalho. E agradeço profundamente às palavras deixadas pelo querido Paulo Freire, que moralmente nos convidam ao trabalho: “Qualquer discriminação é imoral, e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

## INTRODUÇÃO

### Ou “Inclusão escolar tem a ver com humanidade”

Viajar? Para viajar basta existir. Vou de dia para dia, como de estação para estação, no comboio do meu corpo, ou do meu destino, debruçado sobre as ruas e as praças, sobre os gestos e os rostos, sempre eguaes e sempre diferentes, como, afinal, as paisagens são (PESSOA, 1982).

Para que seja possível compreender os motivos que me levaram a escrever esta dissertação, é preciso que eu apresente ao estimado leitor alguns personagens. Este termo, “personagens”, muito utilizado nos textos jornalísticos, cabe bem neste momento. Explico: nas reportagens, são eles os encarregados de dar vida à história. Evidentemente, não ignoro o caráter científico do texto que apresento. No entanto, peço licença para que meus “objetos de pesquisa” sejam, aqui, ilustres e respeitados personagens.

Isto posto, convido o leitor a fazer uma viagem. Ela tem início em São Paulo, capital, local onde resido. Passa por Santa Catarina (Sul), Mato Grosso (Centro-Oeste), Amazonas (Norte), Bahia (Nordeste) e volta a São Paulo (Sudeste). Ao visitar cada região do país, contarei um pouco a respeito de cinco professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), alunas de um curso de pós-graduação em AEE oferecido pelo Ministério da Educação. Nesta viagem, realizada em outubro de 2010, minha principal tarefa foi coletar junto a essas professoras (e a outras pessoas envolvidas no processo de inclusão escolar) vídeos e textos que foram publicados em um blog de viagem.

Para quem ainda não ouviu falar ou sabe pouco a respeito desta área da educação, adianto que o AEE é um serviço da Educação Especial oferecido a alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O atendimento, que ocorre no período oposto ao período em que o aluno estuda na escola comum, tem por objetivo quebrar as barreiras que impedem sua inclusão escolar plena. No Capítulo IV, forneço detalhes sobre o contexto da viagem que brevemente narrarei aqui, bem como sobre a metodologia adotada para a dissertação.

Este primeiro capítulo é o ponto de partida para toda a discussão que será estabelecida nos quatro capítulos seguintes, nos quais tratarei de temas densos e formais.

Apesar da aridez de alguns temas que virão, é fundamental dizer que todo este trabalho é centrado em seres humanos – seus saberes e seus corações. Escrever sobre inclusão escolar é, a meu ver, sobretudo, tratar de humanidade. Os nomes das professoras e de outros personagens foram ocultados para respeitar o princípio do anonimato. Começo nossa jornada, portanto, pelo o que há de mais humano no pensar e no agir das professoras de AEE que visitei e que me inspiraram a escrever este trabalho. Boa leitura. Boa viagem.

### **Do orgulho e da persistência**

*“Os professores do AEE são os construtores, os provocadores de uma escola diferente, das diferenças” (Professora A.).*

Dia 1º de outubro de 2010. Meu primeiro destino nesta intensa viagem é uma charmosa cidadezinha do interior de Santa Catarina, Sul do país. Na bagagem, levo pouca coisa. De mais importante, carrego meus equipamentos profissionais – um pequeno computador portátil e uma máquina fotográfica. Recolho minha bagagem na esteira rolante. Ao sacar o telefone para ligar para a professora A., que me receberia no aeroporto, notei que o aparelho estava sem bateria. Lá vou eu em busca de uma tomada. Enquanto me emaranho nos fios tentando conectar o carregador do celular na fonte de energia, duas figuras sorridentes aparecem dizendo: “Meire!”. Com A. estava I.. De lá, juntas, rumamos para a escola onde as duas atuam como professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola, arrumada e bonita, me dá pistas do que virá. Com todo orgulho do mundo, as duas professoras abrem a porta da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) – espaço criado dentro da escola comum para a oferta do AEE aos alunos da Educação Especial. A sala é cheia de materiais, muito bem organizada. “Os alunos sem deficiência sempre aparecem aqui para espiar, pedir emprestados alguns brinquedos e jogos”, diz A.

Eu estava dentro da primeira SRM do município, inaugurada em 2006. Depois dela, mais vinte salas foram implantadas na rede de ensino. Ao observar o cuidado com os materiais, a diversidade de cores e formas, a organização das prateleiras com diversos jogos,

brinquedos e recursos didáticos, percebi a profunda dedicação das duas ao ambiente e seu trabalho. Além delas, também atua na SRM o professor AA., que leciona Língua Brasileira de Sinais – Libras. Ele não pôde estar conosco naquele dia porque estava dando aula na SRM de outra escola da rede.

Antes de atuar no AEE, I. era professora das séries iniciais. Começou a estudar sobre Educação Especial ao receber alunos com deficiência na escola comum. “Não sou de deixar aluno nenhum para trás”. Em 2008, surgiu a oportunidade de atuar na SRM. A., por sua vez, trabalha na Educação Especial há 18 anos – mais especificamente na área da surdez, na qual já trabalhou com diversas concepções e, hoje, adota o bilinguismo na escola comum como prática docente. Ambas afirmam que os resultados obtidos com o trabalho do AEE têm sido animadores.

Ao conversar com A., peço que dê um depoimento espontâneo. Não há roteiro a ser seguido. Ela apenas deve falar sobre seu trabalho e sobre aquilo que considera importante. O resultado do relato é revelador. Dentre as inúmeras informações coletadas, duas chamam atenção. Em primeiro lugar, a professora tem a convicção de que seu trabalho no AEE é uma forma importante de combater a exclusão – fruto de um processo histórico. A segunda tem a ver com a difícil tarefa de levar a visão da Educação Especial na perspectiva inclusiva para aqueles que atuam nas salas comuns:

*“Sinto o olhar discriminatório como se fôssemos vistas como alguém que vai dar mais trabalho ao professor. E muitos ainda consideram os alunos com deficiência um problema dentro da sala. Por isso é preciso insistir, não desanimar, pois os professores do AEE são os construtores, os provocadores de uma escola diferente, das diferenças” (Professora A.).*

Mas ela afirma que é preciso perseverar, pois cada problema enfrentado “fica pequeno perto do avanço dos alunos”.

De onde vem essa resistência dos professores da escola comum? O que faz com que alguns professores relutem tanto diante da possibilidade de receber e educar pessoas atendidas pela Educação Especial? E o que faz uma professora do AEE perseverar, acreditar na inclusão e prosseguir nesse contexto?

## **Da força dos laços e da solidariedade**

*“Eu falo para as professoras que estamos aqui pra aprender juntas” (Professora M.G.).*

Dia quatro de outubro de 2010. Depois da primeira visita, voltei a São Paulo para, no domingo, cumprir meu dever cívico: votei no pleito presidencial. Na noite do mesmo domingo embarquei para uma cidade da região metropolitana de Cuiabá. M.G. foi me receber com o esposo e o filho dela, de oito anos. O acolhimento é algo muito bonito no povo brasileiro. Nos anos em que atuei como repórter, sempre fui recebida com muito carinho, desprendimento, emoção pelos educadores Brasil afora. Não foi diferente nessa viagem. Acredito que isso tem a ver com a profissão dos meus entrevistados: para educar, é preciso saber acolher...

M.G. é daquelas professoras estudiosas. Muito envolvida com o que faz, mostra-se cansada dividindo-se entre as tarefas de mãe, esposa, profissional – e estudante. Diante do trabalho feito no AEE, ela afirma que mudou sua concepção de vida. Depois de 15 anos atuando como professora de sala comum, surgiu em sua turma um aluno com deficiência múltipla. Não se intimidou. Pesquisou, estudou e viu-se envolvida em uma tarefa que, para sua surpresa, deixava-a muito feliz. Foram três anos lecionando para o menino em turmas comuns. Nesse tempo, aprendeu muito. E foi sua dedicação que a levou, finalmente, a assumir a nova SRM que seria implantada na escola.

A professora é humilde ao assumir que seu trabalho tem dado resultados expressivos porque, naquela escola, a inclusão dos alunos da Educação Especial é tratada como responsabilidade de todos. É uma tarefa pensada e executada em equipe. Literalmente. Na SRM, diversos recursos são confeccionados com a ajuda das merendeiras e das faxineiras da escola, que colam, pregam, costuram... M.G. mostra os tapetes, as almofadas, os encostos e os brinquedos feitos com a ajuda das colegas de trabalho.

*“Eu costumo falar que esse trabalho não é meu, ele é de toda a escola, de toda a comunidade. Porque eu falo para as professoras que estamos aqui pra aprender juntas, é um trabalho novo, uma proposta nova, ninguém aqui é especialista, ninguém sabe tudo” (Professora M. G.).*

Emocionada, a diretora V. afirma que o trabalho de equipe é o pilar do trabalho. É como uma corrente que impulsiona a solidariedade entre todos. “Se a colega da faxina faltou, por exemplo, porque teve algum problema, alguém – que já recebeu ajuda dela antes – fala: ‘pode deixar, eu ajudo a limpar.’” E é nesse espírito de equipe que os educadores e funcionários da escola realizam o trabalho para todos os alunos. Há o entendimento de que a educação é um direito. E de que o aluno da Educação Especial, como todo cidadão, precisa ser atendido com dignidade.

Na hora da entrada, todos chegam felizes – e bem antes do horário. Aguardam sob a sombra das árvores, batem papo com o vigia, tomam um afago na cabeça da encarregada da limpeza, brincam de pega-pega. A escola é das crianças. Simples, cuidadosamente decorada, acolhedora. O ambiente é reflexo daqueles que a conduzem – e daqueles que a frequentam. E os pais das crianças com deficiência, que também deram seus depoimentos de forma espontânea, confirmam essa impressão. Ali, seus filhos estão bem em todos os sentidos. Aprendem, fazem amigos, discutem, brincam, produzem... Como toda e qualquer criança.

O que faz uma escola ter essa clareza sobre o direito à educação? O que colabora para que o espírito de equipe prevaleça sobre as dificuldades? O que permite que alunos e professores estabeleçam vínculos que promovem um ambiente em que a presença de alunos da Educação Especial não é um “acontecimento”, algo exótico?

### **Da certeza e do direito**

*“Não se admite mais você dizer ‘eu não estou preparado, a minha escola não está preparada’” (Professora L.).*

Dia cinco de outubro de 2010. O calor é imenso no Amazonas. No aeroporto, L. me espera. Já é muito tarde, o voo atrasou. Com um sorriso, ela me acolhe como uma velha amiga. Conta do que veremos na manhã seguinte. Ela atua em um Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal, onde faz formação de professores na área e acompanha os trabalhos realizados nas escolas. Levantamos cedo e rumamos para a escola

onde a professora N. nos espera na SRM da escola comum onde trabalha. É impressionante a diversidade de materiais confeccionados pela própria professora. A sala é bonita, espaçosa. N. conta dos desafios de se tornar uma professora do AEE. Durante sete anos, ela deu aulas para o ensino fundamental. Um problema nas cordas vocais quase a afastou da sala de aula. Foi nessa época que lhe foi oferecida a oportunidade de atuar na SRM. Para isso, recebeu formação e foi, por conta própria, em busca de mais informações. Ela iniciou a jornada “com muito medo, muito receio, não sabia como trabalhar com esses alunos”, conta.

Enquanto dá seu depoimento, parece que aquele medo todo, natural diante de uma mudança tão complexa na vida profissional – somada à convivência com alunos que, até então, eram apenas da alçada de professores especializados – esvai-se quando ela fala dos resultados que vem obtendo na nova jornada. A comparação que N. faz sobre o trabalho que desempenha no AEE e o trabalho que realizava antes, na sala comum, traz um dado importante a ser citado: o AEE é dinâmico, requer criatividade, enquanto a prática de sala de aula comum, para ela, era exatamente o contrário.

Quando chegou a hora de L. dar seu relato, a professora quis escolher o cenário do vídeo. Posicionou-se, então, de forma que fosse possível mostrar uma frase escrita em uma cartolina colada na parede da SRM. Dizia o cartaz: “Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” A frase, do sociólogo e professor português Boaventura de Souza Santos, para L., é um “norte”. Em um depoimento, ela afirma que “a escola tem que ser alegre”. E, para ela, a presença de pessoas com deficiência na escola é algo que desestabiliza, tira a escola da acomodação, exige criatividade e uma nova forma de educar. Diante da afirmação de que a escola está despreparada, a professora diz:

*“Não se admite mais você dizer ‘eu não estou preparado, a minha escola não está preparada’. Isso é política pública. Ela tem que ser implantada e não só implantada. Ela tem que ser executada e nós, professores, temos que fazer esse papel. Então, quando alguém me questiona, diz ‘eu não aceito aluno na escola porque ele tem isso’, digo ‘não, não é você aceitar, é direito dele e a escola tem um papel fundamental que é a escolarização’. Esse é o papel da escola” (Professora L.).*

As professoras entrevistadas durante a viagem vieram da escola comum. Todas começaram lecionando para alunos sem deficiência, em escolas que excluía. Não foram formadas na concepção da educação inclusiva. Em algum momento, mudaram. Passaram a atuar no AEE – esse serviço da educação especial que promove a inclusão.

O que propicia a alguns profissionais perceberem a educação como um direito do público-alvo das pessoas com deficiência? Que olhar, que visão de mundo, que abordagem teórica embasa essa concepção da educação adotada por essas professoras? O que é “o preparo” para essas pessoas quando se fala no atendimento na Educação Especial?

### **Da parceria e da solidariedade**

*“Quando o contato com o professor não acontece permanentemente, a relação fica muito limitada” (Professora E.).*

Dia seis de outubro de 2010. Deixo o clima quente e úmido do Amazonas e o carinho das professoras de lá para ser recebida em uma cidade do interior baiano, Nordeste. Quem me espera por lá é E., uma mulher forte, determinada. Distribui sorrisos de paz a quem dirige a palavra a ela. A sala de E. é outro exemplo de primor. Exibe materiais, brinquedos e jogos – além do equipamento padrão, presente em todas as salas e que são enviados pelo Ministério da Educação para a implantação das SRM, como computador, monitor e impressora. Com E. trabalha a professora J.. Quando a demanda da SRM começou a crescer (pois atende alunos de outras unidades de ensino), E. convidou a colega e passou a fazer a sua formação em AEE em serviço. J. considera-se “vitoriosa”. Ama a nova função e leva suas aprendizagens para a turma comum para a qual leciona no período oposto.

Observo, sobre a mesa, algumas apostilas. E. apressa-se em me explicar: “Sempre deixo na mesa da sala dos professores leituras diferentes, com textos sobre inclusão. É para que os professores reflitam, recebam informação e repensem sobre sua prática. Nas reuniões, conversamos sobre o assunto”, diz. Ela, como professora do AEE, entende que seu papel é colaborar com a formação de seus colegas das salas regulares. Por isso, defende que a parceria

entre ela e os demais professores é fundamental. E essa percepção sobre o trabalho docente voltado à inclusão é revelada pelos depoimentos de outros profissionais da escola. A diretora N., por exemplo, percebeu as mudanças ocorridas com a vinda da SRM e da professora do AEE:

*“Nesse período que eu estou aqui, a gente vê a evolução, né? Antes, a gente notava aqueles alunos inquietos. Na verdade, na sala de aula, tanto pelos alunos e às vezes pela maneira que a professora não tinha para atender àquela necessidade, ele ficava ansioso e aí vinha o problema de indisciplina. A gente nota essa evolução justamente nisso, porque hoje está tendo atendimento especializado para ele aqui. Mudou o comportamento, a aprendizagem, a postura – tanto do aluno como dos colegas”* (Diretora N.).

Faz parte das atribuições do professor do AEE estar ao lado dos professores de sala comum, planejando, trocando materiais, elaborando estratégias para a participação dos alunos na sala comum junto aos demais, nas mesmas atividades. Isso requer contato direto e constante entre os dois atendimentos. E estar na mesma escola, para E., é o que torna isso possível. No entanto, a professora também atende alunos de outras escolas, pois nem todas no município contam com a própria SRM (a oferta do AEE externamente é uma possibilidade prevista na legislação brasileira). E, para ela, atuar de forma satisfatória com os alunos oriundos de outras escolas é muito difícil:

*“Quando o contato com o professor não acontece permanentemente, a relação fica muita limitada porque cada escola possui a sua organização e, muitas vezes, a gente vai até as escolas e não consegue estabelecer o contato. Aqui, nós temos buscado algumas alternativas, que é com o coordenador da escola. Então, a gente convida o coordenador e ele vem. Então a gente faz uma revisão dos casos, de tudo o que está sendo trabalhado e o que a gente está propondo no AEE pra essas crianças e o que elas podem estar fazendo lá na sala. Mas é como se você estivesse mandando um recado”* (Professora E.).

Nossa legislação prevê o AEE como um direito dos alunos público-alvo da Educação Especial. Desde 2008, existem diretrizes que determinam o que é e como deve ser realizado

esse serviço para que se propicie a inclusão desse público nas escolas comuns. Para isso, as diretrizes preveem a interlocução entre o professor do AEE e da sala comum. Mas, ao mesmo tempo, a legislação permite que o AEE seja oferecido fora da escola onde o aluno estuda.

Se, como vimos pelos depoimentos de outras professoras, muitas vezes é difícil estabelecer interlocução com os professores da própria escola, como é possível realizar o AEE apropriadamente com equipes de outras unidades de ensino? Como garantir tempo para planejamento coletivo e acompanhamento do aluno e dos demais professores? E, diante do fato de que ainda é possível retirar o aluno da escola para que receba um serviço de natureza educacional (e não clínica), como fortalecer na equipe escolar a ideia de que esse aluno é responsabilidade da escola e não do “serviço especializado”?

### **Da reflexão e da prática**

*“Essa atividade que você propõe para o aluno com deficiência pode ser trabalhada com todos” (Professora F.).*

Dia oito de outubro de 2010. É a última visita que faço no que chamei de “jornada do AEE”. Minha parada: interior de São Paulo, Sudeste. No dia anterior, ao tentar embarcar na Bahia, quase tive a jornada bruscamente interrompida. Um dos aviões da pequena companhia aérea que faz o trajeto quebrou, impedindo que todos os passageiros pudessem seguir viagem (havia apenas uma aeronave em funcionamento). Perder o voo, àquela altura, significava não visitar a professora F., pois eu teria de voltar de ônibus e não chegaria a tempo, pois já era quinta-feira e eu deveria chegar à noite para, na sexta-feira, visitar a escola. Uma tristeza enorme tomou conta de mim. Expliquei à atendente que eu estava viajando pelo país havia uma semana e que tudo estava sendo publicado em tempo real na internet. “Sinto muito, senhora”, respondeu-me.

Confesso que me deu um nó na garganta. A frustração era enorme, pois todas as professoras me receberam de braços abertos, orgulhosas por poderem contar sobre suas práticas, seus ideais. Faltava F. e sua equipe... Um ônibus já estava à espera dos passageiros

que “sobraram” rumo a Salvador, de onde cada um tomaria outro ônibus para seus destinos. Dei meia-volta. Cabisbaixa, puxei lentamente a mala de rodinhas. Quem eu estaria deixando de conhecer? Como seria a SRM? E a equipe?

“Senhora!”, disse-me uma funcionária. Quando olhei, ela acenou me chamando e eu corri em sua direção. “Conseguimos um assento. A senhora vai terminar sua viagem.” Alívio. Fui recebida por F. e seu esposo, já muito tarde, no aeroporto. Agitadíssima, falante, alegre. Assim posso descrever a professora. Quando fala sobre seu trabalho na SRM, todo o cansaço provocado pela vida corrida parece desaparecer. Encontro uma escola ampla, cheia de vida, muito bonita. A SRM é grande e lá trabalha uma equipe de peso. Além dela, outros profissionais atuam – inclusive uma professora surda e um professor cego, cada qual em sua especialidade. Encontro outra escola que percebeu a importância da parceria, que viu no AEE uma forma de dar respaldo ao trabalho escolar inclusivo. O AEE, para a diretora M., trouxe muitas mudanças:

*“É um aprender constante porque nós também não temos uma fórmula pronta. Nós tivemos de nos despojar de tudo, a verdade é essa, como ser humano para estar abraçando e entendendo e participando do processo. Nós somos muito resistentes à mudança. Faz parte do ser humano. Então é uma mudança radical na vida da gente, é um despojar de valores e de conceitos pré-estabelecidos” (Diretora M.).*

Para F., que procura estabelecer vínculos com os professores para que vejam no AEE um apoio ao seu trabalho, um dos grandes desafios é atuar a partir do 6º ano do ensino fundamental. É nessa etapa que a organização dos conteúdos torna-se mais demarcada, e a disciplinarização dos conteúdos – e das pessoas – torna-se mais latente. E mostrar que as aulas podem ser pensadas para todos – sem exceção – é o grande desafio.

*“Nas nossas conversas, quando senta um professor de matemática, português, história, eles falam ‘estou com esse tipo de dificuldade, o que posso fazer?’. Digo: essa dificuldade a gente pode trabalhar dessa maneira, fazer essa atividade... e você, professor, vai perceber que pode trabalhar com a sala inteira. Essa atividade que você propõe para o aluno com deficiência pode ser trabalhada com todos e, principalmente, com aqueles que têm um pouco mais de dificuldade” (Professora F.).*

O ensino planejado de forma independente do perfil das turmas, que não considera seus saberes e suas capacidades e que se baseia em alunos e em resultados idealizados – muitas vezes uma prática corriqueira e pouco questionada pelos educadores, apenas reproduzida – torna difícil o ensino inclusivo. Afinal, sem repensar na organização secular da escola e nas práticas tradicionais, como planejar atividades sobre certos conteúdos considerando todos, sem distinção? E, quando o professor do AEE não está por perto, para estabelecer esse diálogo e provocar tais reflexões, como mudar a prática da escola que exclui?

### **Para viajar basta existir**

O AEE é este porta-voz incômodo dos novos tempos da educação (CAVALCANTE, 2010).

Foi esta viagem, brevemente resumida e cujos personagens foram rapidamente apresentados, que me inspirou a escrever esta dissertação de mestrado. As perguntas acima foram provocadas pelo contexto em que vivem essas profissionais. Quando Fernando Pessoa afirma que “para viajar basta existir”, percebo que a viagem que fiz tornou-se parte importante da minha existência. Foram muitas as perguntas – como vimos – que surgiram depois da jornada. Foi durante os oito dias em que conheci essas pessoas, trocando com elas ideias, ouvindo suas histórias, testemunhando as mudanças que suas práticas provocaram no ambiente escolar e na vida dos professores, dos alunos e de suas famílias que passei a perceber o papel fundamental do Atendimento Educacional Especializado para o fortalecimento da educação inclusiva no país.

Somado a isso, o estudo dos documentos legais que determinam as atribuições dos professores do AEE me fez perceber incongruências que comprometem esse trabalho. O AEE, segundo a legislação, é um direito. Seu pleno cumprimento, segundo diretrizes, está diretamente atrelado à oferta na escola do aluno. A possibilidade legalmente instituída de isso não acontecer prejudica sua realização.

“Do preferencial ao necessário” – expressão que titula este trabalho – é um convite à reflexão. Não uso o termo “necessário” no sentido de uma necessidade lógica – algo que o leitor poderá perceber no decorrer do trabalho. As questões colocadas acima revelam o problema que me fez empreender este estudo. Não busco respostas fechadas, absolutas. Tampouco busco soluções que possam satisfazer a tudo o que foi questionado. Minha intenção é abrir novos horizontes para as questões que envolvem as diferenças na escola e sobre a natureza do AEE, para que essas perguntas possam dar lugar a novas perguntas, a outras perspectivas de focar o problema que as produziu.

Os estudos servem para que possamos entender que as soluções são sempre precárias e provisórias e nos ajudam a sentir menos o peso que vem do medo e mais a leveza de enfrentar o infinito poder de reprodução das perguntas. O entendimento deve buscar esta condição de ser: dar lugar à dúvida e permitir aceitar a incapacidade do ser humano de alcançar o fim das coisas.

Para que seja possível conhecer o AEE e a necessidade (no sentido pedagógico-educacional) de sua oferta nas dependências da escola comum, apresento, a partir de agora, um percurso teórico-metodológico possível. Nesta introdução, dou pistas sobre o AEE e seus desafios. No primeiro capítulo, apresento reflexões em relação à não legitimação das diferenças no ambiente escolar – abordando questões que passam pelo preconceito contra pessoas que são público-alvo da Educação Especial, pelos entendimentos sobre a diferença, pela naturalização da exclusão e pela organização da escola que não contempla a heterogeneidade. No segundo capítulo, discorro sobre as legislações e sobre os embates ideológicos e políticos que provocaram e ainda provocam avanços e retrocessos nos marcos legais e políticos do país para a área – analisando, especificamente, como o termo “preferencialmente” foi utilizado nos textos para manter a legitimação da escola que segrega esse público. No terceiro capítulo, abordo mais detalhadamente o que é o AEE e como é a configuração da escola comum diante da perspectiva inclusiva, atendo-me à reflexão sobre de que forma o AEE é um ponto de desequilíbrio do *status quo*. Finalmente, no quarto capítulo, sob a luz dos estudos apresentados nos capítulos anteriores, faço uma análise mais aprofundada sobre os discursos espontâneos dados pelas professoras do AEE, por outras pessoas (familiares, alunos e educadores) encontradas em cada local da viagem e pelos comentaristas do blog em que postei os relatos e os vídeos da viagem.

Esse percurso teórico-metodológico buscará atender aos objetivos desta dissertação, a saber: a) aprofundar os estudos sobre a concepção da diferença na sociedade e suas implicações na inclusão escolar; b) conhecer as particularidades do equipamento escolar segundo o estatuto do saber pedagógico da modernidade diante dos preceitos da educação inclusiva; c) levantar os marcos legais, políticos e educacionais da Educação Especial no país e analisar as diferentes concepções dadas à educação especial nas últimas décadas; d) verificar se as orientações da atual Política Nacional de Educação Especial em relação ao Atendimento Educacional Especializado concorrem para a exequibilidade desse serviço na perspectiva da educação inclusiva.

## CAPÍTULO I

### A (não) legitimação das diferenças na escola

É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade (JACOB, 1979).

Este capítulo tem por objetivo conduzir o leitor por reflexões em torno da escola que temos hoje no Brasil. Não há como falar na consolidação da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial sem estudar e problematizar os entraves do caminho, gerados pela legitimação histórica da exclusão no ambiente escolar comum. De onde, afinal, tiramos a concepção de que é natural educar certos grupos à margem dos demais?

#### O que aprender com esses, a quem ensinamos

Tanto a inclusão quanto a mudança são inevitáveis. Crescer com essas mudanças (ou a partir delas) é uma escolha nossa (FOREST; PEARPOINT, 2011).

Certo dia, uma mãe contou-me emocionada algo que tinha aprendido com a filha de quatro anos, Laura. Na turma dela, em uma escola comum, havia sido matriculada uma garotinha – Vitória – que tinha paralisia cerebral, deficiência muitas vezes categorizada como “severa”. Vitória não falava. A professora, que sempre pensava em atividades para todos, permitia com suas estratégias o estreitamento de laços entre os pequenos. As duas meninas se tornaram grandes amigas. Para felicidade de ambas, Laura e Vitória descobriram que eram vizinhas. Encontravam-se todos os dias depois da aula. A mãe de Laura, apesar de ser pedagoga, de trabalhar em uma escola inclusiva e de formar professores nessa perspectiva, sempre se perguntava: “Que raios minha filha tanto faz na casa da Vitória? Como podem brincar por tanto tempo se a menina mal se mexe?”.

Certo dia, uma nova família mudou-se para a rua onde as duas meninas moravam. Havia uma garotinha da mesma idade de Laura e Vitória, que chegou cheia de bonecas, brinquedos e bugigangas populares entre as crianças. Quando viu a filha engraçando-se com a

nova amiga, logo a mãe pensou que Vitória perderia espaço na vida de Laura. Verdade era que Laura até tinha mesmo gostado da nova amiga, visitava-a de vez em quando. Mas continuou indo todas as tardes para a casa de Vitória, como sempre fizera. Um dia, a mãe não se conteve e perguntou:

– *Filha, o que tanto você faz na casa da Vitória?*

– *A gente brinca, ué* – respondeu a menina, estranhando o despropósito da pergunta.

– *E por que você gosta tanto de brincar lá?* – indagou a mãe, ainda insatisfeita com a primeira resposta.

– *Porque é muito legal* – disse Laura, achando a conversa uma chatice...

A mãe, nessa hora, não se conteve e despejou tudo o que a afligia, de uma vez, para espanto da menina:

– *Mas a Vitória não se mexe, não fala, como pode ser legal brincar com ela?*

Apesar da estranheza que a pergunta lhe causava, Laura explicou, com a paciência típica da sabedoria infantil:

– *Ué, claro que ela se mexe. Eu coloco a música que a gente gosta, daí a gente dança com a cadeira de rodas, mesmo. Eu passo batom nela, porque a gente brinca disso também. Ela escolhe a cor com os olhos e ri muito quando eu mostro como ficou no espelho.*

A essa altura, Laura mudara o tom e já tinha um brilho nos olhos que deixava a mãe com muita, muita vergonha. E continuava:

– *A gente também brinca de escola, de casinha. Ela fala tudo comigo, mãe, mas de outro jeito, um jeito que eu entendo.*

Silêncio de um lado, indiferença do outro (a conversa, afinal, não fazia o menor sentido para a menina). Assunto encerrado.

Conheci essa mãe quando realizei, em 2005, minha primeira reportagem sobre educação inclusiva. O desconforto e a angústia sentidos por ela não me são estranhos. E, pergunto: são, em absoluto, estranhos a qualquer adulto que, assim como eu, cresceu em escolas e em uma sociedade excludentes? Ouso dizer que não.

Quando recebi da editoria da revista onde eu trabalhava a pauta sobre o assunto, a primeira pergunta que me veio à mente foi: “Como é possível pessoas com deficiência estudarem com as outras?”. A resposta para essa pergunta é mais simples do que aparenta ser. A maioria da população, leiga no assunto, pensa e emite opiniões tomando como base o mundo em que cresceu e se desenvolveu. Por isso a estranheza.

O problema que me impulsionou a realizar esta pesquisa é o fato de termos tanta dificuldade de conceber a presença de pessoas com deficiência em todos os lugares, participando de todas as atividades da sociedade, sejam em que espaços forem. E especialmente na escola. As crianças, com sua sabedoria e simplicidade, precisam ser mais ouvidas, mais observadas. Enquanto nos ocupamos das questões administrativas, dos programas curriculares, da aplicação deste ou daquele instrumento pedagógico, de ensinar crianças e jovens a serem bons cidadãos, acabamos por não nos dar conta do quanto eles próprios, com seus saberes e suas vivências, podem nos ensinar. Crianças, no geral, não se atêm a igualdades, não se ocupam com as diferenças. Excluir o outro é uma prática que aprendemos e naturalizamos ao longo da vida.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) – tema central desta dissertação – deve atuar na escola da mesma maneira como a pequena Laura se comporta com Vitória: sem a carga do preconceito transmitido focado na deficiência. O AEE é um serviço da Educação Especial (modalidade transversal a todas as demais modalidades de ensino) oferecido no contraturno da escola comum. Ou seja, tem caráter complementar ou suplementar (jamais substitutivo) em relação à escolarização. Seu objetivo é quebrar as barreiras que impedem crianças e jovens público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) de estudarem em escolas comuns, ajudando a escola a reconhecer e legitimar a presença dessas pessoas (esse assunto é abordado com mais profundidade no Capítulo III deste trabalho).

Assim como Laura, o AEE se pauta no fato de que seres humanos não podem ser resumidos a sua deficiência. São, antes de tudo, pessoas com capacidades e limitações, como quaisquer outras. E, por isso, têm o direito de estar na escola como todo e qualquer cidadão. Esse serviço se propõe à construção de práticas inclusivas no interior das escolas comuns ao fortalecer a presença e a participação dessa população historicamente excluída. Como toda criança (o AEE é um campo profissional muito recente), partilha o óbvio com quem estiver

disposto a aprender: escola é lugar de todas as crianças e jovens, tenham eles qualquer característica – inclusive deficiência.

Neste primeiro capítulo, trato das questões relacionadas ao preconceito como uma das causas da não legitimação das diferenças na escola – ambiente, ainda, visto como um campo minado à inclusão, principalmente quando falamos de alunos da Educação Especial. Empenho-me também na análise da natureza da escola: sua finalidade, sua organização, seu *modus operandi*, sua resistência à inclusão e seu ponto de vista baseado na naturalização da exclusão desses sujeitos.

### **O outro, o medo e de onde surgem os preconceitos**

Devemos enfrentar o medo e fazer. Isto mesmo: incluir todos. Isso vai ser desconfortável – até mesmo aterrador durante alguns momentos –, mas passa (FOREST; PEARPOINT, 2011).

Certa vez, em um sarau ocorrido na casa de uma amiga, um rapaz permaneceu batucando compassadamente no gradil da janela ao longo de toda a leitura de um dos poemas, cujo tema era o amor. Fiquei muito irritada. Primeiro, achei que ele era mal educado. Depois, fantasiei que ele poderia ter alguma deficiência intelectual. Nesse momento, lancei mão do (pré)conceito que a sociedade tem sobre a deficiência: são seres inadaptados e, a eles, é concedido o direito de existir, desde que devidamente controlados. Por fim, quando a leitura terminou, alguns fizeram suas considerações e ele, humildemente, emendou a sua: “O texto é lindo, e acompanhei a leitura simulando as batidas de um coração.” Ele era apenas uma pessoa bem mais sensível do que eu. Achei criativo. Ele havia entrado no espírito do que é um sarau. A inadequada ali era eu. Saí de lá, como em tantas outras ocasiões da minha vida, perguntando-me porque temos tanta necessidade de rotular as pessoas.

Partilhar aqui vivências minhas sobre a questão do preconceito é fundamental para mostrar que meu processo de reflexão e de produção sobre essa temática passa por uma profunda e constante autoanálise. É impossível falar de inclusão sem conversar consigo

mesmo. E é impossível analisar as questões que provocam a exclusão das pessoas com deficiência do sistema comum de ensino sem abordar a dificuldade que a sociedade tem de legitimar sua presença fora dos espaços historicamente a elas atribuídos. Há o estranhamento daquilo com que não convivemos e daquilo que, portanto, não conseguimos conceber como possível. Um dos pontos importantes a serem abordados é o quanto o “outro”, aquele que me é estranho, causa repulsa, medo, desconfiança. Por que o outro (o “diferente” não só no aspecto da deficiência, mas em diversos outros aspectos) representa tamanha ameaça, traz tamanho desconforto? O preconceito é algo que precisamos desaprender.

É do preconceito, irmão de sangue da ignorância, que surgem a violência física e moral. É dele que vem o *apartheid* de ideias, de amores, de corpos, de nações, de ritmos, de pensamentos, de tudo o que nos torna humanos. Aprendemos a ser preconceituosos, e é saudável reconhecer isso para que outra conduta seja possível. Afinal, não se muda o que “não existe”. O preconceito é algo aprendido por comandos verbais e não verbais. Um pai pode, por exemplo, educar o filho de forma preconceituosa verbalizando afirmações como “negros são bandidos”, “mulheres dirigem mal” ou “deficientes são doentes”. Constroem, assim, verdades que sequer chegam a ser contestadas. Os adultos podem, ainda, transmitir valores preconceituosos de forma não verbal: fazer careta quando alguém mal vestido passa ou levantar-se quando uma pessoa com deficiência senta-se por perto são atitudes que revelam muito.

O desconforto em relação ao outro tem relação direta com essas aprendizagens e com o medo que o estranho causa. Georges Duby, em *Ano 1000 ano 2000: na pista de nossos medos* (1999), elenca os principais medos da humanidade da Idade Média europeia e nos mostra que ainda somos, no início do terceiro milênio, assombrados por eles, quais sejam: o medo da miséria, o medo do outro, o medo das epidemias, o medo da violência e o medo do além. Especificamente sobre o medo do outro, Duby mostra que a humanidade medieval temia o desconhecido. “Se o homem medieval teme, sobre todas as coisas, o pagão, o muçulmano e o judeu, infiéis a converter ou a destruir, desconfia também do outro, seu vizinho de aldeola.” (DUBY, p. 51) O processo de convivência dos povos medievais europeus com estrangeiros pressupunha a integração desses – a conversão ao cristianismo e aos costumes do povo dominante. Naquela época, não havia inclusão, pois a inserção dessas pessoas era parcial e condicionada às próprias cláusulas da integração. Para o país que “recebia” os estrangeiros,

quem escapasse das semelhanças era eliminado “pela espada”. Apesar disso, a integração não evitava que o estrangeiro existisse em território europeu e vivesse em verdadeiros redutos, como o povo judeu.

Hoje, vivemos com os mesmos medos. Pessoas com deficiência ainda despertam em grande parte da população a estranheza que os povos pagãos causavam aos europeus cristãos do primeiro milênio. Daí o fato de serem isoladas em redutos, inclusive escolares, e de passarem, da mesma forma, pelo processo de integração. A palavra integração, inclusive, foi sistematicamente utilizada nos marcos políticos e legais da educação especial brasileira anteriores à Política Nacional de 2008 (assunto abordado no Capítulo II desta dissertação). Esse conceito ainda persiste no ideário de educadores, legisladores e de parte da sociedade em geral que defendem a educação especial substitutiva e que entendem o AEE como uma forma de normalizar os alunos para que se adaptem e, dessa forma, sejam integrados ao ensino comum.

Na pista dos medos infundados, muitos exemplos nos mostram o quanto precisamos refletir e mudar nossas práticas enquanto sociedade, começando pela escola. Muitos pais, por exemplo, não querem que os filhos estudem com crianças com deficiência, principalmente intelectual, pois imaginam que a presença dessas crianças enfraqueceria a qualidade do ensino ou, ainda, poderia influenciar negativamente seus filhos. Isso quando não confundem deficiência com doença, o que também se torna um motivo para o distanciamento. Já os pais de crianças com deficiência temem que seus filhos sejam marginalizados pelos outros. O medo desses pais também está fundado na estranheza que sentem em relação aos próprios filhos (o que não significa em absoluto desprezo ou falta de amor, mas a prática de analisar o lugar do filho no mundo com base no *status quo*), o que potencializa esse sentimento na sociedade.

Todo esse preconceito tem em sua raiz a ignorância, e esta revela-se na dificuldade de se conceber a inserção total e incondicional das pessoas com deficiência – proposta da inclusão – diante de certos casos que, pela estranheza e “severidade”, só poderiam ser acolhidos por meio da integração, do assistencialismo e de outras formas de controle, como a proteção. FOREST; PEARPOINT (2011) afirmam que o medo diante da deficiência é a chave para todas as resistências, pois eles têm a ver com temores profundos. Para eles, as pessoas têm medo de serem “confrontadas” com sua própria mortalidade, com a imperfeição. Seriam medos profundamente arraigados, culturais.

Não é culpa das pessoas (professores e trabalhadores em serviços humanos) que estejam com medo. Todos fomos ensinados a “colocá-los longe de nossa vista” e, como cidadãos e contribuintes, fizemos isso mesmo. Porém, agora sabemos que “colocar pessoas longe de nós” é uma decisão que fica a um só passo do extermínio. O filme A lista de Schindler nos lembra de que a segregação em qualquer gueto é uma ameaça à vida (FOREST; PEARPOINT, 2011).

Apesar de reconhecerem a legitimidade do medo, os autores defendem que ele não pode sobrepor o imperativo ético da inclusão: “Não temos o direito de excluir ninguém. Nossos medos são simplesmente um obstáculo a ser superado. Eles não podem e não devem ser motivo para negar a qualquer pessoa os seus direitos.” (Id., 1991)

É preciso pensar. Que sociedade é essa que construímos, todos os dias, que não legitima as diferenças entre seus cidadãos? Que sociedade é essa que permite que verdades absolutas, aquelas que justificam a segregação e a rotulação de seres humanos, permaneçam imutáveis e incontestáveis? Quantas vezes, ao cruzarmos na infância com uma pessoa com deficiência, fomos “esclarecidos” pelos mais velhos que se tratava de alguém “doente” ou de um “coitado”? Discursos repetidos à exaustão tornam-se verdades cristalizadas e cruéis. Há discursos perversos, que delimitam o lugar de cada ser humano no mundo, que engessam as possibilidades de expressão, de convivência e de solidariedade entre as pessoas. “Mulheres são frágeis e devem obedecer”, “homens não choram”, “meninas não brigam”, “meninos não brincam de boneca”, “crianças com deficiência não podem ir à escola com as outras”. Ideias equivocadas de um mundo sem cor, triste, opressivo. Tudo é uma questão de perspectiva, do lugar a partir do qual observamos a vida e o mundo, da natureza do nosso trabalho, das pessoas com quem convivemos, dos horrores e das maravilhas que presenciamos, das histórias que ouvimos e das associações que somos capazes de fazer a partir de tudo isso.

### **Escapar das ciladas, legitimar as diferenças**

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? (PIERUCCI, 1999).

Construir uma escola para todos – sendo que a palavra “todos” não pode ser relativizada e precisa ser entendida em seu mais amplo e irrestrito sentido – não é tarefa fácil. É preciso que estejamos atentos ao que Antônio Flávio Pierucci (1999) chama de “ciladas da diferença”. Em seu livro de mesmo nome, o autor nos convida a uma reflexão profunda sobre como a diferença é produzida socialmente para demarcar grupos que, muitas vezes, fixam identidades e aprisionam pessoas em círculos fechados, isolados.

Logo na introdução do livro, ele afirma que, até os anos 1970, a tendência era a propagação do discurso da igualdade. A partir daí, a roleta gira, e o enfoque é a diferença. Passamos de iguais a diferentes. E onde está a cilada disso, já que somos realmente diferentes uns dos outros? Pierucci aponta muitas. O livro é resultado de pesquisas que o sociólogo fez entre 1986 e 1987, na cidade de São Paulo, com eleitores de classe média baixa. O que ele descobriu foi que os discursos da diferença eram sintomaticamente de pessoas conservadoras, cujo voto nas últimas eleições tinha sido de direita. Essas pessoas, segundo o pesquisador, apresentavam “*obsessão de afirmar e sublinhar as diferenças* entre grupos de humanos dotados (é o que se diz) de especificidades irreduzíveis.” (PIERUCCI, 1999, p. 17) Frases como “As pessoas não brancas são inferiores”, “A miscigenação deve ser desencorajada”, “A pena de morte não é uma coisa de bárbaros”, “Os japoneses são um povo cruel por natureza”, “Os judeus não são tão respeitáveis, tão honestos e tão bons cidadãos quanto os outros grupos”, “A liberdade irrestrita de discussão não é desejável” e “Não é errado que aos homens seja permitida maior liberdade sexual que às mulheres”, dentre muitas outras frases, são pérolas do conservadorismo que mostram a obsessão dessas pessoas por demarcar as diferenças, não como forma de garantir direitos a todos, mas como forma de delimitar “o quadrado de cada um”, ou seja, de manter distância. O autor escreve a respeito ao tratar do racismo:

O racista vê o mundo dos humanos sob a ótica privilegiada da diferença, melhor dizendo, pondo em foco a diferença. A *démarche* racista começa por aí, pela focalização da diferença. O racismo não é primeiro a rejeição da diferença, mas obsessão com a diferença, seja ela constatável ou apenas suposta, imaginada, atribuída (Id., p. 26).

O resultado dessa obsessão pela diferença típica da direita é revelado pelo autor de forma simples e direta: certas obviedades, fatos constatáveis encontrados em afirmações tais como “negro é diferente de branco”, “a mulher é diferente do homem” e “nordestino é diferente de paulista” (e assim por diante) são “o discurso inaugural, a enunciação fundante, a evidência primeira, a verdade imediata e inconteste...” que irão, adiante, basear a “tomada de posição racista e preconceituosa, excludente (note bem) e destrutiva da(s) diferença(s) selecionada(s) como alvo.” (Id., p. 27) Pierucci nos chama a atenção para o fato de que esse processo obsessivo passa pelos mecanismos de “focalizar, sublinhar, fixar, absolutizar, naturalizar, biologizar, perenizar...”.

E a questão não se encerra no racismo. Serve para tudo. Serve para a escola que naturaliza a exclusão das pessoas com deficiência por causa de sua obsessão com a diferença. Não é difícil constatar, nas práticas cotidianas das escolas que excluem, o processo descrito por Pierucci: ao “focalizar, sublinhar, fixar, absolutizar, naturalizar, biologizar, perenizar” as diferenças das pessoas com deficiência, identificando-as por meio de obviedades concretas que levam a verdades absolutas tais como “pessoas com deficiência são diferentes de pessoas sem deficiência”, as escolas fazem sua tomada de posição preconceituosa, fundamentam, assim, a distância e justificam tratamentos, ambientes escolares e direitos distintos a essas pessoas. Eis o uso conservador, de direita, que se faz da diferença e que causa, além da exclusão escolar de pessoas com deficiência, a a representação dessas pessoas no imaginário social como super-heróis, seres diferentes dos demais e, por isso, dignos de serviços especializados que justificam a segregação.

Esse fetiche da direita conservadora pela diferença pode ser observado em campanhas publicitárias de instituições que prestam serviços, em diferentes áreas, a pessoas com deficiência. O apelo baseia-se na obsessão pela diferença. A campanha de arrecadação de dinheiro à Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD, nacionalmente conhecida como Teleton, é exemplo disso. Faz uso, em suas peças publicitárias, do estereótipo da deficiência como algo a ser superado, e das pessoas com deficiência como dignas de piedade. Em 2009, foi veiculado um comercial de TV<sup>1</sup> que trazia crianças pequenas sem braços, pernas

---

1

ou mãos esforçando-se para sustentar o telefone apoiado na orelha. Nas imagens, os pequenos teclam, falam, rolam no chão segurando o aparelho e sorriem. Ao fundo, uma música suave e infantil dá o tom simpático ao comercial de TV quando, finalmente, entra a locução feita por vozes infantis, que dizem: “Pra gente, qualquer tarefa é um grande desafio. Mas, para você ajudar, é muito mais fácil. Em outubro, tem Teleton da AACD. Ó, não adianta dizer que tá ocupado, que a gente vai continuar chamando. Liga pra gente. É fácil. AACD: sua ajuda é o que nos move.”

Não entrarei aqui na discussão sobre a pertinência, a necessidade ou a qualidade dos serviços prestados por esta instituição. O intuito, ao citar a peça publicitária, é exclusivamente levantar a questão em torno dos discursos legitimados sobre a deficiência, que se perpetuam ao longo do tempo e que não passam por maiores questionamentos. É legítimo submeter crianças – com ou sem deficiência – à condição de pedintes? Quando a locução do vídeo diz “não adianta dizer que tá ocupado, que a gente vai continuar chamando”, ou seja, pedindo dinheiro, que conceito sobre a pessoa com deficiência está se construindo?

Em outra peça publicitária, desta vez impressa, um menino aparece vestindo a roupa do Super-homem e usando um andador. Ao lado da criança, a mensagem: “Todo herói precisa de ajuda.” Sob esta perspectiva, crianças com deficiência são verdadeiros seres sobrenaturais, que precisam superar a deficiência. “O Teleton perpetua o olhar que a sociedade tem sobre a pessoa com deficiência: objeto de caridade; [...] Perpetua a equivocada visão de que ter uma deficiência é ser infeliz.” (FERNANDES, 2010) O autor faz uma crítica a campanhas do gênero e defende que a institucionalização da deficiência não promove a inclusão. Para isso, narra em seu texto um acontecimento pessoal:

Recentemente, estava em uma pizzaria próxima a minha casa. Havia um casal de crianças brincando no salão e o menino se aproximou de mim e me abordou:

– Oi, quantos anos você tem?

– Quarenta e nove. E você?

– Seis. Você tem doença?

– Não. Por que pergunta?

---

Este comercial do Teleton foi ao ar no ano de 2009. Fonte: <http://youtu.be/Y1iCjqeEuOw>. Acesso em 03 de jan. 2012, à 01h35min.

– Por que você tem esses bracinhos curtos – apontando para meus braços.

– [...]

– Você não 'tava' no Silvio Santos?<sup>2</sup>

– Não.

Nesse instante, a menina (talvez sua irmãzinha) o chamou para continuar a brincar. Fiquei olhando, impressionado, a criança de seis anos e a compreendi: [...] como um equívoco de pensamento pode ser perpetuado, fazendo com que uma criança de seis anos olhe uma diferença e a confunda com doença; e de onde saíra tal informação equivocada, qual a fonte e qual a consequência desse pensamento estreito quando perpetuado (Id., 2010).

No entanto, não são apenas nos discursos conservadores que existem ciladas. A diferença não é apenas encontrada na fala preconceituosa da direita. Pierucci aponta, ainda, uma nova cilada: a do “direito à diferença” – algo comumente encontrado nas bandeiras defendidas pela corrente que o autor define como “nova esquerda”.

Recentemente, a “nova esquerda” dos novos movimentos sociais, dos movimentos das minorias sobretudo, passou a investir no léxico da diferença e a tematizar o “direito à diferença”. Com base na convicção da “legitimidade das diferenças”, mais até, do “valor das diferenças”, a “defesa das identidades coletivas”, a “preservação das particularidades culturais”, o “respeito das mentalidades específicas”, a “irredutibilidade da experiência de gênero”, a “experiência peculiar das mulheres como mulheres” e assim por diante. São divisas novas para a esquerda, vêm da esquerda, não da direita. Isto significa que, além do diferencialismo de direita, existe hoje um diferencialismo de esquerda ou, se quiserem, uma esquerda diferencialista, e seu mote é a defesa do “direito à diferença (PIERUCCI, 1999, p. 31).

Quem recorre ao discurso da esquerda diferencialista precisa lançar mão de certo refinamento na elaboração de suas argumentações, uma vez que enunciar-se como diferente, defendendo o “direito à diferença”, pode trazer como consequência a não igualdade. E, daí,

---

2

A criança menciona “Silvio Santos” porque a campanha do Teleton é transmitida pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), de propriedade do empresário Silvio Santos. Além disso, ele é o apresentador da atração.

surge um jogo de palavras complicado, uma verdadeira cilada: como defender a igualdade levantando a bandeira da diferença? A afirmação aparentemente simples e compreensível de que “somos diferentes, mas iguais” não dá conta de dissolver o imbróglio porque, para a esquerda, diferença não pode ser sinônimo de desigualdade.

Um bom exemplo das ciladas do “direito à diferença” é o “Caso Sears”, ocorrido nos Estados Unidos, e os argumentos utilizados por algumas pessoas surdas que defendem tratamento desigual baseado na “cultura surda”. O primeiro, o “Caso Sears”, é analisado por Pierucci. Em Illinois (EUA), entre 1984 e 1985, a empresa (uma megaloja de departamentos) foi processada pelo Estado por discriminar mulheres em suas políticas de emprego, oferecendo aos homens cargos mais altos e com maiores salários. No embate ideológico que se travou entre defesa e acusação, a igualdade e a diferença estiveram em campos opostos, recorrendo a uma oposição binária entre os dois conceitos, levando os envolvidos às ciladas da diferença.

A acusação, usando o mote da igualdade, afirmava que as mulheres, caso recebessem as mesmas oportunidades que os homens, teriam um bom desempenho profissional. Mas, devido à discriminação, eram deixadas em cargos mais baixos – o que, para a acusação, poderia ser solucionado por meio de uma política de carreira voltada às mulheres. A defesa da Sears, por sua vez, valendo-se do conceito de diferença, defendia que não necessariamente a oferta dos mesmos cargos e salários seria aproveitada de forma igual por homens e mulheres, pois culturalmente homens e mulheres são muito diferentes, têm interesses diferentes e critérios diferentes para escolher uma profissão e desempenhá-la. Quando a acusação, apesar de calcada na igualdade de oportunidades, vacilou em não abrir mão da diferença (admitindo que homens e mulheres realmente são culturalmente diferentes), foi massacrada.

O que defendia a acusação, fazendo uso do conceito de igualdade, era uma política especial para a promoção das mulheres (ou seja, celebração da diferença para se criar algo específico, diferenciado para aquele público). Por outro lado, a cilada em que caiu a defesa da Sears ao usar o conceito da “diferença entre” é que, ao defender que homens e mulheres são culturalmente diferentes, acabou por naturalizar um quadro de discriminação sofrido pelas mulheres que não podia ser ignorado. É importante dar-mo-nos conta de que os discursos diferencialistas podem ser usados politicamente, trazendo ciladas para quem se autoprotocla “culturalmente diferente”. A cilada se faz quando a diferenciação, principalmente a feita *entre* pessoas, tais como “mulheres são diferentes de homens”, cria um campo de atuação e de

convivência restrito, que fixa a identidade dos sujeitos, reduzindo-os a meras peças de uma corúnica no tabuleiro da vida. Por serem culturalmente “diferentes” e terem interesses diferentes dos homens, a condição que deixava as mulheres, no Caso Sears, em cargos de segunda classe foi entendida como algo natural. “É assim que é”, entende-se. Apesar de um dos lados ter levado vantagem no tribunal, isso não significou grandes avanços na discussão sobre a igualdade e a diferença, porque ambos os lados, vitimados por ciladas de naturezas distintas, não se deram conta de que uma terceira abordagem seria possível. Ou seja, o debate excluiu qualquer possibilidade de se pensar uma política empresarial que fundamentasse o plano de carreira por critérios outros que garantissem a todos a possibilidade de ascensão profissional por seus interesses e capacidades – e não simplesmente por uma diferença de gênero.

Como, então, equilibrar-se no fio da navalha para não cair na cilada da diferença? Como não entrar em conflito com a ideia dos direitos universais sem nos massificarmos, nos descaracterizarmos? Como ter o direito à individualidade sem nos fixarmos identitariamente em categorias que nos aprisionam? Boaventura de Souza Santos (2003) propõe uma máxima que nos dá o equilíbrio necessário para andar sobre o fio desta navalha: “temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2003, p. 458) O autor alerta-nos sobre o uso que se faz de conceitos tais como “cultura”, “multiculturalismo”, “direitos” e “cidadania” e afirma que a condição para a utilização estratégica e emancipatória de tais conceitos é que estejamos baseados em “uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Id., p. 43).

Contribui também para responder a essas perguntas o que diz o educador francês Joseph Jacotot. Suas ideias – extravagantes à época em que viveu, entre 1770 e 1840 – foram trazidas aos debates contemporâneos por Jacques Rancière, no livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Jacotot contestava o uso da igualdade como um fim, e da instituição da escola como lugar que diminuiria a distância entre os que ignoram e os que sabem. Ao escrever sobre Jacotot, Rancière (2005) afirma que

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes. A própria desigualdade

já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual ao mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar (Id., 2005).

Na perspectiva inclusiva, toda a diferenciação (como a oferta do AEE) é feita para incluir, ou seja, para criar condições que garantem à pessoa com deficiência o acesso, a mobilidade e a participação com autonomia nos ambientes sociais nos quais circula, dentre eles a escola comum. Essa concepção de escola partilha das ideias de Jacotot porque reconhece que todos os seres humanos (todos, mesmo) sabem “uma infinidade de coisas” e que toda e qualquer pessoa aprende. A escola inclusiva parte do princípio do que Mantoan (2008) chama de “igualdade de capacidade de aprender”. A autora diz que

O professor, portanto, não poderia negar essa capacidade, esse “lugar do saber” que cada aluno tem de ocupar diante de todo o ensino ministrado, pois ao fazê-lo estaria ferindo esse princípio de igualdade intelectual e, portanto, embrutecendo-o (MANTOAN, 2008).

Na perspectiva excludente, a diferenciação exclui e discrimina. A escola, ao propor tratamento diferenciado e socialmente apartado baseado na deficiência (caso de escolas e classes especiais que realizam escolarização substitutiva), parte do princípio de que cabe ao mestre (ao especialista) – como se isso fosse possível – determinar até onde o ser humano em questão (o aluno) pode ou não aprender, pode ou não estudar.

### **A diferença e sua gramática para a escola**

Há o perigo de que a diferença radical, um pressuposto de incomensurabilidade, e a lógica do separatismo venham a empurrar a sociedade na direção de uma fragmentação cada vez maior (BURBULES, 2008).

Quando digo que sou diferente de alguém, falo em relação a quê? O gênero pode ser, por exemplo, um desses fatores determinantes. Torno-me diferente de uma pessoa a partir do momento em que se determina que o critério comparativo é o gênero. Assim, eu e todas as mulheres do mundo somos diferentes dos homens. A cilada é, no entanto, acreditar que a diferença que se dá *entre* homens e mulheres tornam todas as mulheres – e todos os homens, portanto – iguais. Daí, claro, alguém poderá afirmar que há diferenças que tornam homens diferentes de homens e mulheres diferentes de mulheres. Sim, verdade. E quem irá discordar disso?

As mulheres podem ser diferentes entre si, já que o gênero não é capaz de determinar a identidade de cada uma delas. O que poderia, então, colaborar para determinar o que diferencia uma mulher das outras mulheres? A idade seria um critério? Sim, é possível seguir por aí: mulheres não são iguais por serem mulheres, mas mulheres podem ser iguais por pertencerem à mesma faixa etária. Será? Continua absurdo pensar que só porque alguém é mulher e tem 30 anos pode se identificar com qualquer outra mulher de 30 anos no mundo. É preciso ir mais além. Se o gênero e a idade não podem congregam pessoas como grupo homogêneo, que cria uma questão identitária consistente, o que mais poderia se somar a isso que auxiliasse nessa difícil tarefa?

Que tal o gosto musical? A língua materna? A orientação sexual? A cidade de nascimento? Não, melhor, a região de nascimento, para não peneirar tanto... Ainda é possível pensar em classificar pessoas em “categorias” pela cor da pele, pela cor dos olhos, pela cor dos cabelos. Ou pelos sonhos e projetos de vida. Pelo grau de instrução, pelo sotaque, pela quantidade de membros que possui, pelo local de nascimento de seus pais, pelo fato de ter pais vivos, pelo CEP onde mora, pela média de saldo bancário mensal, pelo fato de ter ou não uma conta corrente. Podemos tentar também encontrar fatores que identifiquem pessoas – e assim, tornem possível agrupá-las – pelo partido político ao qual pertencem, pela pontuação que tiveram no vestibular, pelas preferências gastronômicas, etc.

As ponderações acima podem parecer absurdas, mas é exatamente isso o que fazemos quando queremos justificar que a melhor solução pedagógica para pessoas com deficiência é uma escola especial. Colocamos a condição de deficiência como algo determinante, que fixa a identidade de sujeitos, que encerra as possibilidades dos mesmos enquanto aprendizes da escola comum. Reduzir as questões da diferença às diferenças *entre* pessoas, que são

categorizadas (rotuladas, agrupadas) por uma única característica – e não analisar as diferenças como algo simplesmente intrínseco e incomensurável a todo e qualquer ser humano, sem lançar mão de comparações, pois cada um é único – é o que torna a escola comum um verdadeiro campo minado para quem tem deficiência.

Se fosse razoável fixarmos a identidade e segregarmos pessoas apenas com base em uma única característica delas, faria sentido criarmos milhares de outras “escolas especiais”. Em seu livro *Direitos das pessoas com deficiência* (2004), a procuradora da república Eugênia Augusta Gonzaga Fávero provoca-nos a pensar na impossibilidade de pensarmos em escolas que possam se especializar nesta ou naquela diferença, porque a tarefa de diferenciar em graus cada vez mais detalhados a fim de que se encontre uma simplificação da especialização – uma síntese da diferença – simplesmente é inexecutável.

Quando a escola comum exclui os alunos que considera diferentes de suas turmas, ela não quer pensar a respeito do lugar em que esses educandos serão atendidos, ou se alguma criança ficará condenada ao sofá de sua casa. Só sabe que não quer (ou diz que não pode) ficar com o “problema”. Talvez ainda “faça de conta” que é possível existir uma escola especial para cada diferença humana que a natureza, a família e a sociedade são capazes de produzir. Mas ela sabe que isso não existe, eis que muitas diferenças, mais específicas, ficam de fora, até mesmo das escolas especializadas! (FÁVERO, 2004).

A autora discorre a respeito da impossibilidade de filtrarmos as diferenças até chegarmos numa síntese imaginária que eventualmente possa fundamentar a escola especial (no sentido de esta ser especializada e, portanto, a única apta a atender sujeitos desta ou daquela deficiência específica).

É preciso repensar que uso fazemos do conceito de diferença e, mais que isso, repensar que sociedade e que escola são essas que temos produzido, todos os dias. O educador norte-americano Nicholas C. Burbules (2008) chama-nos a atenção para o modo como a diferença pode se apresentar, na educação, como uma oportunidade e como um problema. Oportunidade porque propicia o contato, o embate e a convivência entre pessoas de grupos diferentes, de formas alternativas de viver, de pensar, de ser – o que pode gerar empatia entre

as pessoas e estimular o comportamento cívico e democrático. Por outro lado, a diferença pode gerar problemas,

[...] porque pode provocar conflitos e compreensões equivocadas; porque certas diferenças não são simplesmente neutras, mas sim imbuídas de diferenciais de poder que nos dividem; e porque as diferenças podem revelar incomensurabilidades que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender. Esses fatores muitas vezes se contrapõem a outros valores e objetivos educacionais e, embora também possamos aprender com essa tensão, as disrupções a que a diferença pode levar têm crescentemente estimulado os educadores (oriundos de um leque de posições políticas e morais bem diferentes) a, cada vez mais, defender ambientes educacionais organizados em torno de grupos relativamente mais homogêneos” (BURBULES, 2008, p. 160).

Diante de usos bastante distintos da diferença na educação, Burbules propõe uma “gramática da diferença”, levantando alguns dos diferentes significados que vêm sendo dados a essa palavra nos meios escolares. O autor cita oito formas de falar e pensar sobre a diferença, sendo que as cinco primeiras (diferença como *variedade*; diferença em *grau*; diferença de *variação*; diferença de *versão*; diferença de *analogia*) são definidas por ele como dimensões da diferença *entre*. O autor afirma que essas diferenças *entre* (que ele conceitua como “diversidade”) estruturam a diferença de forma limitada porque todas são, em graus variados, “espécies do pensamento categorial; e todas correm o risco de assumir uma série de normas ou modelos dominantes com base nos quais os grupos e os indivíduos são categorizados como diferentes” (Id., p. 173). Assim, ao manter as diferenças entre categorias e normas coerentes aos interesses de quem domina, Burbules alerta que os discursos da diversidade (diferença *entre*) “são uma forma de domesticar a diferença, permitindo-lhe ‘livre expressão’, mas em um âmbito extremamente limitado” (Id., p. 173).

Burbules sugere, portanto, que essas cinco diferenças que definem a diversidade sejam suplantadas por outras três formas de diferença, quais sejam: *diferença além*, *diferença no interior* e *diferença contra*. A primeira – *diferença além* – tem a ver com tudo aquilo que não podemos pensar a respeito por total falta de analogia ou ponto comparativo e que, quase sempre, nos faz reagir com perplexidade e estranheza. Está relacionada a algo além de nossa

compreensão. Para melhor explicar, Burbules toma como exemplo o conceito de família que pode mudar – e muito – de uma cultura para outra e que, na maioria das vezes, causa perplexidade de ambos os lados. Dessa falta de referência e de total possibilidade de comparação é que surge a dificuldade que a nossa sociedade hoje enfrenta de legitimar a formação familiar homossexual, por exemplo.

A *diferença no interior*, por sua vez, sugere que as categorias nunca são completamente estáveis. O autor contesta as afirmações absolutas sobre a diferença – e sobre a identidade – dos seres humanos e nos traz a possibilidade de que, na diferença interior, é possível conceber a inconstância, pois ela cria espaço para compreendermos como cada um pode viver a diferença, “como as pessoas expressam as diferenças, brincam com elas, transgridem-nas, cruzam as fronteiras entre elas” (Id., p. 176).

Sobre a *diferença contra*, Burbules a coloca como uma reação direta ao chamado “pluralismo”, como oposição às normas e valores de uma sociedade dominante. Trata-se da “diferença criada ou ampliada por grupos que procuram ativamente diferenciar-se de normas e crenças dominantes ou convencionais, ou questioná-las” (Id., p. 176).

Diante da gramática da diferença, Burbules nos alerta para alguns perigos: 1) o perigo de “que a diferença radical, um pressuposto de incomensurabilidade, e a lógica do separatismo venham a empurrar a sociedade na direção de uma fragmentação cada vez maior” – perigo posto em simultaneidade com o perigo de “que a diferença seja categorial, estática; que não repensemos dimensões particulares da diferença à medida que os contextos e as circunstâncias mudam”; 2) o perigo de que “a concentração em diferenças particulares a expensas de outras diferenças (ou similaridades)” fiquem “obscurecidas no processo”; 3) e o perigo de que “a diferença só se torne definida como diversidade, como algo externo; e que as diferenças no interior acabem submergindo”, que traz simultaneamente o perigo de se nivelar todas as diferenças.

Burbules analisa, ainda, o sistema educacional de seu país, que passa por um processo dicotômico em que, por um lado, busca tornar os aprendizes pessoas mais parecidas – usando de expedientes como misturar crenças e valores em relação à cidadania ou lançar mão de conhecimentos e habilidades que podem ser mensurados em testes de larga escala – e, por outro, busca atender os estudantes em relação às diferentes necessidades e formas de aprender, levando em conta a cultura, o contexto social, o trabalho, o modo de vida... O autor chama a

atenção para o fato de que muitos autores da educação em seu país deram ênfase à busca de se definir o que todos deveriam aprender, saber e ser capazes de fazer. Essa seria uma forma de garantir a igualdade de oportunidades aos cidadãos. Porém, segundo o autor, a vertente que prega a natureza humana universal, os textos canônicos, as normas generalizáveis, a base de conhecimentos comuns e o padrão de cidadania tem sido alvo de críticas nos últimos anos. Tais críticas (oriundas de perspectivas teóricas do feminismo, do multiculturalismo, do pós-colonialismo e do pós-modernismo em geral) afirmam que esse desejo de se estabelecer semelhança ou normalidade nada mais é do que a “expectativa de conformidade a uma série de modelos dominantes” (Id., p.162).

Ele ressalta que até mesmo as posições mais inclusivas de “celebração da diversidade” podem causar a exorcização da diferença, fazendo com que o outro, aquele “diferente”, nada mais seja do que alguém exótico, curioso. Esses discursos partem sempre do ponto de vista de quem domina: desde as posições mais conservadoras (que buscam a igualdade como exercício de poder e de fazer o outro querer ser como aquele que domina – integração) até as mais progressistas (que celebram a diversidade, exotizam a diferença e classificam como “diferente” quem difere daquele que domina). A referência é arbitrária e, por isso, perigosa, porque tende a oprimir os “diferentes”, até que eles próprios encontrem mecanismos para “abandonarem” suas diferenças no intuito de se adaptarem. Para a Burbules, essa crítica é positiva porque

[...] fez as pessoas perceberem que essas diferenças estão relacionadas a determinadas estruturas de significação que são produzidas, ou construídas – não são inerentes; portanto, poderiam ter sido construídas de outra maneira (Id., p. 164).

Sim, poderiam ser construídas de outra maneira. A educação inclusiva propõe a análise crítica da escola que temos e o convite à construção de uma outra, com base numa lógica da diferenciação que não exclui – o que implica numa verdadeira revolução do modo de se organizar a escola e das práticas por ela cotidianamente produzidas.

Pessoas são vivas, únicas, mutantes. São inacabadas. Mantoan (2011) alerta que “conceber e tratar as pessoas igualmente esconde suas especificidades. Porém, enfatizar suas diferenças pode excluí-las do mesmo modo.” (Id., 2011) Não cabe na escola, portanto, a

comparação, a representação da diferença, que são resultantes de comparações e de contrastes externos. Para a mesma autora,

Ao diferenciarmos para incluir, estamos reconhecendo o sentido multiplicativo da diferença, que vaza e não permite contenções, porque está sempre mudando e se diferenciando, interna e externamente, em cada sujeito. Essa forma de diferenciação é fluída (Burbules, 2008) e bem-vinda, porque não celebra, aceita, nivela, mas questiona a diferença. Contrapondo-se à diferença entre, a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto. Não há mais como recusar, negar, desvalorizar a diferença na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido a ela atribuído: diferença como padrão produzido pelos que procuram se diferenciar cada vez mais para manter a estabilidade de sua identificação; ou diferença como motivo pelo qual se coloca em xeque a sua produção social, como um valor negativo, discriminador e marginalizante (MANTOAN, 2011).

A escola precisa repensar sua postura secular de determinar onde podem estudar pessoas com deficiência e onde podem estudar pessoas sem deficiência porque, ao fazer essa separação dicotômica, por um critério arbitrário, a escola legitima a exclusão. Para Mantoan,

A inclusão coloca em xeque a estabilidade da identidade, usualmente compreendida como algo fixado, imutável; denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado destas; e vai de encontro a todo modelo e padrão identitário tão celebrado pelas escolas (Id., 2011).

Ao repensar sobre suas concepções e sobre sua organização (sobre a qual tratarei a seguir), a escola dá a si mesma, aos seus educadores e seus estudantes uma chance de se reinventar. Caminho árduo, sem dúvida, mas vivo e desafiador como a educação deveria ser.

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as

compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada (MANTOAN, 2008).

### **E de que nos serve esta escola que aí está?**

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 1967).

Em outubro de 2010, quando visitei uma professora do AEE em Barreiras (BA) para a elaboração de um produto para a Organização dos Estados Ibero-Americanos, conheci a história de D. Ao saber que eu visitaria a escola, perguntou à professora do AEE se poderia dar seu depoimento:

*“Eu ouvi da escola, da parte da diretora, que ela não tinha como perder tempo com o W. Porque ela perdia tempo de dois alunos com o W. Ela disse diretamente. Ela falou: ‘enquanto eu estou passando a tarefa e eu mudo pra outra, o W. está no início e eu não posso perder tempo. Porque eu tenho um plano a cumprir, né?’ Aí, aquele dia eu sai chorando da escola (L., mãe de W.).*

Seu filho, W., tem paralisia cerebral. O fato relatado aconteceu quando D. matriculou o garoto e umba escola particular comum. Diante da situação humilhante, procurou uma professora da rede municipal de ensino que lecionava no AEE. W. foi matriculado na escola onde a professora atua e vai bem nos estudos (mais detalhes são fornecidos no Capítulo IV).

“A escola não está preparada para receber seu filho, desculpe” é uma justificativa comum para a recusa (direta ou velada). E a rejeição das escolas muitas vezes ocorre em processos perversos em que os alunos chegam a ser matriculados, mas são assediados moralmente até que a família desista da inclusão (uma vez que negar matrícula é crime).

Ter uma postura crítica em relação ao modo como tudo está assentado, engessado, consolidado é um bom começo para encontrar o fio da meada desta história. Eis o que nos

propõe o mestre Paulo Freire (1967), quando afirma que a educação “não pode temer o debate”. Excluir o aluno (seja rejeitando-o na hora da matrícula ou tornando sua permanência inviável na escola ao longo do tempo) é ainda (e infelizmente) uma atitude compreensível porque faz parte de um contexto histórico que precisa ser analisado, entendido e rompido. É imprescindível que se chegue a uma outra visão de mundo e de escola para que a inclusão seja efetiva.

Revisitando um passado nada distante na história humana, vemos que a atual organização das escolas é fruto de um processo que Julia Varela (1994) define como “pedagogização dos conhecimentos”. No intuito de formar bons cristãos, os jesuítas sentiram a necessidade de estabelecer o ensino em lugares fechados – uma forma de controle, sem dúvida – e também de organizar, padronizar e normatizar o que deveria ser ensinado, levando-se em consideração uma suposta capacidade (atribuída pelos próprios jesuítas) dos educandos. Isso os afastaria de possíveis desvios morais. Esse processo de pedagogização dos conhecimentos e de controle dos sujeitos (bons cristãos em formação) fez com que diversos autores e suas obras fossem sumariamente excluídos do repertório a ser apresentado aos alunos – ou convenientemente censurados. Ao mesmo tempo, a escola colocava os alunos como seres não autônomos, ainda por fazer, rasos, subordinados ao mestre (VARELA, 1994, p. 88). Os jesuítas estabeleceram a si mesmos como autoridades morais, verdadeiros condutores do rebanho, tirando dos educandos toda e qualquer possibilidade de autonomia. Eram os “transmissores da reta doutrina”, como destaca Julia Varela em seu texto. O “saber pedagógico” surge de práticas, de procedimentos e de técnicas gradualmente aperfeiçoados, que conferiam aos estudantes e aos saberes uma natureza moralizada e moralizante. A manutenção da ordem instituída pela escola utilizou expedientes ainda conhecidos por todos nós até hoje em que

[...] a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aula passaram a ocupar um papel central no interior do sistema de ensino até chegar praticamente a eclipsar a própria transmissão de conhecimentos (Id., p. 89).

A escola, partir do século XVIII, como afirma a mesma autora referindo-se a Foucault, passou a ser uma instituição legitimada pelo Estado para controlar os

conhecimentos, com a finalidade de exercer poder político sobre os cidadãos. A disciplinarização dos saberes era uma forma de forjar sujeitos aos moldes do capitalismo, sujeitos morais, dóceis e úteis ao mesmo tempo:

Foucault deu um passo adiante nesta direção ao mostrar como a disciplinarização dos saberes esteve intimamente ligada, a partir do século XVIII, a modos de subjetivação específicos, à formação não somente dos capitalistas, mas também dos produtores (Id., p. 92).

Assim, disciplinar, classificar, hierarquizar e normalizar os sujeitos foi determinante, segundo Foucault (1987, 1992), para o triunfo da revolução industrial ocorrida à época. A autora, então, pontua um fenômeno interessante decorrente de todo esse processo: as disciplinas foram técnicas de adestramento capazes de conferir aos estudantes uma postura naturalizada de aprendizes, fazendo-se, com o tempo, desnecessários os mecanismos de repressão. O poder deixou de ser exterior e passou a ser internalizado pelos escolares como algo inerente do processo de aprendizagem. Hoje, quando descrevemos uma escola, mesmo que não digamos de que lugar falamos, ela pode ser facilmente identificada por elementos que lhe conferem o estatuto de ambiente normalizador de pessoas. Filas, sinal sonoro, cadeiras e carteiras enfileiradas, o professor à frente, comandando a aula, e a presumida submissão do aprendiz frente ao poder do professor, submissão denominada como disciplina, manifestada em forma de silêncio nas aulas e respeito às regras.

Analisando esse ambiente sobre tal perspectiva, onde caberiam aqueles que não se sujeitam, aqueles que não correspondem ao modelo estabelecido? Se a escola e tudo o que a envolve depende de uma organização hermética dos conteúdos, de níveis e ritmos perfeitamente estabelecidos e de seres que se subordinam, que espaço tem o cidadão que se apresenta incapaz de corresponder a tudo isso?

A educação contemporânea apresenta-se como um conjunto de mecanismos de sujeição – não só dos educandos, mas também dos educadores – atormentado pelo paradoxo e desenhado para o fracasso. Mesmo sendo o aluno subordinado ao poder do professor, o próprio professor vê-se sujeitado ao seu papel inexorável de detentor de saberes, de controlador e normalizador de seus alunos. Esse processo conduz ao paradoxo denunciado por

Deacon & Parker (1994) de que a escola “dirige pessoas para emancipá-las”. No artigo “Educação como sujeição e como recusa”, eles abordam questões importantes da educação na modernidade. Eis que vivemos a era da produtividade a qualquer preço, um capitalismo expansionista em que os sujeitos são autônomos, desde que possam funcionar para manter a roda viva em movimento, peças importantes para o funcionamento de “sistemas administrativos e burocráticos de organização social e regulação, tal como a escola” (HALL, H. & MCLENNAN, 1992, In: DEACON; PARKER, 1994, p. 98).

Os autores citam diversas formas adotadas pela escola que surge da vinculação da educação ocidental moderna à escolarização de massa desde o século XVIII. Dentre elas a “religiosa; tradicional; liberal; centrada-na-criança; comportamentalista; socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; educação para a libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica”. Apesar das inúmeras formas de conceber a educação e de organizar os conteúdos, os autores apontam a ironia de que todos os discursos educacionais baseiam-se em práticas e pressupostos ortodoxos modernos e derivados da concepção iluminista (a escola como local que faz uso da razão para iluminar os educandos no intuito de melhorar a natureza e a sociedade).

Sendo assim, o professor toma o posto de catalisador desse processo, sendo que cada discurso educacional vai posicioná-lo de forma mais ou menos ativa e, ao educando, numa condição permanente de subordinado – em grau mais ou menos acentuado, a depender do discurso educacional. Por isso, apesar de parecerem muito distintas, as formações da escola em cada discurso, para Deacon & Parker, fundam-se num modelo padrão bastante engessado, e as diferenças entre eles se dão em questões de segunda ordem, como o grau de autonomia concedido ao aluno, a forma como se legitima a autoridade do professor ou ao sentido da educação no campo político e ideológico.

Isso se aplica, inclusive, à pedagogia crítica, surgida a partir dos anos 60 como forma de reação à escola do século XVIII. Destaca-se por enfatizar a participação democrática de alunos e professores, com o intuito de fazer surgir uma nova sociedade por meio da análise crítica das práticas de cada um. Perfeito, não fosse o fato de que apesar de a modernidade convidar para o senso crítico, muitas vezes sequer leva em consideração se o conhecimento é ou não ditado pela autoridade. E quase sempre é. Na escola, o exercício do poder se dá ao se “estruturar o campo possível de ação de outros”.

“A transmissão de conhecimento por uma autoridade é sujeição mascarada. Mas sujeição não como dominação ou repressão, mas como sujeição mútua” (Id., p. 102-103). E é nesse sentido que também professores e pais, além de alunos, tornam-se sujeitados. São conjuntos de condutas e posturas esperadas de cada um, como um combinado sem contrato formal, para que a ordem posta da escola não seja maculada. Professores explicam mais ou menos, reprimem mais ou menos, avaliam, normalizam, conduzem, iluminam. Alunos assimilam mais ou menos, correspondem mais ou menos, produzem, reproduzem, manifestam-se, obedecem, ajustam-se. Os pais cobram professores e filhos mais ou menos, participam mais ou menos, esperam, comprometem-se, cobram, colaboram. E assim a escola, mais ou menos, caminha. É essa escola, que não consegue sair do século XVIII, que se dá o direito de dizer a uma mãe que não pode perder tempo ensinando seu filho.

### **Recusar para avançar**

Educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (DEACON; PARKER, 1994).

Em 2011, um programa de TV aberta<sup>3</sup> apresentou uma série de reportagens no intuito de mostrar os desafios de quatro professores de uma escola pública carioca. Aqui, não irei analisar as questões éticas envolvidas na exposição ao ridículo e à humilhação de estudantes em horário nobre. Faço uso do material, porém, para que façamos uma análise crítica da escola que temos. O que nos revela, por exemplo, o fato de em apenas um período de trabalho um professor repetir setenta e duas vezes o comando “senta”?

---

3

A revista eletrônica semanal “Fantástico”, produzida pela TV Globo, apresentou no fim de 2011 uma série de reportagens que foram produzidas ao longo de todo o ano letivo na Escola Municipal República do Peru, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Episódios disponíveis em:  
<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,JOR456-15607,00.html>. Acesso em: 07 de jan. 2012

Contarei aqui o caso da professora que diz ter “desistido de um aluno” – Robson. Para ele, comandos como “vai sentar” e “fica quieto” são inócuos. O poder da professora sobre o aluno se manifesta visivelmente quando ela ameaça: “se você levantar daí [da carteira] mais uma vez, sem responder o exercício, você não vai fazer intervalo” (a professora projeta o corpo em direção ao aluno, mantendo o dedo em riste). O curioso é que o garoto, de 14 anos, não consegue manter as pernas paradas. Levanta a carteira com os joelhos, olha para os lados, leva a mão à boca, aperta com força as laterais de sua mesa. Depois da ameaça, a professora encerra a intervenção “educativa” dizendo aos demais alunos: “é quem se meter com ele vai ficar junto [no castigo], porque ele precisa de plateia, e vocês são a plateia dele”. Uma clara demonstração de poder, por meio de repressão e humilhação.

E a professora prossegue: “eu sou muito incomodada com bagunça, desordem, confusão”. Essa professora, igualmente sujeitada pelo papel que lhe é atribuído, assume para a produção da reportagem que a atitude do aluno é inesperada, que ela se descontrolou e que jamais tinha visto algo do tipo em 23 anos de profissão. Sinal dos tempos.

Curioso notar que esse aluno, que recusa com tanta veemência a aula, os comandos e as atividades, não se mostra agressivo ou com raiva. Na verdade, mais parece não entender de si mesmo, parece não compreender por que não consegue, sozinho, controlar-se (ou melhor, estabelecer dentro de si o processo de sujeição automatizado) a fim de se normalizar.

Depois da bronca, o aluno copia as respostas de um colega para executar a atividade proposta pela professora. Diante da cola, ele e o colega vão com a professora para a diretoria, outra instância de poder instituído. Ali, são arguidos para dizerem a verdade: “Quero a verdade, acima de tudo, vocês sabem disso [...] a verdade toda, como a gente trabalha”, inquire a diretora. Após a confissão da cola, que ocorreu depois de o menino oferecer uma caneta ao colega em troca das respostas, a diretora diz a Robson: “Isso é suborno, e não pode acontecer” (sem mencionar, registre-se, que o suborno é via de mão dupla, e não só erra quem corrompe, mas também quem é corrompido). O único a levar bronca é Robson.

Finda a aula de português, o menino também aparece na reportagem como um problema na aula do professor de matemática. Mais gritos e pedidos de silêncio, e o garoto desabafa: “eu não consigo ficar quieto!” Ele, nesse momento, disse de si. Confessou algo sobre o que é. A escola não ouviu. O menino, suas possibilidades e seus talentos (em vários momentos ele dançou e cantou dentro da sala de aula) foram solenemente ignorados. E tudo

isso em nome de ações totalmente vazias de sentido, como pedir a confissão de um “suborno” com o intuito de ensinar a “reta doutrina” e “iluminar” o aprendiz ou exigir que ele paralise compulsoriamente seu corpo para que a ordem seja restabelecida. “Abram seus livros na página tal...”. E a escola segue seu rumo, alheia aos indivíduos que por ela passam.

A reportagem também filmou a reunião de pais, que foi mais uma demonstração de como alunos, professores e famílias estão sujeitados de tal forma que é quase inexorável a obviedade do diálogo que se estabelece entre mãe e professor:

PROFESSOR: Ele [Robson] não tem dificuldade de aprendizagem nenhuma.

MÃE: Ele tem pouca vergonha, esse garoto me irrita. Me irrita. Ele falou pra mim de você. Ele chegou... Sabe qual é o mal dele? Ele chega e conta, ele não é de esconder. Ele disse: mãe, o professor vai chamar a senhora de novo. Por que, Robson?

PROFESSOR: Por que, Robson? [olha para o garoto, que está ao lado da mãe]

MÃE: Ele contou pra mim: “por que eu aprontei”. Você acha bonito? O bom dele é que ele me conta. Ele tá de castigo.

PROFESSOR: Eu conversei muito com o Robson.

MÃE: Presta atenção! [a mãe puxa o rosto do menino, que olhava para outro lado, no intuito de fazê-lo olhar para o professor]

PROFESSOR: Presta atenção, que eu tô falando com você. [dirige-se ao garoto] O problema do Robson é que ele não consegue...

MÃE: Ficar sentado.

Três pessoas sujeitadas. No intuito de consolidar ainda mais seu poder, a escola lança mão de um conjunto de comunicações reguladas (notas, conceitos, provas, perguntas, testes, exercícios...) e de processos de poder (punições, vigilância, recompensa...). Deacon & Parker (1994) destacam dois mecanismos disciplinares bastante comuns na escola: a confissão e o exame. A confissão pode sujeitar ou libertar. Se o ato de confessar vem da obrigação de o sujeito dizer de si mesmo algo que o outro quer ouvir, isso é sujeição. É como a confissão do réu torturado, que diz ter cometido qualquer barbaridade para conservar sua vida. Com o tempo, o exercício constante de sujeição torna o processo de tal forma internalizado que o exame de consciência se faz necessário para que seja possível se confessar e, a partir de um padrão, redimir-se. O sujeito, então, opera de forma automática no sentido de se fazer encaixar. O exame faz as características dos sujeitos poderem ser relatadas, analisadas,

classificadas. É comum, por exemplo, observar a prática do exame por parte, inclusive, das famílias de crianças com deficiência. Muitos pais defendem a segregação dos filhos com base em um processo de exame: o filho que não se encaixa, que está fora do padrão. Esse julgamento surge porque as famílias conhecem o *modus operandi* da escola, não viram ou não viveram novas experiências educacionais e, em muitos casos, são influenciados por “especialistas” que baseiam seu trabalho na segregação e na fixação identitária de seres humanos. Já por parte da escola, também existem confissões. Quando ela se diz despreparada, por exemplo, para atender alunos com deficiência, explicita uma opção clara: melhor confessar o despreparo que questionar seus saberes e práticas.

Há, por outro lado, a confissão que liberta. Quando o sujeito fala de si para se compreender, também passa por um processo de transformação que o faz diferente. Vivemos numa época em que o poder não é definitivo. Ele está sobre areia movediça. Não é mais absoluto. As transformações sociais estão acontecendo, a escola queira ou não. Quando acaba a obediência, surge o que os autores denominam como recusa. Por isso, cada vez mais pessoas estão confessando sobre si mesmas no sentido de legitimarem sua existência e seu direito a existir – dentro e fora da escola. Isso ainda é um processo um tanto raro, mas crescente, como vimos no caso de Robson, e muitas vezes (ou na maioria esmagadora delas) interpretado como a malfadada indisciplina.

Para Deacon & Parker (1994), a educação não precisa de reforma, porque ela em si produz o próprio fracasso:

A reação padrão ao fracasso educacional consiste em fornecer mais educação, de forma que a educação se torna o remédio para seus próprios males. Entretanto, as anomalias (taxas altas de fracasso e evasão, irrelevância da educação para o Estado ou para a economia e um declínio mundial nos padrões de qualidade) surgem, proliferam e são reforçadas, ao invés de serem superadas, como a educação proclama. A educação está planejada para fracassar; ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade (Id., p. 105).

Os autores denunciam a utopia que existe por trás da busca pela domesticação do poder, ou seja, afirmam que não podemos ignorar ou tentar sublimar o fato de que alunos e professores são sujeitos de poder e saber. Citando Foucault, trazem-nos à conclusão de que

estamos sempre dentro do poder, que se manifesta nas relações humanas, e que desencadeia resistências:

Embora, por um lado, a tendência moderna seja indubitavelmente em direção à uniformização, a sociedade totalmente disciplinada é uma harmonia tão mítica quanto utópica [...]. Isso é assim porque, por um lado, as diferenças sociais são irreduzíveis: a diferença está precariamente plantada sobre as areias movediças de identidades sociais discursivamente constituídas (o equívoco de todos os imperialistas assim como dos arquitetos do apartheid foi o de acreditar que as diferenças podiam se fixadas) (Id., p. 106).

Crianças e jovens, na escola, podem dizer aquilo que não são – para sobreviverem, para continuarem “adequados” à escola – ou dizer o que são e sofrer retaliações (o que, com o tempo, desestimula a confissão que liberta, até resultar em sujeição e subordinação), uma vez que o poder dos adultos é imenso. Mas existem os que se recusam. A esses são dados nomes como indisciplinados, desajustados, terríveis, casos perdidos, pestes. Há quem não se encaixe. Esses “encapetados” (mais um termo comum na escola) são vistos como tumores a serem controlados ou exterminados. Diferentemente daqueles que apresentam “anomalias” de ordem física, sensorial ou intelectual, esses estudantes não são abertamente expulsos da escola. Permanecem nela até que desistam. Já os primeiros, que são categorizados como “anormais”, a legitimação de sua exclusão fez com que a escola não tivesse com que se incomodar com sua recusa. E, no caso deles, a recusa é ainda mais evidente. Ter em sala de aula um aluno que denuncia as fragilidades do ensino, a arbitrariedade das regras, os equívocos das estratégias didáticas e a inocuidade dos conteúdos é algo que assusta. Pessoas com deficiência operam na linha do incontrolável, do não moldável, do que desequilibra a estrutura fundante da escola, mesmo que sua proposta esteja mascarada por este ou aquele discurso educacional.

Na escola que impõe onde e quando todos os alunos (ao mesmo tempo) devem chegar, pessoas com deficiência apresentam uma recusa visceral. Não podendo atribuir a esses estudantes o papel de algozes, como faz com os “indisciplinados”, a escola os exclui sob alegação de incapacidade.

É preciso, porém, entender a recusa não como destruição, mas como possibilidade. Vivemos um momento pós-crítico, em que o poder é pulverizado, não está mais concentrado

em um ou dois pontos específicos e bem demarcados. O poder outrora exercido confortavelmente pela instituição escola, pelos professores e pelos demais membros operadores do exercício do poder (como diretores, coordenadores, supervisores...) não dá mais conta de manter “tudo em seu devido lugar”. As visões de mundo controladas e cerceadas, os poderes exercidos de cima para baixo, a ciência que se diz detentora de todos os saberes (e poderes) sobre as pessoas na enunciação das verdades cabem onde, agora? E, diante da pulverização do poder e das insistentes e crescentes manifestações de recusa, que prática cabe à escola? Se ela não pode mais expulsar o aluno que não se adapta (e lhe cabe a obrigação legal e moral de receber quem tem deficiência), o caminho a ser traçado só pode ser o novo. Não há muitas opções além de pensarmos na construção de uma escola para todos, em que os conteúdos sejam pensados com um propósito consciente e consistente, em que a inclusão seja concebida no sentido mais amplo – e não apenas para as pessoas público-alvo da educação especial. Qualquer posição diferente desta implicará na manutenção do *status quo*, na escolha deliberada em continuar excluindo os “inaptos” e oprimindo os que ficam.

O discurso da falta de preparo da escola comum é uma confissão que deveria ser evitada porque denuncia a escola como local que não legitima o direito de alguns estudantes de existirem como cidadãos de direitos. Outro discurso também em crise e que igualmente denuncia a fragilidade da escola é o de que, devido à falta de preparo, é preciso que se mantenham os estudantes com deficiência afastados até que a escola possa se preparar. Isso soa extremamente incoerente quando analisamos a natureza da educação sob a perspectiva da interação entre pessoas e da necessidade de o ensino ser desafiador para os aprendizes. Educação se dá no contato com o outro. Não é possível a escola se preparar para um aluno fictício, que, no fundo, nunca vai chegar (porque a escola, evidentemente, não consegue se preparar). É um círculo vicioso, que resulta na perpetuação da exclusão.

Enquanto as crianças e jovens com deficiência não estiverem nas escolas, sendo vistos e existindo ali na condição de aprendizes, nenhum sistema de ensino irá efetivamente se preparar. O preparo, na ausência do aluno, torna-se uma ficção. E a segregação – certamente a saída mais fácil, confortável e conhecida – permanece como uma alternativa segura para as famílias. Muitos são os relatos de pais e mães que tentaram (e muitos ainda tentam) incluir seus filhos no sistema comum sem sucesso. Garantir um sistema educacional inclusivo é uma forma alternativa de enxergar a educação, o papel da escola, a vida em sociedade, as

diferenças humanas, a deficiência e o direito do outro de existir, de ser visto e de ocupar espaços que historicamente lhe foram negados.

Há outra afirmação contundente, feita por pessoas ligadas ou não ao cotidiano escolar, que precisa ser amplamente questionada: “se a escola [pública] é ruim para os ‘normais’, que dirá para quem tem deficiência” (uso aqui o termo “normal” porque ele ainda é muito utilizado para denominar pessoas sem deficiência). Esse discurso traz duas mensagens perigosas, que merecem ser destacadas e discutidas: 1) todas as escolas públicas são ruins; e 2) diante disso, as crianças com deficiência têm mais direitos que as crianças sem deficiência, pois merecem ser “protegidas” da escola ruim – o que é discriminatório, no sentido inverso.

Ao assumirmos a escola comum pública como “ruim” e defendermos a proteção das pessoas com deficiência em relação a ela, a sociedade, sem perceber, naturaliza a má qualidade do ensino público, mesmo que seu discurso soe como uma forma de protesto. As afirmações de que a escola é ruim, de que as coisas são assim mesmo e de que, por isso, devemos deixar quem tem deficiência de fora são perigosas para ambos os lados.

Por fim, há quem levante a necessidade, em alguns casos, de preparação prévia em escola especial segregada, por tempo indeterminado, para que o aluno esteja apto a ir à escola comum. Em outros casos, a criança está sujeita à segregação absoluta e definitiva, principalmente quando sua deficiência é classificada como “severa” – outra categorização da categorização, que tem o intuito de peneirar ainda mais as características de um indivíduo para fundamentar sua exclusão.

A pergunta que fica é: quem vai determinar a duração do período temporário da exclusão ou a exclusão definitiva do estudante? Que ser dotado de tamanha sabedoria pode determinar se alguém tem ou não condições de ir à escola comum? Eis uma visão bastante perigosa, porque dá a outrem o poder de decidir sobre o direito à educação do aluno – direito este inalienável. E, geralmente, essas pessoas são oriundas de instituições, escolas e classes especializadas. São profissionais dotados de poder, na condição de “especialistas”, de arbitrar sobre um direito humano indisponível. O que vemos, quando permitimos que tal direito seja relativizado, é a manutenção da segregação sob o disfarce de “proteção”, “cuidado” ou “processo pedagógico responsável”. Perigoso e nada recomendável.

Existem bases legais para que o direito à educação seja ceifado ou, como no exposto acima, relativizado? Se as práticas de exclusão são comuns, cotidianas, feitas à luz do dia, em

ambientes segregados sob a anuência – ou, no mínimo, a indiferença – da maioria da população, é importante que façamos uma análise mais aprofundada da legislação vigente, sob a luz da história da Educação Especial do país. Abordarei, a seguir, as tensões políticas quando o assunto é a educação de pessoas com deficiência e levantarei algumas reflexões para que, inclusive na área do direito, possamos avançar para concepções mais inovadoras e humanas.

## CAPÍTULO II

### Questões legais e políticas da inclusão escolar

Por que a porta da escola tem que ser tão pesada para quem tem deficiência?  
(FÁVERO, 2004).

Para termos uma melhor compreensão sobre os entraves que a educação inclusiva enfrenta, não basta apenas olharmos para dentro da escola ou refletirmos sobre concepções da diferença. É preciso lembrar que todo processo é histórico e que a sociedade é regida por regras que, muitas vezes, são desumanas ou tornam-se anacrônicas. As brechas na legislação brasileira, que levam à escolarização substitutiva e à compreensão equivocada do que é o Atendimento Educacional Especializado, nos mostram que os entraves também surgem de tensões políticas que independem da escola (apesar de estarem diretamente ligadas às visões de mundo preconceituosas abordadas no Capítulo I). Neste capítulo, faço uma breve retomada histórica sobre a oferta dos serviços e do financiamento da Educação Especial no Brasil, trazendo para o debate os marcos legais, políticos e pedagógicos sobre o tema, no intuito de colaborar para que, um dia – e que esse dia não demore –, a porta da escola fique mais leve para essas pessoas.

#### A educação especial como ferramenta de jardinagem

[...] os diferentes, os estranhos e as minorias (sejam elas étnicas, religiosas, raciais, de gênero, etc.), outrora presenças indesejáveis, têm uma nova chance nesse tipo de escola, não mais indiferente à diferença, às ambiguidades, enfim, à ambivalência, que sempre foi utilizada para justificar o aniquilamento das “ervas daninhas” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

No Brasil, o termo “Educação Especial” foi entendido historicamente como a educação oferecida a crianças e jovens com deficiência em espaço segregado e de forma substitutiva à escolarização em escola comum. Como visto no Capítulo I desta dissertação, o motivo para a exclusão escolar tem origem na forma como a escola foi organizada, na sua

concepção da deficiência como algo que incapacita o sujeito para o exercício de seu papel de aprendiz. A organização da escola, “fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimentos clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência” (BRASIL, 2008b). Se, por um lado, a escola comum é calcada na organização e na padronização curricular e na disciplinarização de sujeitos, a escola para pessoas com deficiência, por sua vez, tem um caráter eminentemente clínico, ou seja, adota a perspectiva da “integração”, em que se busca tornar o sujeito com deficiência “adaptável” para (caso possa) ir à escola comum.

No Brasil, não havia nenhum tipo de atendimento – fosse ele clínico ou educacional – para pessoas com deficiência durante todo o período colonial. Nessa época, “as pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. As pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 29). Só em 1841, no período imperial, é que foi fundado o primeiro hospital destinado ao que se chamavam de “alienados” – o Hospício Dom Pedro II, instalado no Rio de Janeiro, antiga capital. O primeiro atendimento na área educacional ocorreu no mesmo período, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos<sup>4</sup> (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1856, ambos também no Rio de Janeiro. Não havia, portanto, nada a ser oferecido a pessoas com outras deficiências e que morassem nos rincões do país.

Essas instituições, que funcionavam como internatos, inspiravam-se nos preceitos do ideário iluminista e tinham como objetivo central inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais. [...] A cegueira e a surdez foram, no Brasil do século XIX, as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem que visava

---

4

O termo mudo não é mais utilizado porque, na maioria dos casos, a pessoa surda não fala porque não reconhece sons. Não se trata, portanto, de mutismo.

superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na educação e no trabalho (Id., 2010).

A associação entre serviço educacional e serviço clínico, que hoje tanto determina nosso entendimento sobre a escolarização de pessoas com deficiência, iniciou-se quando da instauração da República. Em 1904, o Hospício Dom Pedro II (que, na época, já havia trocado de nome e se chamava Hospício Nacional de Alienados) abriu uma ala para o atendimento de crianças com deficiência – o Pavilhão-Escola Bourneville.

Ao longo de toda a primeira metade do século XX o país não progrediu no sentido de aprimorar e expandir a oferta de atendimento a essa população. Os institutos que recebiam surdos e cegos foram implantados em algumas poucas cidades além do Rio de Janeiro e ofereciam um número limitado de vagas. O Estado dava as costas a essa população, totalmente marginalizada, condenada ao confinamento domiciliar.

O acesso à escola comum era algo impensado para essa população. No entanto, de maneira geral, poder cursar a escola básica era privilégio de poucos. Boa parte da população do país passou séculos na sombra do analfabetismo e da exclusão educacional. De 1920 a 1950, a taxa de escolarização da população entre 5 e 19 anos passou de 8,99% para apenas 26,15% e só atingiu a marca de 53,72% na década de 1970 (IBGE). Somente a partir desse período o Brasil começou a dar passos mais largos em busca da universalização do ensino, mas sempre deixando pessoas com deficiência à margem. Um levantamento feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, com base nos dados do Censo de 2000, mostra que o percentual de crianças sem deficiência de 7 a 14 anos fora da escola no país era da ordem de 5,1%. Esse dado, na população declarada com deficiência era de 11,4% (UNICEF, 2005). Em 2003, dos 504.039 alunos com deficiência matriculados, 71,2% estavam segregados em escolas ou classes especiais. Os dados mostram que o processo de “universalização do ensino” promovido a partir da década de 1970 – e intensificado na década de 1990 – deixou esse contingente à margem das políticas públicas em educação.

Desde que a Educação Especial surgiu no país, recebia atendimento apenas quem tivesse acesso aos poucos institutos para educação de cegos e de surdos e aos serviços prestados por organizações da sociedade civil, como o Instituto Pestalozzi, fundado em 1932, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae, surgida em 1954. Os dois últimos

tinham a missão de oferecer atendimento nas áreas de saúde e educação para pessoas com deficiência intelectual. Na mesma década de 1950, diversos centros de reabilitação também surgiram pelo país devido a um surto de poliomielite.

Com relação aos hansenianos, persistiu a prática de isolamento em leprosários, somente interrompida na década de 1980. Com o passar do tempo, os leprosários tornaram-se verdadeiras cidades, praticamente autossuficientes, com prefeitura própria, comércio, escola, igreja, delegacia e cemitério (Id., p. 32).

Para o sociólogo Bauman, o Estado-Nação assume, na modernidade, a postura de um jardineiro. Em face de uma humanidade caótica, que precisa ser controlada e posta em ordem, o Estado, por meio de suas instituições (dentre as quais a escola), aparca e molda seu jardim. Quem escapa da poda – todos os que não se submetem a ela, os diferentes – são vistos como ervas daninhas. Precisam ser vigiados, controlados, eliminados. Por isso, não é de se espantar que, ao resgatarmos a história da Educação Especial no Brasil, deparemos com a existência de leprosários – onde seres humanos viviam absolutamente apartados da sociedade “jardinada” – ou de escolas e classes especiais para pessoas com deficiência.

Se cultivar a terra significa uma atividade, um esforço e uma ação racionais, meticulosamente preparados para arar, semear, colher e, também, combater as pragas, essa exatamente foi a tarefa assumida, pelo *Estado jardineiro*, em relação à sociedade humana. Diferentemente das *culturas silvestres*, cuja produção da (des)ordem dá-se espontaneamente, as *culturas de jardim* necessitam, para reproduzir-se, de um plano e de supervisão. Sem eles, a selva lhes invadiria (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

A metáfora nos ajuda a compreender como foi que chegamos à naturalização da exclusão. A seleção cuidadosa das boas sementes (e o descarte das que não prestam), a semeadura e a colheita do bom cidadão produtivo e a constante vigilância para o controle das pragas é o que caracteriza a sociedade moderna – e sua escola, um dos grandes instrumentos de jardinagem.

Por melhor estabelecido que esteja, nunca se pode contar que um desenho de jardim se reproduza por si mesmo, e tampouco pode-se confiar que assim faça com seus próprios recursos. As pragas – essas plantas não convidadas, não programadas, autônomas – estão ali para destacar a fragilidade da ordem imposta; alertam ao jardineiro acerca da eterna exigência de supervisão e vigilância (BAUMAN, 1997, apud ALMEIDA, 2009, p. 23).

Essa concepção com base na razão, no conceito de normalidade/anormalidade, na necessidade de formarmos sujeitos produtivos, dóceis e úteis nos deixou de herança uma escola em crise, que passa pelo grande dilema em face do que propõe a educação inclusiva. Em tempos de “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), como o autor define a época em que vivemos, uma época em que a razão, o controle e o trabalho do *Estado jardineiro* sofre uma crise sem precedentes, as ervas daninhas começam a crescer sem pedir licença. Resistem à tesoura, ao arado, ao pesticida. Passam a ser visíveis no jardim, passam a crescer autonomamente, como sempre cresceram (outrora em outros campos, distantes, bem distantes do jardim). A escola, hoje, já não mais tem permissão para peneirar, triar e eliminar a maioria de suas plantas indesejadas – a quase universalização do ensino está aí para confirmar isso. Hoje, cabem (quase) todos os indesejados nessa instituição: os pobres, os negros, os de “famílias desestruturadas”, os filhos de pais iletrados, os “desajustados”, os “indisciplinados”, os “burros”, os “deficientes”. Os que recusam. Em tempos de “modernidade líquida”, também essas ervas daninhas começam a encontrar o seu lugar ao sol. Eis a crise da *escola jardineira*, que, por enquanto, ainda exclui a maior parte das pessoas com deficiência. Exclusão esta que persistirá por mais algum tempo ainda, até que as gerações futuras mencionem nossos escritos com espanto, assim como nos espantamos, hoje, com termos, métodos e espaços destinados a pessoas com deficiência na Idade Média, no Brasil colônia, no Império, na velha e na nova República. Nossa obsessão pela segregação, pela definição da deficiência como anormalidade será vista, por nossos sucessores, como algo desumano.

Se a Educação Especial foi, ao longo do tempo, entendida como escolarização substitutiva (uma forma de aparar o jardim e controlar as pragas), hoje, na perspectiva inclusiva, a Educação Especial vem para garantir o direito de todas as plantas de florescerem na modernidade líquida.

Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da ‘modernidade fluida’ produziu na condição humana. O fato de que a estrutura sistêmica seja remota e inalcançável, aliado ao estado fluido e não estruturado do cenário imediato da política-vida, muda aquela condição de um modo radical e requer que repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas. Como zumbis, esses conceitos são hoje mortos-vivos. A questão prática consiste em saber se sua ressurreição, ainda que em nova forma ou encarnação, é possível; ou – se não for – como fazer com que eles tenham um enterro decente (ALMEIDA, 2009).

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é o que traz a escola a uma reflexão profunda sobre o que ela é e para quê ela serve. É preciso, genuinamente, encararmos os velhos conceitos à luz do entendimento da história e da configuração da sociedade atual. Trata-se de criarmos uma nova concepção de direito humano – e de ser humano, portanto –, de diferença e de cidadania.

A Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado, representa a mão que segura o punho do jardineiro, aquele que tem a tesoura pronta para a poda. Lentamente, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva faz o jardineiro abaixar o instrumento, como quem diz: “esta erva daninha você não vai cortar”. Eis a contrarresistência. Eis a tarefa da Educação Especial e de seus serviços, dentre os quais está o AEE.

### **A exclusão não tem base constitucional**

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (CF, 1988).

Ao denunciar a obsessão pela diferença, que faz com que grupos pleiteiem tratamento “não igual para os diferentes”, Pierucci (1999) alerta que tanto as reivindicações progressistas quanto as reacionárias podem resultar no entrave para a conquista e para o exercício de direitos fundamentais:

Gostaria, modestamente, de chamar a atenção para este aspecto da questão: pode ser que toda essa sedutora densidade vital das novas mobilizações diferencialistas, que hoje se propagam por um mundo cada vez mais globalizado e midiático, esteja pondo em risco uma das crenças insubstituíveis para a vigência da democracia representativa e para o exercício universal da cidadania: a crença – *que não pode ser se não generalizada* – na necessidade de contarmos todos com elementos racionais-formais de mediação e representação e, por conseguinte, de abstração das particularidades e particularismos. Sem isto não só não há cidadania possível, não há *nation building* possível, como não há também possibilidade de normas éticas de validade universal (PIERUCCI, 1999, p. 108-109).

Quando o autor conclama que observemos as ciladas da diferença para que possamos alcançar “normas éticas de valor universal”, entra em cena outra questão crucial para a promoção da educação inclusiva: a legislação e o marco político sobre o tema. São as leis que podem (ou não) conferir tais normas éticas citadas por Pierucci, de maneira a se garantir a educação como um direito difuso, universal.

O marco legal brasileiro determina a educação como um direito **fundamental, inalienável e indisponível**. Segundo a Constituição Federal, de 1988, são fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, Incisos II e III). São, ainda, objetivos de nossa carta maior a promoção do bem de todos os cidadãos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, Inciso IV). O texto também garante o direito à igualdade (Art. 5º) e, nos artigos 205 e seguintes, o direito à educação, que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para o ensino, a Constituição determina a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 206, Inciso I), sendo que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso “aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208). No Inciso III do mesmo artigo (208), apresenta-se como dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A leitura atenta e detalhada da Constituição Federal brasileira revela esse caráter universal que Pierucci destaca como fundamental. Não há nada em nossa lei maior que possa

justificar a exclusão de qualquer cidadão das salas de aula comuns do país. Não existe base constitucional para a exclusão a que milhares de crianças e jovens ainda são submetidos. Segundo Caggiano (2009), a educação é um direito *fundamental* “porque, de uma banda, consubstancia-se em prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade, e, de outra, porque é reconhecido e consagrado por instrumentos internacionais e pelas Constituições que o garantem” (CAGGIANO, 2009, p. 22).

A Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional nº 59 (2009), tornou “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Isso configura a educação básica como um direito *indisponível* de todas as crianças e jovens, com ou sem deficiência. Segundo Fávero (2004),

[...] direito indisponível é aquele do qual nem a própria pessoa, nem seus responsáveis podem abrir mão. Sendo assim, não cabe aos pais decidirem pelo encaminhamento ou não de seu filho com deficiência ao Ensino Fundamental<sup>5</sup>. É direito da criança, e obstar esse direito, sem justa causa, é uma atitude criminosa (FÁVERO, 2004, p. 300).

Dessa mesma argumentação vem a sustentação de que esse é um direito *inalienável*, porque é do sujeito – e de mais ninguém. Ainda segundo Fávero (2004), os defensores de classes e escolas especiais ou especializadas substitutivas acreditam que os alunos que frequentam esses ambientes estariam tendo acesso à educação, desconsiderando os preceitos constitucionais.

---

5

O livro de Eugênia Augusta Gonzaga Fávero *Direito das Pessoas com Deficiência* foi editado em 2004 e é, portanto, anterior à Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que determina como obrigatória a escolarização dos 4 (quatro) aos 17 (anos). Quando o livro foi editado, a Constituição Federal determinava como obrigatório o Ensino Fundamental que, à época, atendia alunos dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos. Hoje, a chamada “Educação Básica” é obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos. A mudança do período de idade escolar obrigatória não implica, porém, em mudança na interpretação de que o direito à educação é indisponível.

É como se os alunos com deficiência não precisassem frequentar um ambiente plural, coletivo, como forma de buscar seu pleno desenvolvimento humano e seu preparo para o exercício da cidadania; como se eles tivessem ‘dispensados’ do direito ao Ensino Fundamental obrigatório, ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino e não separados por grupos de pessoas (Id., p. 19).

Mas, se nossa lei maior não admite nenhum tipo de discriminação; se ela prevê a educação como *fundamental* (porque garante os demais direitos), *inalienável* (porque não é de mais ninguém além do próprio sujeito) e *indisponível* (pois nem o sujeito ou a família podem dele dispor); se a mesma lei não prevê nenhum tipo de escolarização além daquela ofertada em escolas comuns; se o atendimento educacional especializado é previsto como um direito a ser oferecido preferencialmente na escola do aluno com deficiência, mas nunca substituindo a escolarização, fica a pergunta: como é possível ainda termos tantas crianças e jovens segregados em escolas e classes especiais com a conivência da maioria da população e das próprias famílias?

Além disso, tendo sido esta lei publicada em 1988, é justo que façamos uma autoanálise incômoda, mas necessária: já se passaram quase 24 anos e ainda estamos discutindo se esse é ou não um direito legítimo. Por isso, cabe aqui um novo questionamento: quantos anos mais serão necessários para que a escola “se prepare”, para que esse direito constitucional, previsto há vinte e quatro anos, seja respeitado? Para entender como chegamos ao terceiro milênio ainda com tantas questões dessa natureza, é preciso revisitar a história recente da Educação Especial no país e analisar como as tensões e os interesses dos envolvidos no assunto conduziram não só as políticas públicas ao longo dos séculos, mas também influenciaram (e ainda influenciam) fortemente os marcos legais anteriores à Constituição de 1988 e, depois dela, os marcos legais infraconstitucionais (que estão abaixo da lei maior).

Importante também destacar que, além da Constituição Federal, tem peso de norma constitucional a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), documento internacional publicado em 2006 e ratificado como parte da nossa Constituição pelo Decreto 6.949, de 2009. O Art. 24 da referida lei determina que

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2009).

Para garantir este direito, o texto da lei pontua que os Estados Partes devem assegurar que:

- a) 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 primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

A ratificação da CDPD insere o Brasil no rol das nações que se comprometeram a erradicar totalmente a discriminação e a invisibilidade das pessoas com deficiência. Ela torna a construção de um sistema educacional inclusivo um compromisso.

### **A terceirização da Educação Especial**

Na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade, e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão (FÁVERO et al., 2004).

Apesar de a Constituição Federal não permitir nenhum tipo de discriminação e garantir a todos o direito à educação, muitos são os marcos políticos e legais que confundem, tergiversam e abrem brechas para que continuemos excluindo essas pessoas da escola. Eles são, na verdade, reflexo das escolhas feitas pelo *Estado jardineiro* ao longo do tempo, escolhas que criaram mecanismos que legitimam, até hoje, escolas e classes especiais como lugares adequados à educação dessa parcela da população.

Como citado anteriormente, até a segunda metade do século XX, as ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência foram insignificantes, a ponto de ter sido necessária a criação de instituições da sociedade civil para o atendimento, principalmente, de pessoas com deficiência intelectual. Importante destacar que foram as instituições especializadas que receberam do Estado a incumbência de oferecer escolarização (substitutiva) a esse público. Em um artigo escrito em 2002, quando ainda não havia nenhuma ação afirmativa ou política nacional em educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, Silva (2002) afirmava que

As formas de prestação de serviços são, na educação especial brasileira, fornecidas basicamente por organizações privadas sem fins lucrativos, com o respaldo estatal, seja através de sua omissão quanto à organização de serviços nas redes públicas seja através do financiamento dos serviços das instituições especializadas. Este financiamento ocorre em formas variadas, da cessão de recursos humanos, ao repasse de recursos financeiros (SILVA, 2002).

A autora expõe o fato de que as entidades filantrópicas tiveram presença majoritária na construção das políticas públicas nacionais. A ação das instituições especializadas – especializadas o suficiente para “ditarem os rumos das políticas do governo federal para a área” – resultou na redação, dentre outros, do Item 27 da Seção 8, sobre Educação Especial, do Plano Nacional de Educação (2001-2010):

“Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às **instituições privadas sem fim lucrativo** com atuação exclusiva em educação especial, que realizem

atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2001, grifo nosso).

A autora também destaca o crescimento progressivo do orçamento público destinado às instituições ao longo das décadas. Uma verdadeira terceirização do “problema” que estabeleceu, apesar da contraposição aos preceitos constitucionais, a segregação escolar como algo natural (e até bonito de se ver, porque é confundido com serviço benevolente e assistencialista). Muitas dessas instituições gozam de certo prestígio social e naturalmente atuam no sentido de defender a própria existência e o fortalecimento de sua representatividade junto à “comunidade de pessoas com deficiência”.

Abordar esse contexto, que só passou a ser modificado a partir de 2003 (como veremos mais adiante), é necessário para que entendamos que existiu não só um processo de omissão do Estado em relação à educação de pessoas com deficiência, mas a sua terceirização com o surgimento de ONGs especializadas. A relação entre essas e o Estado gerou um *modus operandi* que precisa ser divulgado, discutido e superado. Afinal, o entendimento de que lugares especializados seriam mais adequados ao atendimento dessa população provocou – e ainda provoca – tensões, incongruências e o reforço do assistencialismo que podem ser observados ao longo do tempo por meio de documentos políticos e legais (**Tabela 1**). Os grifos feitos nos trechos selecionados para comporem a tabela a seguir foram feitos por mim, no intuito de ressaltar de que forma leis e documentos políticos trazem, de alguma forma, avanços e também brechas para que continuemos segregando alunos da educação especial.

**Tabela 1. Marcos legais e políticos de âmbito federal na Educação Especial no Brasil<sup>6</sup>**

Ano	Documento	Descrição
1961	Lei nº 4.024/61 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Aponta o direito dos “excepcionais” à educação, <b>preferencialmente</b> dentro do sistema geral de ensino.
1971	Lei nº 5.692/71	Altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, <b>os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula</b> e os superdotados”.
1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do MEC	O órgão foi responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil e tinha <b>ação integracionista</b> , voltada às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Estabelece “promover o bem de todos, <b>sem preconceitos</b> de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, <b>a educação como um direito de todos</b> , garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, <b>preferencialmente</b> na rede regular de ensino (art. 208).
1989	Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. <b>Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula</b> de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

---

6

A terminologia usada na descrição de cada documento foi mantida tal qual seu texto de origem e não está de acordo com a terminologia atualmente adotada para a área da Educação Especial.

1990	<b>Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90</b>	O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos <b>na rede regular de ensino</b> ".
1990	<b>Declaração Mundial de Educação para Todos</b>	Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. O documento diz que "É preciso tomar medidas que garantam a <b>igualdade de acesso à educação</b> aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo".
1994	<b>Declaração de Salamanca</b>	Demanda que os governos atribuam prioridade política e financeira "ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais"; " <b>adotem o princípio de educação inclusiva</b> em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, <b>a menos que existam fortes razões para agir de outra forma</b> ". Afirma, ainda, que os "Países possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças" e que "escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de <b>crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares</b> ".
1994	<b>Política Nacional de Educação Especial</b>	Orienta o processo de " <b>integração instrucional</b> " que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, <b>no mesmo ritmo que os alunos ditos normais</b> ".
1996	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96</b>	No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar; e afirma que "o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, <b>em função das condições</b>

		<b>específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular</b> ". Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).
1999	<b>Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89</b>	O Art. 24, sobre Acesso à Educação, exige "a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência <b>capazes de se integrar na rede regular de ensino</b> (Inc. I) e " <b>a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas</b> " (Inc. III).
2001	<b>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001</b>	Determinam que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla oferta do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, <b>ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular</b> , acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.
2001	<b>Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001</b>	Destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a <b>construção de uma escola inclusiva</b> que garanta o atendimento à diversidade humana". No entanto, o texto interpreta incorretamente a Constituição Federal dizendo que esta "estabelece o direito de as <b>pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino</b> (art. 208, III)", o que confere à Educação Especial caráter substitutivo. Diz, ainda, que "As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: <b>participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial</b> . Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade".
2001	<b>Resolução CNE/CEB nº2/2001</b>	O Art. 3 prevê "uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, <b>substituir os serviços educacionais comuns</b> ".

2001	<b>Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001</b>	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, <b>definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão</b> que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2002	<b>Resolução CNE/CP nº1/2002</b>	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular <b>formação docente voltada para a atenção à diversidade</b> e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	<b>Lei nº 10.436/02</b>	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2003	<b>Portaria nº 2.678/02</b>	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
2003	<b>Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade</b>	O programa do governo promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a <b>garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado</b> e a promoção da acessibilidade.
2004	<b>Cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”</b>	O Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, fundamentando a <b>inconstitucionalidade de classes e escolas especiais</b> . Afirma que “a Constituição define o que é educação, não admitindo o oferecimento de Ensino Fundamental em local que não seja escola”.

2004	Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a <b>promoção da acessibilidade</b> às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).
2005	Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a <b>inclusão da Libras como disciplina curricular</b> , a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a <b>organização da educação bilíngue no ensino regular</b> .
2005	Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S	Centros de referência (em todos os estados e no Distrito Federal) para o <b>atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação</b> , a orientação às famílias e a formação continuada aos professores.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Documento da Organização das Nações Unidas do qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem <b>assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino</b> . Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as <b>crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório</b> ; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela Unesco. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver <b>ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência</b> na educação superior.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Traz como eixos a <b>acessibilidade arquitetônica</b> dos prédios escolares, a <b>implantação de salas de recursos multifuncionais</b> e a <b>formação docente para o atendimento educacional especializado</b> .

2007	Portaria Interministerial nº 18 – BPC na Escola	Programa interministerial que tem o objetivo de realizar o acompanhamento e monitoramento do <b>acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência (beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada – BPC), até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação</b> , saúde, assistência social e direitos humanos. Em 2008, identificou que 71% dos beneficiários do BPC, com deficiência na faixa etária de zero a 18 anos, estavam excluídos da escola.
2007	Decreto nº 6.094/07	Estabelece dentre as diretrizes do <i>Compromisso Todos pela Educação</i> a garantia do <b>acesso e permanência no ensino regular</b> e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, afirmando ser a educação especial “ <b>uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis</b> , etapas e modalidades, <b>realiza o atendimento educacional especializado</b> , disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”.
2008	Decreto nº 6.571/08	Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas). Garante o duplo financiamento, em âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para <b>o aluno matriculado concomitantemente na escola comum e no atendimento educacional especializado</b> .
2009	Ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência  Decreto Legislativo 186/08 e Decreto Executivo 6.949/09	O documento, do qual o Brasil é signatário desde 2006, passa a ter valor de norma constitucional no Brasil. <b>O Artigo 24 determina que os Estados Parte devem garantir sistema educacional inclusivo</b> .
2009	Resolução No. 4 CNE/CEB	Institui diretrizes operacionais para <b>o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de</b>

		<b>recursos multifuncionais da própria escola</b> ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).
2010	<b>Nota técnica – SEESP/GAB/ N° 9/2010</b>	Traz orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, <b>reforçando seu caráter não substitutivo à escolarização</b> dos alunos público-alvo da educação especial.
2010	<b>Documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae)</b>	O documento determina a garantia de “ <b>condições políticas, pedagógicas e financeiras para uma Política Nacional de Educação Especial Inclusiva</b> , assegurando o acesso, a permanência e o sucesso, na escola, aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação – na educação básica e na educação superior” e a “ <b>transformação dos sistemas educacionais em inclusivos</b> ”.
2010	<b>Meta 4 do Plano Nacional de Educação PL 8.035/10</b>	Texto ainda em discussão no Congresso Nacional. A versão original, apresentada pelo Ministério da Educação e fruto das discussões da Conferência Nacional de Educação, determina que o Brasil deverá, até 2020, “ <b>universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino</b> ”.
2011	<b>Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – 2011/2014</b>	Chamado de Plano “Viver sem limites”, traz uma série de ações afirmativas voltadas para a inclusão social da população com deficiência, atuando nos eixos de: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. Suas ações no eixo de educação são: <b>inserção de 378 mil alunos (sem especificar se no ensino comum)</b> ; transporte escolar acessível; implantação de 45 mil salas de Recursos Multifuncionais; contratação de 1,2 mil professores e tradutores intérpretes de Libras; 150 mil vagas no ensino profissionalizante.
2011	<b>Decreto 7611/11</b>	Revoga o Decreto 6571/11. O Art. 14 afirma que “Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por

		instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente”. O trecho, juntamente com o § 1o ( <b>Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas</b> ), abre brechas para que os recursos do Fundeb, bem como outros serviços e apoios da Educação Especial exclusivamente destinados à promoção da inclusão, possam ser destinados a classes e escolas especiais (que ofertam escolarização substitutiva).
2011	<b>Meta 4 do Plano Nacional de Educação de acordo com o substitutivo ao PL 8.035/10</b>	Por ser um projeto de lei federal, o PNE precisa passar pela câmara dos deputados e pelo senado. Seu relator apresentou a seguinte redação substitutiva à redação original, que ainda se encontra em discussão: “Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, <b>preferencialmente, na rede regular de ensino</b> , garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, <b>sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns</b> ”.
2011	<b>Nota técnica nº 62/11 - MEC/Secadi/DPEE</b>	Traz orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Afirma que o referido decreto “não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008)”. <b>Reforça o caráter não substitutivo da Educação Especial</b> . Afirma que o “apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar”. E, apesar de não mencionar o § 1º do Decreto 7611/11 (que versa sobre a existência de classes e escolas especiais), lembra que <b>toda legislação infraconstitucional deve refletir os dispositivos legais preconizados pela Constituição Federal</b> e que devem ser alterados os instrumentos legais que os contrapõem.

Fonte: levantamento realizado pela autora em 2011-2012.

Além dos documentos destacados na **Tabela 1**, fazem parte dos marcos políticos e pedagógicos recentes da Educação Especial os seguintes pareceres e notas técnicas:

**Notas Técnicas de 2011:**

- Assunto: Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais (Nº 08 – MEC/SEESP/GAB )
- Assunto: Implementação da Educação Bilíngue (Nº 05 – MEC/SECADI/GAB)
- Assunto: Crescimento da política de inclusão é realidade no país (Nº 03 – MEC/SECADI/GAB)
- Assunto: Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy (Nº 05 – MEC/SEESP/DPEE)
- Assunto: INES e IBC (Nº 07 – MEC/SEESP/GAB)
- Assunto: Avaliação de estudante com deficiência intelectual (Nº 06 – MEC/SEESP/GAB)
- Assunto: Atendimento de estudantes público alvo da educação especial com 18 anos ou mais (Nº 03 – MEC/SEESP/GAB)

**Notas Técnicas de 2010:**

- Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino (Nº. 19 – MEC/SEESP/GAB)
- Assunto: Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada (Nº. 15 – MEC/ CGPEE/GAB)
- Assunto: Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (Nº. 11 – MEC/SEESP/GAB)
- Assunto: Pareamento de dados do Programa BPC na Escola/2010 (Nº. 01 – Grupo Gestor Interministerial)

**Nota Técnica de 2009:**

- Assunto: Projeto de Emenda à Constituição Federal – PEC 347 – A, de 2009, que altera o inciso III, do art. 208, propondo a seguinte redação: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução. (Nº. 17 – MEC/SEESP/GAB)

**Nota Técnica de 2008:**

- Assunto: A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino (Nº. 13 – MEC/SEESP/DPEE)

**Parecer de 2011:**

- Assunto: Parecer sobre o Projeto de Lei Nº 7699/2006, que institui o Estatuto do Portador de Deficiência (Nº. 19 – MEC / SEESP / DPEE)

**Pareceres de 2010:**

- Assunto: Substitutivo à Proposta de Emenda à Constituição Federal Nº 347 – A, de 2009, que altera a redação do inciso III, do art. 208, propondo a seguinte redação: III – atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades dos alunos (Nº. 124 – MEC/SEESP/GAB)
- Assunto: Parecer sobre os Projetos de Lei 3.638/2000 e 7.699/2006, que instituem o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Nº. 136 – MEC/SEESP/DPEE)
- Assunto: O PL nº 6.651, de 2009, propõe alterar o Inciso II do art. 59 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a expressão sublinhada: “II – terminalidade específica por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para os superdotados” (Nº 14 – MEC/SEESP/DPEE)

**Pareceres de 2009:**

- Assunto: Proposta de Emenda à Constituição nº 347, de 2009, de autoria da Deputada Rita Camata, que “Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal” (No. 31 – MEC/SEESP/DPEE)

## **Avanços e retrocessos: o preferencialmente que exclui**

Na inclusão, ninguém sai; todos estão dentro da escola, até mesmo o Atendimento Educacional Especializado, embora ainda preferencialmente. (MANTOAN, 2011)

A leitura dos marcos políticos e legais sobre a educação especial no país a partir da década de 1960 nos oferece um verdadeiro panorama dos embates político-ideológicos que estiveram – e ainda estão – por trás da questão da escolarização de pessoas com deficiência. Em muitos documentos, o termo “preferencialmente” aparece como uma forma de relativizar o direito à escola comum dessa população.

O Brasil rompeu com a concepção do “preferencialmente que exclui” com a Constituição Federal (1988), com a lei 7.853 que criminalizou a recusa da matrícula dos alunos nas escolas comuns (1989), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e ao assinar a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Na Constituição Federal, o termo “preferencialmente” é utilizado de forma que sua interpretação não abre espaço à segregação desses alunos. Ao garantir “a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208), a carta maior não deixa dúvidas de que o “preferencialmente” se refere ao AEE, e não à presença do aluno.

No entanto, documentos posteriores retomam o “preferencialmente que exclui”, entre os quais estão a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Declaração de Salamanca (1996), a Lei de Diretrizes, Bases da Educação Nacional (1996), o Decreto nº 3.298 (1999), O Plano Nacional de Educação Especial (2001), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Resolução 02 (2001). Todos esses documentos relativizam o direito ao acesso à escola comum.

Uma nova ruptura, desta vez não concebendo o “preferencialmente” como forma de exclusão, aconteceu com o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003), a Cartilha do Ministério Público Federal (2004), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), o BPC na Escola (2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.571 (2008), a

Ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), Resolução No. 4 CNE/CEB (2009) e a redação original da Meta 4 do próximo Plano Nacional de Educação (2010).

Recentemente, o “preferencialmente que exclui” foi novamente retomado no Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência “Viver sem Limite”, por meio do Decreto 7611 (2011), e na redação substitutiva à Meta 4 do próximo Plano Nacional de Educação (2011).

Note-se que, até 2008, o país nem sequer havia definido o que era e como deveria ser feito o atendimento educacional especializado, de caráter não substitutivo, mas complementar ou suplementar à escolarização. Essa ausência de diretrizes sobre o termo também deu brechas para que este fosse interpretado como escolarização substitutiva e, por muitas vezes, confundido com o próprio termo da Educação Especial (que também era tida por escolarização substitutiva até a Política Nacional de Educação Especial de 2008). Ocorre que esses termos não são sinônimos, pois o AEE é um serviço da Educação Especial:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. [...] O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Outro documento controverso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O artigo 58 e seguintes afirmam 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 sua integração nas classes comuns do ensino regular” (art. 59, § 2º). Esse trecho, especificamente, gerou o entendimento de que é possível

oferecer aos alunos com deficiência a substituição do ensino regular pelo especial. Segundo cartilha editada pelo Ministério Público Federal, essa substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa (FÁVERO et al., 2004, p. 9). O texto afirma que o maior argumento para isso é que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. O documento aponta ainda que essa interpretação, se fosse correta, indicaria contradições dentro da própria lei:

[...] a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDBEN em seu artigo 4º, inciso I e em seu artigo 6º e com a Constituição Federal, que também determina que o acesso ao Ensino Fundamental é obrigatório (art. 208, inc. I). A Constituição define o que é educação, não admitindo o oferecimento de Ensino Fundamental em local que não seja escola (art. 206, inc. I) e também prevê requisitos básicos que essa escola deve observar (art. 205 e seguintes). Outra situação da LDBEN que merece atenção é o fato de não se referir, nos artigos 58 e seguintes, a atendimento educacional especializado, mas à Educação Especial. Esses termos, atendimento educacional especializado e Educação Especial, para a Constituição Federal não são sinônimos. Se nosso legislador constituinte quisesse referir-se à Educação Especial, ou seja, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, teria repetido essa expressão que constava da Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo Do Direito à Ordem Econômica e Social” (Id., 2004).

Na Constituição anterior à de 1988, as pessoas com deficiência não tinham seus direitos resguardados em relação à Educação e, independentemente da deficiência que tinham, eram atendidas pela chamada Educação Especial, tratada no campo da assistência social. Como o termo não foi repetido na atual Constituição, fica evidente que o acesso e a permanência no sistema regular de ensino passou a ser um direito incondicional e indisponível de todos os cidadãos. Ainda, como nossa lei maior não permite nenhum tipo de discriminação, isso se estende ao acesso à escola comum.

A LDBEN traz, ainda, as expressões “serviços de apoio especializado na escola regular” e “atendimento especializado” como sinônimos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e diz que este pode ser oferecido em classes ou escolas especiais quando não for possível oferecê-lo dentro das dependências da escola onde a criança com deficiência

estuda. Ou seja, o preferencialmente é relativo ao AEE dentro da escola, e não à permanência do aluno na escola comum. Portanto, o direito ao atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei 9394/96) e também na Constituição Federal não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em classe comum da rede regular de ensino.

Mesmo assim, a interpretação incorreta do “preferencialmente” foi – e tem sido – suficiente para que a política de segregação coexista com os novos rumos dados à educação especial na perspectiva da inclusão – o que gera fortes tensões no campo político, teórico e pedagógico. As instituições que fazem ou faziam escolarização substitutiva, por exemplo, reagiram fortemente contra a possibilidade de todos os seus alunos serem matriculados em escolas comuns, pois a universalização da inclusão implicaria na inexistência dessas instituições com cunho educacional. Diante das reações por parte das entidades, o governo cedeu e definiu que o AEE seria um serviço a ser *preferencialmente* oferecido na escola comum – e não necessariamente. As entidades tiveram, assim, a oportunidade de se manterem em funcionamento para fins educacionais, por meio da oferta do AEE. Isso resultou na possibilidade de oferta do atendimento educacional especializado fora do ambiente escolar. Trata-se de uma concessão que permite práticas incongruentes com o que a própria atual Política Nacional de Educação Especial preconiza para a oferta do AEE – uma vez que o AEE fora do ambiente escolar não permite ou restringe a interlocução entre o profissional do AEE e a equipe pedagógica da escola comum onde o aluno estuda.

O Decreto 6.571, de 2008, durante sua vigência, foi instrumento para a expansão da educação inclusiva, pois garantia o duplo financiamento das matrículas da educação especial por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). De acordo com esse dispositivo legal, o Fundeb passou a destinar recursos tanto à escola comum onde o aluno estava matriculado como a escola especial ou instituição que ofertava o AEE. Isso incentivou também a ressignificação do papel das instituições especializadas. Em vez de segregarem seus alunos, nessa nova perspectiva, elas passaram a ser parceiras no processo de inclusão nas escolas comuns, oferecendo o AEE. Tal estratégia respondia positivamente aos preceitos da Constituição Federal e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em novembro de

2011, o Decreto 6.571/08 foi revogado pelo Decreto 7.611/11. Em seu Art. 8º, que inclui e dá nova redação ao Art. 14 do Decreto 6253/2007, o texto diz:

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

[...]

§ 1o Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011).

O novo decreto permite que escolas especiais sejam espaços segregados de escolarização regulamentados por lei, em dissonância com o que preceitua a Constituição Federal. O Decreto 7.611/11 permite, ainda, que tais instituições recebam duplamente pela matrícula do aluno na escola especial substitutiva e no AEE. A força motriz da inclusão (a dupla matrícula no Fundeb) tornou-se, portanto, a força motriz da exclusão.

A redação do novo decreto ocorreu sem a participação da sociedade civil organizada que, ao longo de todo o governo federal anterior, havia participado da construção das políticas de educação inclusiva (INCLUSÃO JÁ, 2011). A revogação do Decreto 6.571/08 e a nova redação dada pelo Decreto 7.611/11 podem ser entendidos, dentro dos episódios ocorridos ao longo do primeiro ano do novo governo federal, como uma forma de este responder a pressões de diversas bancadas, haja vista que, no cenário político, programas relativos aos direitos humanos foram negociados. Um exemplo disso ocorreu no início de 2011, quando, diante da forte pressão da bancada conservadora e religiosa do Congresso Nacional, a Presidência da República suspendeu a elaboração de um programa chamado “Escola sem Homofobia”, que seria destinado a escolas de Ensino Médio com o intuito de combater a prática no ambiente escolar. Em entrevista à imprensa, a presidenta Dilma Rousseff declarou que “o governo defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas, no entanto, não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”.<sup>7</sup> A decisão

---

7

mostra a grande fragilidade dos direitos humanos quando os mesmos são discutidos na arena política. Caem nas ciladas dos discursos preconceituosos (como o de que é possível se fazer “propaganda” de orientação sexual ou o da confusão da orientação sexual com a “opção”) e a eles sucumbem.

As resistências que surgem de visões conservadoras, pautadas no diferencialismo de direita que exalta, sublinha, celebra e mostra-se obsessivo pela diferença com intuito de segregar (PIERUCCI, 1999) são patentes e causam a labilidade das políticas de Educação Especial. A presença de representantes corporativistas no cenário da política nacional pode ser verificada por meio de uma publicação no site da APAE de Minas Gerais:

A luta empreendida pelo movimento apaeano através do Deputado Eduardo Barbosa presidente da Federação Nacional das Apaes [*sic*] juntamente com os representantes da comunidade Surda, dos Cegos e outras entidades trabalharam (*sic*) em defesa da pessoa com deficiência, e com o apoio da ministra da Casa Civil, conseguiram a assinatura do Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 [...] que tem como resultado a permanência da escola especial e o respeito ao direito de escolha da família (SITE APAE MG, 2011).

### **PNE: a iminência de um novo entrave**

Ao prever uma mobilização nacional, na sequência do processo de construção da Conae, faz-se necessário que o PNE esteja organicamente articulado com os acordos e consensos firmados (BRASIL, 2010b).

Logo depois da publicação do Decreto 7.611/11, em dezembro do mesmo ano foi apresentado o texto substitutivo do Plano Nacional de Educação – PNE (PL 8.035/10),

---

Entrevista divulgada em 26/11/2011 pela TV NBR, emissora do Governo Federal que faz parte da EBC Serviços que, desde sua criação, assumiu a operação e a gestão de todas as atividades de interesse da Secretaria de Comunicação Social do Governo Federal – Secom, que estavam sob a responsabilidade da Radiobrás. Dentre os programas realizados pela empresa estão: *A Voz do Brasil*; *Café com a Presidenta*; *Bom Dia, Ministro*; e *Brasil em Pauta*. Fonte: <http://www.ebcservicos.ebc.com.br/ebc-servicos/quem-somos>. Acesso em: 04 de dez. 2012.

documento que norteará as ações do país na área da educação pelos próximos dez anos. No total, foram apresentadas 2.905 emendas ao texto original. A proposta de redação da Meta 4 do PNE, que trata da educação de pessoas público-alvo da Educação Especial, também revela que, com a mudança de governo, forças de resistência contra o movimento inclusivo afloraram. O texto original do PNE, tal qual apresentado pelo Ministério da Educação em 2010 e que, agora, está em discussão na Câmara dos Deputados Federais, foi fruto de deliberações de centenas de delegados na Conferência Nacional de Educação – Conae, ocorrida de 28 de março a 1º de abril de 2010. A Conae, por sua vez, contou com a presença de delegados de todo o país, que foram escolhidos ao longo de dois anos por meio de conferências municipais e estaduais. O intuito da Conferência foi garantir a participação de toda a sociedade na construção das políticas públicas de educação do país. O texto final da Conae versa sobre “a implementação efetiva de uma política educacional como garantia da transversalidade da educação especial na educação, seja na operacionalização desse atendimento escolar, seja na formação docente” (BRASIL, 2010, p. 79). Para isso, o documento propõe que tal política seja direcionada no sentido de transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos. No eixo “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, os participantes da Conferência enunciaram, para a área da Educação Especial, vinte e três premissas, dentre as quais destaco as seguintes:

a) Garantir as condições políticas, pedagógicas e financeiras para uma Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso, na escola, aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação – na educação básica e na educação superior.

b) Garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania.

[...]

e) Concretizar, dentro da política de valorização e formação dos/das profissionais da educação em nível nacional, a formação para a inclusão de docentes para o atendimento educacional especializado e dos/das demais profissionais da educação.

[...]

g) Expandir e fortalecer o atendimento educacional especializado, que deve ser realizado no contraturno, disponibilizando acesso ao currículo e proporcionando independência para a realização de tarefas e a construção da autonomia. Esse serviço diferencia-se da atividade de sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.

h) Implementar serviços de atendimento educacional especializado, por meio da organização e implementação de sala de recursos multifuncionais [...].

Além disso, o documento determina a intersetorialidade das políticas de educação, saúde e ação social, bem como a garantia do ensino bilíngue a surdos na escola comum, materiais e mobiliários específicos, transporte escolar adaptado, estrutura física acessível, formação inicial e continuada de professores dentro dessa perspectiva, dentre outros.

Foi com base nesse documento, construído de forma inédita e democrática por educadores e representantes da sociedade civil de todo o país, que a Meta 4 do PNE foi elaborada. Sua redação original teve o seguinte conteúdo:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2010b).

Depois de ser apreciado por deputados, lideranças de entidades e de instituições especializadas e pela sociedade civil, um novo texto foi proposto, como substitutivo, pelo seu relator:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns (BRASIL, 2011).

O novo texto tem por objetivo evidente legitimar a exclusão do público-alvo da educação especial do sistema comum de ensino, mas, desta vez, sem permitir dupla

interpretação (como ocorreu com a LDBEN de 1994). E é justamente no texto da LDBEN/94 que a nova Meta 4 proposta busca sua fundamentação. O trecho “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns” coloca, mais uma vez, nas mãos de alguém o direito à educação (direito inalienável, como vimos). O texto traz, ainda, a retomada de um termo já suprimido em todos os documentos recentes sobre o assunto: a “integração”.

Como descreveu Silva (2001) a respeito da construção do Plano Nacional de Educação anterior (referente ao período de 2001 a 2010), o texto da lei foi diretamente influenciado por entidades do terceiro setor:

Durante a preparação do Plano Nacional de Educação do MEC, instituições de educação especial receberam auxílio financeiro para participar de sua discussão e elaborar propostas, a Federação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi; estiveram presentes nas Reuniões Gerais em novembro de 1997, além das anteriores, a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais, a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, a Federação das Associações de Pais e Amigos dos Surdos, a Fundação Catarinense de Educação Especial e o Instituto Benjamin Constant<sup>8</sup>. Ou seja, apenas duas instituições públicas especializadas estavam representadas, e a quase totalidade destas instituições eram **para** deficientes e não **de** deficientes (SILVA, 2001).

Além disso, o mesmo documento revela que as interpretações equivocadas do marco legal brasileiro, incluindo-se a Constituição Federal, tem sido, como já vimos, uma forma de manter a política da educação substitutiva e, especificamente, o financiamento público desse serviço realizado por ONGs. Diz o texto do antigo PNE:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). [...] A

---

8

Nota da autora: MINTO, C. *Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira*. Texto Mimeo, 1998.

legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento (BRASIL, 2001).

Este retrospecto ajuda-nos a entender de que forma a construção de um sistema paralelo não público de educação especial substitutiva, surgido primeiramente pela omissão do Estado e, depois, assumido como política pública fez com que hoje as entidades, por meio de seus representantes políticos, exerçam forte poder e influência na elaboração de nossos marcos legais, insistindo em manter o *status quo*.

Outra consequência dessas influências no campo político pode ser observada na atuação de alguns dirigentes da educação. Frente ao forte corporativismo das instituições e de seus representantes eleitos para cargos públicos, associado ao poder político e de manipulação exercido sobre a população, muitos gestores educacionais recuam no exercício de sua função. Em vez de atuar no sentido de garantir o direito à educação – que não pode ser outra se não a inclusiva, como já vimos – baseiam-se em variadas argumentações (brechas na lei, documentos internacionais defasados ou “pressão das famílias”) para manterem classes e escolas especiais.

Um exemplo disso pôde ser visto em 2011, na fala da atual secretária municipal de educação do Rio de Janeiro, Claudia Costin, durante uma audiência pública sobre a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, em Brasília:

*“[...] eu sou contra fechar escolas especiais. E digo isso com todas as letras, digo isso pro MEC, eu acho que não se deve fechar. É um crime fechar escolas especiais. E olha que eu apanho desses pais, eles ficam com medo de que, disfarçadamente, eu queira fechar as escolas especiais. Nós não queremos fechar escolas especiais porque elas são necessárias até para dar segurança para a mãe que escolheu por incluir seu filho na sala regular. Porque a gente diz para eles: ‘se der errado, ele pode voltar atrás’. E, afortunadamente, com 5.490, elas estão em salas regulares, mas se um deles disser: ‘olha, eu tentei, a criança está involuindo...’ – muitos deles estão evoluindo e bem, nós estamos conseguindo alfabetizar crianças extremamente desafiadoras – mas não é uma coisa trivial do que nós estamos falando”.*<sup>9</sup>

Para Mantoan (2008), a situação vem se arrastando pelo tempo e perpetuando desmandos e transgressões ao direito à educação e à não discriminação (MANTOAN, 2008, p. 30). A autora aponta a “imprecisão dos textos legais” como um dos sérios entraves para o avanço da educação inclusiva, que tem sido conquistada “à custa de muito esforço e da perseverança de alguns diante da resistência de muitos” (Id., 2008).

E quem são esses “muitos”? Podemos dizer a maioria. A sociedade, em geral, que naturaliza a exclusão e não questiona a invisibilidade desses sujeitos (PIERUCCI, 1999); algumas famílias de pessoas com deficiência, que examinam (DEACON; PARKER, 1994) o filho à luz das regras impostas pela sociedade e pela escola a ponto de se convencerem de que o ambiente escolar não é para seu filho; os educadores, sujeitados ao papel de transmissores e de burocratas de um sistema engessado (VARELA, 1994); os gestores públicos que não promovem a expansão da inclusão baseados nas incongruências da lei e que, ao longo do tempo, adotaram como política pública a terceirização da Educação Especial a ONGs, sem maiores controles (SILVA, 2001); as instituições filantrópicas, que defendem sua razão de existir na segregação e, por isso, não conseguem atuar no sentido de promover a inclusão por meio de seus saberes (SITE APAE MG, 2011); a mídia, que garante altos índices de audiência quando promove ações de cunho assistencialista e apelativo – colocando a pessoa com deficiência na condição de coitado, merecedor de benesses (FERNANDES, 2010); e políticos oportunistas, que descobriram na deficiência um excelente curral eleitoral, uma vez que o Censo Demográfico de 2010 revelou que 43 milhões de pessoas no país têm algum tipo de deficiência (IBGE, 2010).

Textos legais intencionalmente mal redigidos, tais como a LDBEN e o Decreto 7.611/11, desestabilizam o processo de ampliação da educação inclusiva e reforçam o caráter substitutivo da Educação Especial. Dez anos (tempo de vigência do próximo Plano Nacional de Educação, que ainda se encontra em discussão no Congresso Nacional) seriam suficientes

---

O trecho foi transcrito por esta pesquisadora por meio de vídeo divulgado no dia da referida audiência pública por meio do site da Câmara dos Deputados. A gravação permaneceu poucos dias no ar. É possível acessar a reportagem que documenta a participação da debatedora em: <http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/200015-DEBATEDORA-CONTESTA-UNIVERSALIZACAO-DO-ENSINO-REGULAR-PARA-DEFICIENTES.html>

para aprimorarmos nosso sistema de ensino de forma a torná-lo efetivamente inclusivo, como determina o Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem valor de Constituição Federal. Principalmente se, ao longo desse tempo, as políticas públicas tivessem como base o fortalecimento da oferta do Atendimento Educacional Especializado necessariamente na escola onde o aluno da Educação Especial estuda (e não preferencialmente), bem como a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas para esse fim.

[...] os professores, ao introduzirem o Atendimento Educacional Especializado nas escolas, estão ocupando lugares na equipe pedagógica, que são determinantes para que a inclusão escolar seja mais e melhor compreendida em seus princípios, fortalecendo-se e expandindo-se no ensino comum e especial. [...] Esse lugar não é abstrato, mas um espaço, denominado Sala de Recursos Multifuncionais, que reúne recursos humanos e materiais que envolvem novos conhecimentos, equipamentos, arranjos e parcerias e uma gestão da presença da educação especial na escola, que está sendo pouco a pouco sentida e considerada pela comunidade escolar e pelos pais a partir de novas práticas de encaminhamento, estudos e planos de ação educativos. (MANTOAN, 2011).

### **A política como um “vir a ser”**

Idealizamos o passado porque, frequentemente, não identificamos nossa memória como uma construção e, muitas vezes, extraímos o que é supostamente bom de um passado idealizado, ou o que tornamos bom, visando legitimar nossas ações no presente (LOPES, 2004).

Se tomarmos o ciclo contínuo de políticas de Ball (1992) como um método para a análise da instabilidade das políticas públicas para a Educação Especial no Brasil apresentada neste segundo capítulo, temos que, como o autor, rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas, “pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Para Ball, o processo de traduzir políticas em prática é complexo e implica uma alternância entre uma modalidade textual (política escrita) e uma modalidade de atuação, que é a efetivação da política na prática.

O ciclo contínuo de políticas de Ball pode ser definido por três contextos: de *influência*, de *produção dos textos* e da *prática*. No *contexto de influência*, acontecem as disputas entre quem influencia as definições das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão (LOPES, 2004).

É nesse *contexto de influência* que acontecem os embates ideológicos que provocaram – e ainda provocam – avanços e retrocessos nas políticas para a Educação Especial. O *contexto de produção dos textos* (que está diretamente ligado ao de *influência*) pode ser conferido na **Tabela 1**: nos grifos, vemos como as concepções sobre a Educação Especial mudaram, sempre de acordo com os embates ideológicos ocorridos no *contexto de influência*, e por meio da escolha certa de termos, palavras e expressões.

Por fim, Ball propõe o *contexto da prática*. Para explicar a relação deste com o contexto de *produção dos textos*, Ball (1992) compara-os à realização de uma peça teatral: existem as palavras (texto), mas a peça só acontece quando alguém as representa (prática). Esta representação implica em interpretação e criatividade, em que estão incluídos valores locais e pessoais, lutas, expectativas, contradições e ajustes secundários, seja no âmbito escolar – a interpretação dos textos e ações dos educadores –, seja no âmbito externo à escola, em que os textos são interpretados e as ações tomadas por famílias e agentes públicos, tais como gestores de educação, saúde, assistência social e defensores e demais promotores de justiça.

As alternâncias políticas das concepções presentes nos diferentes documentos apresentados anteriormente mostram a existência desses três contextos trazidos por Ball. Explicam, em parte, que a “transferência de sentidos de um contexto a outro é sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação” (BALL; BOWE, 1992). Nesse sentido, uma vez que os contextos de Ball não são sequenciais e ordenados, as políticas e os

documentos legais mudam seus rumos diante de múltiplas interpretações, diferentes arenas de influência e possíveis processos de contestação. Em síntese, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações. (BALL apud LOPES, 2004).

Nessas idas e vindas dos textos, apenas em 2008 o Atendimento Educacional Especializado foi definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com isso, esse serviço, finalmente, ganhou uma encarnação textual, com isso, a possibilidade de ser interpretado no *contexto da prática*. Eis o que nos espera.

A prática do AEE (necessariamente) nas escolas, tema a ser abordado no próximo capítulo, é o rumo incerto da política que pode vir a ser no sentido de garantir os direitos constitucionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Um serviço que, como veremos também no Capítulo III, tem potencial para colaborar para as mudanças das práticas de ensino como um todo, beneficiando todos os estudantes, levando os educadores a uma profunda reflexão sobre o seu trabalho e papel enquanto profissionais.

É preciso, assim como diz Lopes (2004), ver “nossa memória como construção”. Não podemos permanecer idealizando o passado. A exclusão de pessoas com deficiência, bem como a existência de uma escola comum engessada e que oprime alunos (sem deficiência, diga-se) é fruto de um processo histórico que precisa ser resgatado para que, então, possamos pensar em novos caminhos. Se analisarmos nosso passado em relação ao tema, veremos que jamais a exclusão foi contestada. Pelo contrário. A segregação se consolidou como a forma “correta” de educar essa parcela da população. A mesma autora defende que criticar as atuais políticas “implica entender as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passamos e ser capaz de dar respostas a essas modificações, empreender novas interpretações sobre as questões de nosso tempo”. Que o façamos, então.

## CAPÍTULO III

### **AEE: concepção política e prática**

[...] contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida (FREIRE, 1997).

Se o preconceito contra pessoas com deficiência existe e é naturalizado pela sociedade; se a escola exclui ou discrimina com base em sua organização secular; e se a legislação é imprecisa e permite a segregação, o que cabe àqueles que buscam tornar suas escolas ambientes inclusivos? Paulo Freire propõe que “**precisamos** contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo” (1992). Ao pensarmos nas questões apresentadas nos Capítulos I e II desta dissertação, cabe, portanto – e ainda de acordo com o ensinamento de Freire –, “atuar, criar, falar e amar”, fazer acontecer a escola “que apaixonadamente diz sim à vida”.

Neste capítulo, tratarei da organização da escola inclusiva e da contribuição do Atendimento Educação Especializado para a sua consolidação. Abordarei também as dificuldades decorrentes do “preferencialmente” encontrado na lei (visto no capítulo anterior), que permite a oferta do AEE fora da escola onde o aluno atendido estuda.

#### **Inclusão não é apenas para a deficiência**

A escola é lugar de todos, e este ‘todos’ permanece como abstração, pois as práticas de homogeneização, padronização e modelização continuam insistentes para garantir a tão sonhada regularidade (SANTOS, 2006).

O garotinho, de apenas três anos, é calado. Não sai correndo como os demais na hora do intervalo. Não se empolga com o balanço do parquinho. Seu negócio é procurar os

pequenos insetos que vivem no tronco da árvore. Gosta também de entrar na casinha e fingir que fala ao telefone – mas sem falar muito. Não liga muito para a folha em branco e o giz de cera. Sorri quando alguém brinca com ele e o cutuca. Detesta baratas e injeções. Tudo indica que é um autista (de acordo com o chute da equipe pedagógica, diante da “esquisitice” do menino). É um aluno que, pelo jeito, “vai dar trabalho”.

Quando atuei como auxiliar de classe, convivi com este menino. Ele era muito dócil e tínhamos um relacionamento relativamente estreito (pois tinha dias em que ele nem me dava bola, e eu até achava graça). Apesar de ser apenas uma criança de três anos, algo me intrigava profundamente: por que ele incomodava tanto as educadoras? Que mal poderia representar?

Quando ele não cumpria as ordens estabelecidas (e, mesmo na educação infantil, as regras eram rígidas, como toda boa escola tradicional), o menino era ameaçado e chorava profundamente. Algumas vezes, a ameaça era uma caixa “cheia de baratas” que seriam jogadas sobre ele. Noutras, injeções ou idas ao hospital – e ele ficava apavorado. Com o tempo, presenciei outros absurdos, com outras crianças, que me marcaram muito. Como meu trabalho de auxiliar era circular pela escola, o que eu mais ouvia eram ordens (proferidas, muitas vezes, aos berros) como “senta!”, “silêncio!” e “olha para mim!”.

Ouvi, certa vez, uma professora dizendo a outra: “Se o aluno der muito trabalho, puxa o cabelo, porque a criança fica quieta e isso não deixa marcas”. Hoje, depois de todo o meu percurso de vida e acadêmico, passo a compreender melhor essas pessoas. Elas não estavam ali *para as crianças*. Estavam ali *para a escola*. Em um ambiente em que só é aceito quem obedece prontamente, quem permanece em fila, quem se cala, quem não contesta, quem cumpre as tarefas e os prazos, que outra conduta se poderia esperar a não ser a de intolerância com os “insurgidos”, dos que recusam (DEACON; PARKER, 1994)? Isso deixa evidente que não só alunos são sujeitados por esse lugar perverso, mas também seus educadores.

Para que seja possível pensar na escola que “diz sim à vida”, precisamos partir de um princípio básico: a escola não pode peneirar ou rotular pessoas e, com base nisso, excluí-las. **Dizer sim à vida é permitir que toda vida seja bem-vinda.** Para isso, requer-se dos educadores certo gosto à aventura, à marcha. A escola inclusiva é aquela que se recusa terminantemente ao imobilismo. É a escola feita de gente que não aceita discursos prontos da falta de preparo. Que se admite no meio do caminho. Que se abre para novas práticas.

Por isso, antes de tratar da organização da escola inclusiva, gostaria de ressaltar algo fundamental: inclusão não tem a ver apenas com pessoas com deficiência. Ela tem a ver com a escola das diferenças, a escola que matricula e atende com qualidade e dignidade todo e qualquer cidadão, independentemente de suas características e de acordo com suas capacidades e possibilidades. No Capítulo I, cito o caso de um jovem chamado Robson, aluno do 6º ano do ensino fundamental, cujos professores não conseguiam “controlá-lo”. Era o “indisciplinado”, o “bagunceiro” da turma. Seu problema? Ele não conseguia ficar quieto. Entrava na sala de aula dançando e não prestava atenção aos exercícios repetitivos dados pela professora. Tive conhecimento desse caso por meio de um programa de TV<sup>10</sup>, o que me deu possibilidades restritas para maiores observações. Mas, no geral, foi possível identificar características muito positivas no garoto, como a facilidade de comunicação e de negociação, a alegria, a energia e o gosto para a dança.

É preciso que os educadores também perguntem sobre si mesmos. O ambiente da escola é acolhedor? As aulas são interessantes, dinâmicas? Contemplam as necessidades de todos os alunos? Exploram as capacidades de todos eles? Legitimam as formas de expressão de cada um? Permitem momentos de reflexão, contestação, conflito? E o currículo, aborda questões relevantes á vida, ao crescimento e à formação dos estudantes?

O enfoque sobre a educação inclusiva recai sobre pessoas com deficiência não à toa. Em primeiro lugar, esse público tem sido sistematicamente excluído da escola e é preciso que superemos isso. Mas existe outro aspecto, tão importante quanto o primeiro, para que tratemos da inclusão desse público: a deficiência exige uma mudança radical no fazer pedagógico que beneficia a todos. Não é possível incluir esse público sem fazer mudanças profundas na escola. E isso é muito positivo.

---

10

O programa, como mostrado no Capítulo I, é a revista eletrônica semanal “Fantástico”, produzida pela TV Globo. Foi apresentado no fim de 2011, dentro de uma série de reportagens produzidas ao longo de todo o ano letivo na Escola Municipal República do Peru, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Episódios disponíveis em: <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,JOR456-15607,00.html>

Como a inclusão extrapola o que é relativo apenas às deficiências, faz-se necessário oportunizar aos educadores maneiras de reverem o modo como entendem o processo de ensino-aprendizagem.

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente (SANTOS, in ROPOLI, 2010, p. 14).

Mesmo diante de um aluno sem deficiência, muitas vezes é preciso mudar as estratégias de ensino, diversificar os instrumentos de avaliação ou usar de criatividade no encaminhamento das aulas para que todos aprendam. Um ensino que não se flexibiliza para atender às necessidades de seus alunos e que, ao contrário, exige que o estudante se modele aos padrões determinados, não tem condições de atender a nenhum aluno com qualidade. E muitas ainda são as escolas que assim entendem o processo de ensinar e de aprender, estabelecendo metas e trabalhando com um estereótipo de aluno idealizado.

Dentro desse contexto, opressor e excludente até mesmo para alunos sem deficiência, aqueles com deficiência enfrentam uma situação ainda mais crítica, pois os professores, muitas vezes, sentem-se despreparados para lidar com suas necessidades. Sartoretto (2008) afirma que é preciso abandonar o *álibi* do despreparo e diz que

Se não estamos preparados precisamos, urgentemente, nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais (SARTORETTO, 2008, p. 79).

Devido ao fato de a inclusão ser uma novidade para muitos educadores, há os que acreditam que precisam se tornar especialistas nesta ou naquela deficiência ou, ainda, que

quem pode exercer a tarefa de ensinar são apenas profissionais de outras áreas (potencializando a prática do encaminhamento), em espaços segregados e especializados.

Evidente que conhecer as características dos alunos é fundamental para quem deseja atingir bons resultados. Mas isso é algo a ser feito com todos. A escola precisa descobrir-se como o ambiente único para o desenvolvimento acadêmico de seus estudantes. Só assim deixará de encaminhar os alunos (com ou sem deficiência) para outros profissionais ou para espaços segregados, uma vez que é a equipe da *escola comum* quem domina o ofício de ensinar conteúdos curriculares. O papel de agentes externos é o de agregar saberes, não de substituí-la.

### **A organização da escola inclusiva**

A inclusão escolar [...] decorre de um paradigma educacional que vira a escola do avesso (MACHADO, 2008).

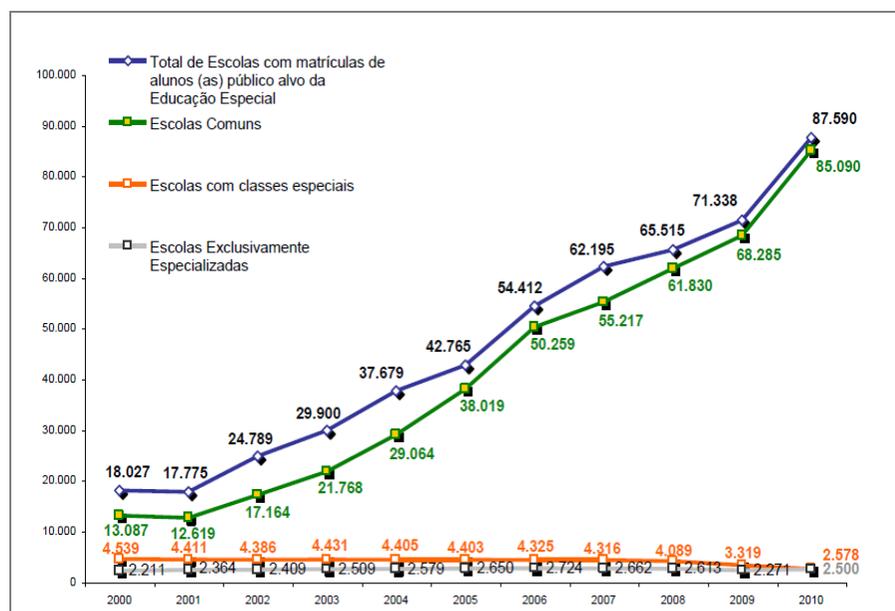
Em 2003, o governo federal lançou o programa nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade, que promoveu mudanças significativas na Educação Especial, no intuito de garantir ao público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação) o direito à educação. Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a educação especial como

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores. (BRASIL, 2008).

A análise das matrículas dos alunos de Educação Especial revela que o movimento inclusivo desencadeado no país na última década cresceu consideravelmente e se mantém em ascensão. De acordo com os resultados dos Censos Escolares de 2000 e 2010, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de

municípios com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial cresceu 61,6%, indo de 3.401 para 5.497. No mesmo período, as matrículas desses alunos em algum tipo de escola (especial ou inclusiva) saltaram 155,3%, indo de 208.586 para 532.620. No **Gráfico 1**, é possível ver o crescimento das matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial no geral e as matrículas por tipo de atendimento (em escola comum, classe especial ou escola especial).

**Gráfico 1. Evolução de escolas de Ed. Básica com matrículas na Educação Especial**



Fonte: MEC/Inep

Isso demonstra que a política de aumentar a oferta do ensino inclusivo em todo o país tem funcionado. Aumentando o número de locais que atendem o público-alvo da Educação Especial, uma vez que não há escolas especiais em todos os lugares e em número suficiente para atender à demanda não espontânea, a política do governo federal chegou a famílias que nem sequer pensavam em receber algum tipo de atendimento escolar para os filhos. Porém, os números mais expressivos dessa década estão ligados ao crescimento da inclusão: as matrículas em escolas regulares inclusivas foram de 81.695 em 2000 para 484.332,

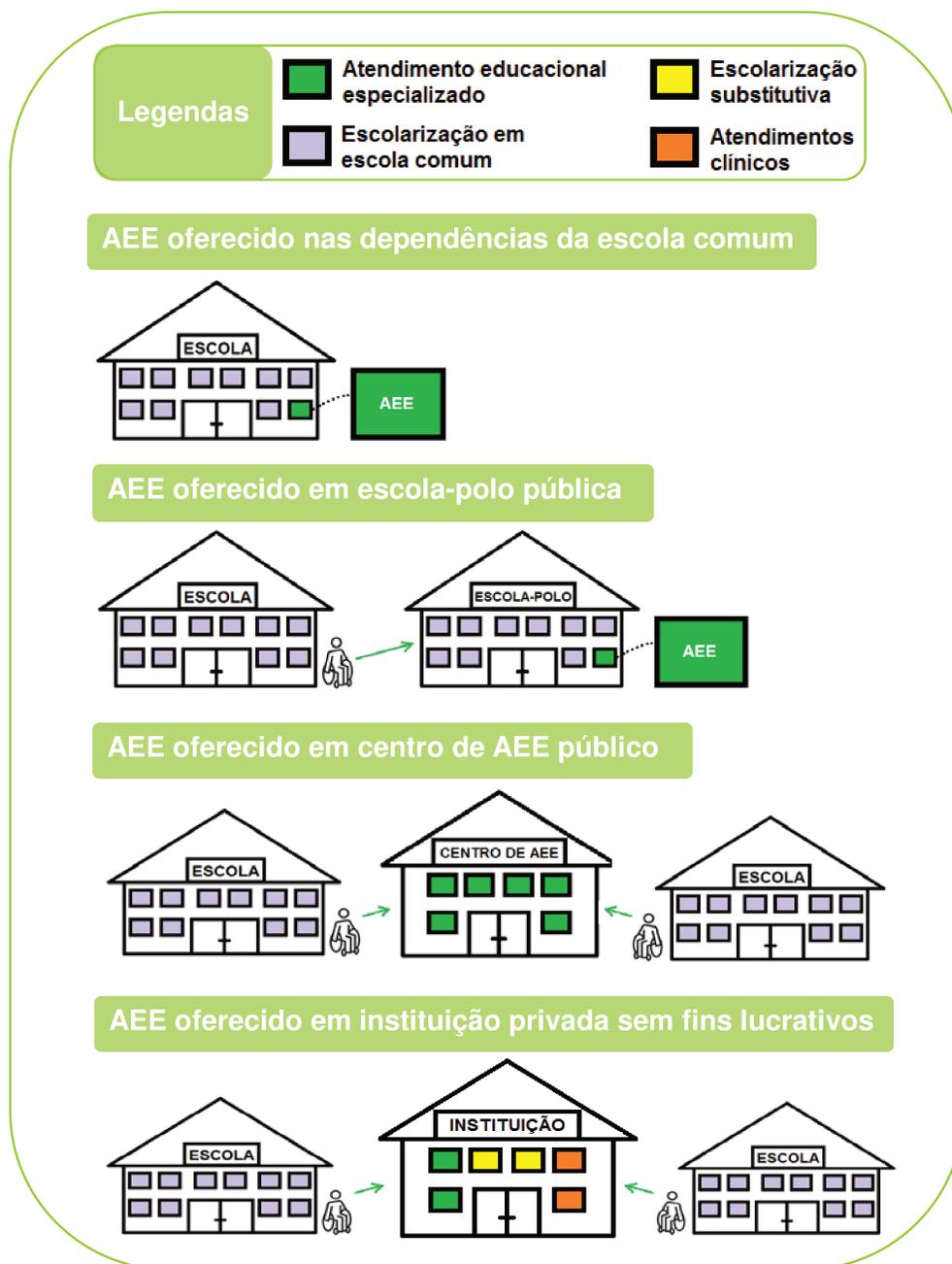
significando um crescimento de 492,8%; o número de escolas comuns que passaram a atender essa clientela também aumentou 550%, passando de 13.087 para 85.090 no mesmo período; e as escolas acessíveis em todo o país foram de 6.770, em 2000, para 28.650 escolas em 2010, um aumento de 323% (BRASIL, 2011c).

A Política Nacional e seus documentos correlatos trouxeram pela primeira vez na história da Educação Especial brasileira diretrizes para a realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE, termo que surgiu em 1988, com a Constituição Federal. Esse serviço é como um motor para o processo inclusivo nas instituições de ensino. Baseado no princípio de que todo ser humano aprende e é capaz, o serviço busca contribuir para que não só o estudante por ele atendido seja beneficiado, mas também seus professores, seus colegas de turma, a escola como um todo e sua família.

A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especificam (SANTOS, 2010, p. 18).

O AEE é, portanto, um serviço da Educação Especial de caráter não substitutivo à escola comum. Segundo nossa legislação, ele deve ser oferecido *preferencialmente* na escola onde o aluno estuda, mas existe a possibilidade de ser realizado em Centros de AEE, em escolas-polo (que possuem SRM e que recebem os estudantes de escolas do entorno) ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, por meio de convênios com o poder público (**Figura 1**). A existência do AEE altera a configuração escolar e, quando ele é oferecido nas dependências da escola, cria um espaço antes inexistente: a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Figura 1 – Possibilidades para a oferta do AEE<sup>11</sup>



Fonte: Imagem da autora.

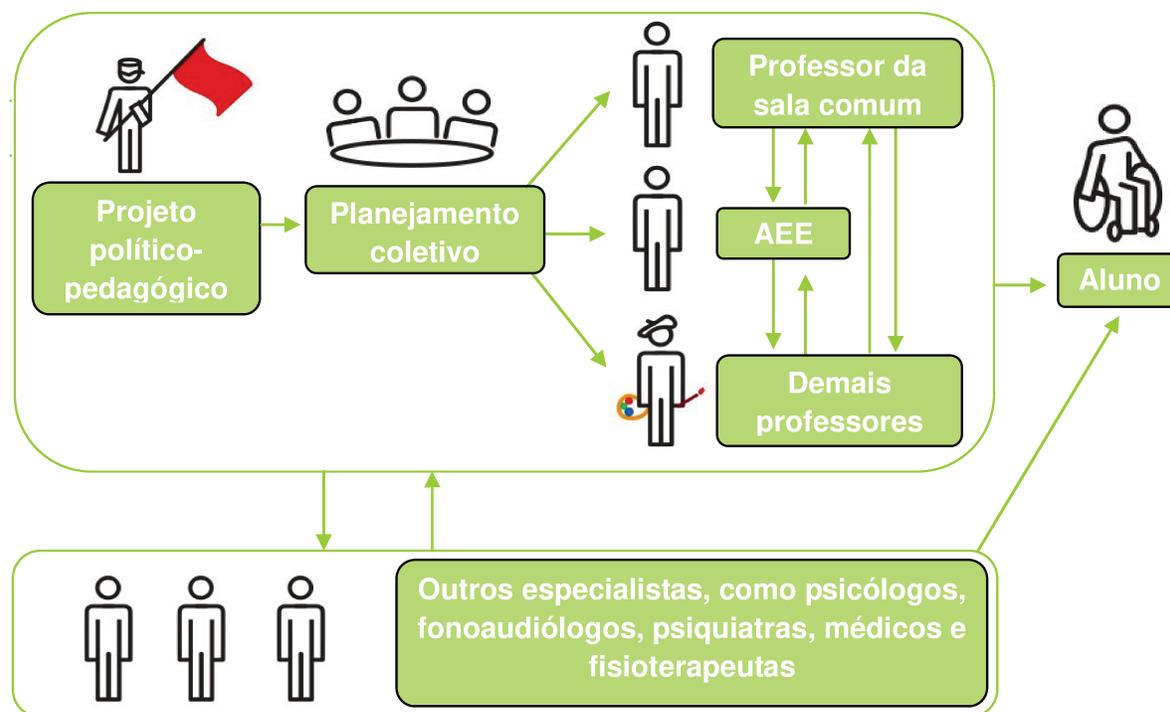
11

Instituição privada sem fins lucrativos aparece escolarização substitutiva. Porém, muitas pelo país ressignificaram suas práticas e, hoje, não mais oferecem esse serviço. A indicação tem fins infográficos.

Certa vez, quando visitei a trabalho uma escola no Centro-Oeste do país, tive a oportunidade de chegar no dia de uma apresentação artística, uma espécie de sarau. Vários alunos, de diferentes idades, se apresentariam. Todos muito orgulhosos do trabalho realizado durante o semestre. O roteiro do evento seguia a seguinte ordem: anúncio do nome da criança, do ano em que estudava, do nome da música a ser interpretada ou do poema a ser lido e do nome do autor. Em certa altura, a mestre de cerimônia, então, anunciou: “E, agora, vamos aplaudir o F., nosso aluno de inclusão da sala de recursos!”. As palmas foram generalizadas. O garoto foi muito bem na apresentação. Mas, apesar da inegável boa vontade da escola em acolher aquele estudante, será que ele estava realmente “incluído”?

O trabalho inclusivo requer entender o aluno com deficiência não como uma responsabilidade deste ou daquele professor, ou, ainda, pensar que ele “pertence” a um espaço segregado dentro da própria escola. Todos os professores são responsáveis pelo avanço e pela aprendizagem de todos os seus alunos, tenham eles deficiência ou não. Isso tudo requer a reestruturação da organização escolar, como é possível verificar na **Figura 2**.

**Figura 2 – A organização da escola inclusiva**



Fonte: Imagem da autora.

O primeiro passo para essa reestruturação é a revisão e a adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. De acordo com as *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado* (SEESP/MEC, 2009), o PPP deve contemplar o AEE como uma de suas estratégias para a organização do trabalho pedagógico. Isso significa implantar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no caso de o AEE ser oferecido nas dependências da escola; matricular os estudantes no AEE (nas escolas do sistema público); adquirir equipamentos necessários; indicar um professor para atuar no AEE; articular o professor (ou professores) do AEE e do ensino comum, bem como articular as redes de apoios internos e externos à escola (SANTOS, 2010, p. 20).

Na proposta inclusiva, além de o AEE estar contemplado no PPP, é fundamental pensar nos momentos de planejamento coletivo como norteadores dos trabalhos pedagógicos. Isso é necessário para que os professores alinhem suas expectativas, troquem informações importantes sobre os alunos e sobre as práticas de sala de aula, determinem em conjunto o encaminhamento das ações pedagógicas e possam, ao longo do ano, corrigir os rumos de suas ações dentro de um projeto comum. Todos os professores, de todas as disciplinas, podem contribuir, levando-se em consideração as características das turmas e dos alunos que as compõem. E por isso se faz importante a figura do professor do AEE nos momentos de planejamento, uma vez que é ele quem pensará, em parceria com os professores regentes e especialistas de disciplinas, estratégias para que seu aluno participe das aulas comuns e aprenda, efetivamente e com autonomia, com os demais colegas de turma. O AEE não é reforço escolar: esse serviço da Educação Especial tem por objetivo quebrar as barreiras que impedem o aprendizado do aluno na sala comum.

Além do trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica da escola (o que inclui o AEE), também é importante estabelecer diálogo com profissionais de especialidades clínicas, como médicos e terapeutas, para que o atendimento ao aluno seja o melhor possível. Isso não significa que a escola fique na dependência de diagnósticos ou de pareceres desses profissionais para se planejar. Ao contrário:

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno.

Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças (SANTOS, 2010, p. 20).

O diálogo com profissionais de outras áreas é, portanto, uma forma de obter mais informações sobre o estudante, no intuito de planejar o ensino, e não tem o objetivo de buscar formas padronizadas de atendimento baseadas em conceitos clínicos.

Outro ponto fundamental para a ação do AEE é a acessibilidade, contemplada na Resolução No. 04 CNE/CEB (2009). Trata-se de outra prerrogativa das escolas inclusivas, que precisam oferecer condições de livre acesso e circulação por suas dependências a qualquer pessoa, bem como assegurar a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida o acesso ao currículo e a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários, dos equipamentos, dos sistemas de comunicação e de informação, dos transportes e dos demais serviços (**Figura 3**).

**Figura 3 – Espaços da escola inclusiva oferecidos a alunos da Educação Especial**



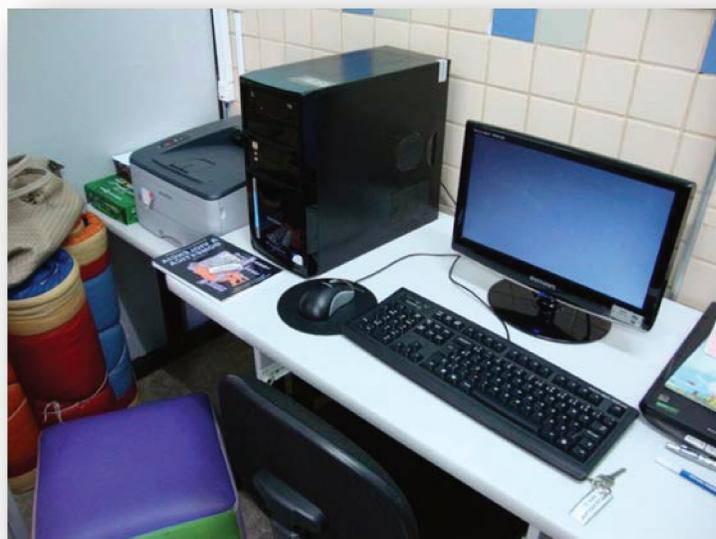
Fonte: imagem da autora.

Muitas redes de ensino municipais e estaduais oferecem salas para o Atendimento Educacional Especializado de alunos da Educação Especial em suas escolas. Os nomes dados a essas salas variam (na rede municipal de Florianópolis, por exemplo, esses espaços se chamam Salas Multimeios), mas a denominação dada pelo Ministério da Educação é Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Exemplos da configuração dessa sala podem ser vistos nas **Figuras 4 e 5**.

**Figura 4 – SRM da E.M. Cora Coralina (Palmas, TO)**



**Figura 5 – SRM da Creche Denizart dos Santos (Vitória, ES)**



O governo federal iniciou, em 2005, o envio de *kits* para escolas de todo o país (mediante solicitação da rede de ensino). Cada *kit* contém o mobiliário e os equipamentos

necessários para a montagem da SRM da unidade escolar. O MEC envia, de acordo com o perfil dos alunos matriculados, dois tipos de SRM (ver a composição completa de cada sala nos anos de 2008 e 2011 nos **Anexos 1 e 2**):

**Tipo 1** – mobiliário, microcomputador, scanner, impressora, softwares e materiais como jogos e recursos de tecnologia assistiva.

**Tipo 2** – os componentes da primeira acrescidos de recursos para alunos cegos, como globo terrestre adaptado e máquina braile.

Em 2005, o governo federal entregou<sup>12</sup> 250 SRMs; em 2006, 376; em 2007, 625; em 2008, 4.300; em 2009, 15.000; em 2010, 3.750; e, em 2011, 13.500 salas. No total, foram entregues 37.801 salas de recursos multifuncionais em todo o país. Isso foi um grande estímulo para as escolas – que se viram diante da necessidade de rearranjar sua configuração para contemplar o novo espaço pedagógico – e para as redes de ensino, que precisaram lotar profissionais do AEE nas unidades contempladas com as SRM.

### **AEE: por quê? E por que *na escola*?**

Para que qualquer transformação ou mudança seja verdadeira, as pessoas têm de ser tocadas pela experiência (MANTOAN; SANTOS, 2010).

Como vimos no Capítulo I, a pedagogização dos conhecimentos e a disciplinarização interna dos saberes neutralizam “possíveis perigos”, uma vez que conferem à escola – bem como às pessoas – um estatuto (VARELA, 1994). Todos estão sujeitados, normatizados. Nesse contexto, são descartados os saberes que levam em conta a vida real, os conflitos, a história, as dificuldades e as práticas de cada ser humano envolvido na complexa trama escolar. E, fruto

---

12

Informações enviadas a esta pesquisadora por e-mail pela equipe técnica da Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 26/01/2012.

desse processo, surge a pedagogia, tal qual a conhecemos, que repete o processo sem questioná-lo.

Varela (1994) convida os educadores a olharem a escola do ponto de vista de quem fracassa, dos excluídos, dos que não se encaixam. Mais: provoca o professor a pensar se é justo repetir a escola que conheceu apenas porque ele mesmo nela não fracassou. Esse convite, na escola inclusiva, pode ser feito por meio do Atendimento Educacional Especializado. Quando questionamos o porquê de o AEE ser oferecido, podemos pensar sob o aspecto da necessidade de o estudante quebrar as barreiras que o impedem de estar na sala de aula comum para aprender com os demais. Essas barreiras são das mais distintas naturezas. Podem ser, inclusive, atitudinais (quando o professor da sala comum, por exemplo, não legitima determinados níveis de conhecimento de seus alunos ou quando ele não reconhece em alguns deles a capacidade de aprender). Há barreiras, ainda, de ordem física (que requerem adaptações no mobiliário, o uso de equipamentos específicos e de tecnologia assistiva ou a confecção de materiais adaptados). O AEE ajuda a quebrar, ainda, as barreiras de linguagem e de comunicação por meio do ensino de códigos, de línguas e de outros recursos.

Sob o ponto de vista pedagógico, o AEE é fundamental porque ele desestabiliza o estatuto do saber pedagógico (Id., 1994). É um serviço que dá ao aluno por ele atendido um lugar de saber, que é pensado e programado com o único objetivo de quebrar essas barreiras. É nesse contexto, por exemplo, que o professor da sala de aula comum se questiona se o melhor jeito de ensinar matemática é lotando a lousa de problemas matemáticos. Afinal, o que um aluno cego faz com esse tipo de atividade? Mas, mesmo que ele encontre uma forma de passar tudo aquilo que está na lousa para um formato acessível ao aluno cego, isso irá funcionar?

É nesse momento que a aula pode se transformar, para todos. Os conteúdos, ao serem planejados em conjunto com o professor do AEE, tomam formas e cores diferentes. Cria-se a possibilidade de o aluno fazer escolhas entre uma gama de atividades propostas pelo professor sobre um dado conteúdo. Apresentam-se atividades que incluem pesquisa, jogos, brinquedos, criação de textos, resolução de problemas contextualizados, materiais diversificados, filmes, leituras, ambientes (inclusive fora da escola), recursos que podem ser explorados de acordo com a capacidade dos alunos, seus interesses, talentos e curiosidades. São aulas em que o conteúdo e as atividades são os mesmos para todos, sem adaptações facilitadoras e

simplificadoras para alguns, das quais todos os alunos podem participar. Isso requer criatividade, disposição e espírito de equipe de todos os educadores.

Há um medo bastante recorrente entre os professores do ensino comum: o de que eles teriam de planejar e desenvolver ensino alternativo apenas para os alunos da Educação Especial, o que acarretaria sobrecarga de trabalho e requereria especialização em cada um dos casos que fugissem ao padrão geral. O AEE, sendo um serviço que oferece ao aluno condições para transpor barreiras que encontra na sala de aula comum, concorre para que o professor perceba e trate o aluno da Educação Especial como os demais. Isso significa que o planejamento do ensino é o mesmo para todos – não existindo, assim, sobrecarga de trabalho – e aquilo que se refere à necessidade de um saber especializado é oferecido pelo professor do AEE. Ao professor comum cabe ensinar o conteúdo curricular. Assim, com o tempo e esse entendimento, o medo – como disseram FOREST; PEARPOINT (2011) – “passa”.

Resta, ainda, uma segunda pergunta: por que o AEE deve ser oferecido *na escola* onde o aluno estuda? Simples: porque estando no ambiente escolar, o professor do AEE pode estabelecer interlocução direta e sistemática com os demais professores e alunos, o que facilita o planejamento e o acompanhamento do trabalho. Se o Atendimento *Educacional Especializado* faz parte do PPP *da escola* e configura-se como um serviço em *educação*, nada mais natural que ele seja oferecido pela escola, e não por terceiros. Mas há, como veremos a seguir, outros motivos para pensarmos na necessidade de o AEE não ser ofertado “preferencialmente” na escola comum, mas “necessariamente”. E isso tem relação direta com a natureza do trabalho do professor do AEE.

### **O professor do AEE e o “preferencialmente”**

O professor comum e o especializado têm um papel fundamental na abertura de caminhos para se chegar a uma escola que acolha as diferenças (MANTOAN; SANTOS, 2010).

Não há dados estatísticos consistentes sobre o perfil desse novo profissional do AEE. De acordo com as informações levantadas por mim em um trabalho desenvolvido com 91 professores do AEE para a Organização dos Estados Ibero-Americanos (material sem referência bibliográfica por ser confidencial e não publicado), esses profissionais são oriundos de escolas ou classes especiais (que buscaram ressignificar o seu trabalho); de escolas comuns (em busca de formação por se identificarem com a área ou por reconhecerem nela uma nova oportunidade profissional); e de cursos de nível superior em pedagogia (instigados pelos estudos sobre educação inclusiva presentes nos currículos).

O que começou a fazer dos profissionais dessa área de atuação uma categoria relevante para o cenário da educação brasileira foram os cursos de Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado. Esses cursos foram oferecidos pelo MEC por meio do **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial**<sup>13</sup> e da Rede de Universidades Brasileiras para a Formação em Educação Especial. A iniciativa pioneira foi em 2006, com um curso de aperfeiçoamento oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), da Faculdade de Educação (FACED), com recursos do Ministério da Educação (MEC) – pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) –, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Outras sete instituições oferecem formação, inclusive no nível de pós-graduação *Latu sensu*. Só no curso de pós-graduação concluído no ano passado foram formados cerca de 2.800 professores.

O professor do AEE é quem, dentro do planejamento da escola e das turmas, cria um Plano de Atendimento Educacional Especializado individual que garanta que seus alunos participem das aulas e aprendam com os demais colegas. De acordo com a Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 9/2008 (item II), são atribuições do professor do AEE:

---

13

O **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial** realiza, em parceria com as instituições de educação superior públicas, federais ou estaduais, os cursos de extensão ou aperfeiçoamento e especialização *lato sensu* para professores da educação básica, em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, que atuam no atendimento educacional especializado e para professores de sala de aula comum, ofertados na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

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 à 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; 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, 2008).

Para que essas atribuições sejam efetivamente cumpridas, o diálogo com o professor da sala comum é fundamental. O professor do AEE encontra soluções que garantem a acessibilidade aos materiais e aos conteúdos ensinados e que instrumentaliza os demais professores para agirem de forma autônoma nesse sentido. Se analisarmos atentamente as seis atribuições do professor do AEE, veremos a incongruência entre algumas delas e a possibilidade de o serviço ser oferecido fora do ambiente escolar. Como é possível, por

exemplo, que o professor de AEE de uma escola-polo, de um Centro de AEE ou de uma instituição possa “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”, como diz a Nota Técnica acima? Lembremos que o professor do AEE dos ambientes externos à escola muitas vezes atendem alunos de muitas escolas, o que torna impossível a interlocução com cada equipe pedagógica e o monitoramento para a obtenção de informações sobre as necessidades dos alunos e dos professores no processo de escolarização, o qual apresenta desafios cotidianos.

É incontestável que, para que o AEE cumpra sua função, o professor precisa ter tempo para acompanhar o trabalho de seus colegas com os estudantes. Isso requer poder observar não só as aulas nas salas comuns, mas também os momentos de recreação, os intervalos, as aulas externas, o refeitório e os demais ambientes da escola. Tudo isso fornece informações preciosas para o planejamento e replanejamento do AEE. Embora a função do professor do AEE não esteja ligada ao planejamento do ensino escolar propriamente dito, dele depende o andamento do seu trabalho. Assim, o AEE fora da escola impede a possibilidade de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum” e de “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”, como determina a Nota Técnica do MEC.

Acrescenta-se ao rol das incongruências o fato de que, para executar suas atividades, o professor do AEE necessita de não apenas um espaço específico (a SRM), mas também a garantia de tempo remunerado para a interlocução e o planejamento, o que nem sempre se verifica nas políticas públicas locais. Isso é fruto de outro desalinhamento da Política Nacional, quando seus preceitos vão de encontro com as políticas estaduais e municipais. Elmore, citado por Ball (2006) em *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*, afirma que... “quando focamos analiticamente em uma política, esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras” (ELMORE apud BALL, 2006, p. 20). Essa relação é determinante também em relação à prática, uma vez que, mesmo que a equipe de uma escola entenda a necessidade do AEE e da SRM, tanto o serviço como os equipamentos e

recursos da SRM só podem chegar à escola por meio da solicitação do gestor público – no caso de escolas públicas.

Por fim, planejar qualquer que seja a atividade sem poder fazer parte do PPP e do planejamento coletivo de cada escola torna o AEE oferecido fora da escola uma tarefa impossível. E pode cair na cilada de ser tornar mero reforço escolar. Por isso, a oferta do AEE dentro das dependências da escola não pode ser tratada como algo apenas “preferencial”. Se hoje temos diretrizes sobre o que é o AEE, para que ele possa ser adequadamente realizado esse serviço deve ser tratado no âmbito do “necessário”.

Além disso, o professor do AEE, por ser agente de uma inovação educacional, ainda é um sujeito que precisa “ganhar território”, fazer a equipe escolar entender e reconhecer a sua função no processo de formação acadêmica dos alunos público-alvo da Educação Especial. Isso é necessário porque ainda existem muitas escolas que caem na tentação de acreditar que o AEE é um espaço de segregação (sob a visão antiga da Educação Especial substitutiva praticada em classes especiais dentro de escolas comuns).

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola (SANTOS, 2010, p. 18).

O AEE, oferecido na escola comum, garante ao aluno melhor assistência às suas necessidades: os alunos têm um acompanhamento do uso dos recursos e equipamentos nas salas de aula com maior frequência; os pais de alunos com deficiência percebem que, de fato, seus filhos estão incluídos no projeto da escola; os pais de outros alunos entendem o que é a inclusão; os alunos com deficiência se sentem integralmente acolhidos na escola, não tendo de buscar em outros ambientes educacionais o que precisam para frequentá-la.

## **A influência, o texto e o descompasso das práticas**

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Ball (1992) explica que as políticas em educação são realizadas no contexto *da influência e do texto* que, na maioria das vezes, tem pouca ou nenhuma relação com um terceiro contexto: o *da prática*. O fato de o professor do AEE estar lotado dentro da escola do aluno colabora para a implantação da Política Nacional de Educação Especial vigente. No entanto, seu texto mostra-se incongruente porque dá diretrizes para a oferta do AEE e, ao mesmo tempo, permite brechas que a inviabilizam. Esta é uma evidente demonstração dos efeitos do contexto de influência sobre o texto que desconsidera a prática. Além disso, mesmo que o texto da Política Nacional de Educação Especial fosse coerente com a prática inclusiva, ainda sim passaria pelo processo de interpretação.

Os efeitos das políticas [...] no contexto da prática são, igualmente, condicionados por questões institucionais e disciplinares (BALL; BOWE, 1992). As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças [...], reinterpretando-as. (BALL apud LOPES, 2004).

Ball defende que uma política jamais pode ser simplesmente elaborada e implementada, justamente porque, segundo o autor, a prática é fruto da interpretação dada pelos atores educacionais – no caso os educadores e os gestores públicos de ensino – cada qual em seus contextos, com seus valores, pré-conceitos e concepções.

Há, ainda, outro entrave, talvez ainda mais radical: enquanto a Política de Educação Especial apresentou-se como uma verdadeira ruptura teórico-metodológica e prática do que até se conhecia e se fazia na Educação Especial, as Políticas de Educação do país, em todos os seus níveis, continuaram pertencendo a uma concepção de educação dominante baseada em valores mercadológicos, competitivos e excludentes.

Lopes, em 2004, apresentou uma análise sobre as mudanças nas políticas de educação do governo Lula em relação ao governo anterior. Constatou que houve continuidade das políticas públicas na transição do governo. Hoje, temos no país a consolidação dos grandes sistemas de avaliação externa, bem como a manutenção dos Parâmetros Curriculares Nacionais vinculados a esse modelo de avaliação. A autora diz que os referenciais epistemológicos que basearam a construção das políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que precedeu o governo Lula (2003-2010), continuaram os mesmos. Portanto, a Educação Especial não foi entendida como parte das Políticas de Educação como um todo. Ocorreu em paralelo, reinventou-se, mas não deu conta ainda de “contaminar” a educação brasileira como um todo. Resultado disso: o AEE, fruto dessa nova visão da Educação Especial, é visto pela escola comum, muitas vezes, como “um estranho no ninho”.

## CAPÍTULO IV

### O fazer (e o ser) dos professores do AEE

Neste último capítulo, apresento ao leitor um pouco mais sobre as professoras do Atendimento Educacional Especializado que conheci e visitei em outubro de 2010 (citadas no Capítulo I). À luz de tudo o que foi tratado até aqui, analiso depoimentos dessas professoras e de outras pessoas envolvidas no AEE, como demais educadores da escola, pais e alunos (no total, 24 sujeitos). A maioria dessas pessoas (com exceção das crianças e dos jovens entrevistados, que hoje se beneficiam da inclusão) não foi criada em escolas inclusivas. Os educadores não tiveram formação inicial dentro dessa perspectiva. Não iniciaram suas carreiras pensando no direito de todos a estar na escola comum. Fazem parte, como todos nós, da sociedade brasileira que naturaliza a exclusão. No entanto, apesar de serem pessoas diferentes, apresentaram algo em comum e que merece reflexão: não duvidam de que a escola deve ser para todos.

#### Pedras que mudam o curso da vida

O que seria da beleza do curso do rio sem as pedras? E não falo das pedras aqui como problemas, ou como obstáculos. As pedras são acontecimentos, ideias, pessoas que fazem o curso da nossa vida se modificar. Quando fiz minhas primeiras reportagens sobre inclusão escolar, nos idos de 2005, não havia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tais quais conhecemos hoje. Em 2006, organizei e editei uma edição especial da revista *Nova Escola* sobre o tema. Lembro-me de que, nessa época, eu e a repórter Débora Dinonê, que me ajudava a encontrar os casos para o especial, chegamos a falar com mais de cem escolas de todo o país. A maioria das histórias era sobre a ação solitária de um educador, que encontrava maneiras de atender ao novo aluno sem muitos apoios. Outra constante era o medo que enfrentaram ao receber o aluno.

Esse contato com o tema foi uma “pedra enorme”. Modificou o curso da minha vida radicalmente. Resolvi fazer o mestrado. Diante das dezenas de depoimentos de famílias que diziam desconhecer os direitos dos filhos em relação à educação, surgiu o esboço da minha ideia original: eu estudaria como o direito à educação (para todos) era abordado nas reportagens jornalísticas dos principais veículos de comunicação impressos do país – esses veículos que chegam às massas, que informam e que formam opinião.

Falar do direito à educação implicava em conhecer a legislação – o que trouxe novas perspectivas. Outra pedra surgiu: ao identificar o uso do termo “preferencialmente” nos textos legais para excluir pessoas com deficiência do sistema comum de ensino, tive a intuição de que o tema seria relevante, inédito e que poderia render bons frutos.

Foi, porém, em 2010 que uma terceira pedra fez o curso do rio mudar mais uma vez, determinando um caminho com paisagens e personagens reais, humanos. Naquele ano, ao realizar um trabalho para a Organização dos Estados Ibero-americanos, tive contato com centenas de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Parte da minha tarefa nesse trabalho foi realizar uma viagem em que visitaria cinco professoras do AEE, cada uma de uma região do país. Foi daí que surgiu a ideia de realizar este estudo.

O trabalho para a OEI foi composto por três produtos: 1) análise de como uma rede social voltada a professores do AEE poderia contribuir para o desempenho de suas atividades; 2) elaboração e aplicação de questionários para conhecer o perfil desses profissionais (dos 116 convidados, 91 responderam) e a formação de um grupo de pesquisa focal composto por 28 professoras de AEE (no exercício da função), chamado de Grupo Semente; e 3) visita a professoras do AEE, uma em cada região do país, e divulgação das informações por meio de um blog, como forma de embrionar a rede social para esse público.

Esse terceiro produto contemplou as seguintes etapas: a) visita *in loco* a 5 (cinco) professoras de AEE; b) criação de um blog de viagem [<http://semeandoaee.blogspot.com> – atualmente fora do ar]; c) realização de entrevistas com os professores escolhidos; d) captura de fotos e edição vídeos; e) elaboração de textos sobre a viagem; f) publicação do material coletado no referido blog; e g) documentação impressa (com a transcrição dos vídeos) para envio à OEI.

Além dos textos publicados por mim a respeito da viagem, as professoras visitadas tiveram a oportunidade de dar seus depoimentos em vídeo. Não havia pauta pré-determinada.

A única orientação que as professoras receberam era para que escolhessem um tema que julgavam ser importante e falassem a respeito. Deram também seus depoimentos professores de sala comum, diretoras, coordenadoras, pais e alunos. Uma mãe de aluno com paralisia cerebral (na Bahia), quando soube que eu iria à escola com a finalidade de divulgar o trabalho do AEE, pediu à professora um espaço para contar sua história. O mesmo ocorreu em Mato Grosso, onde pais e mães também fizeram questão de falar espontaneamente. Como os produtos trazem informações confidenciais sobre os entrevistados, não foram publicados (foram utilizados para o desenvolvimento da rede social, e não para fins de publicação).

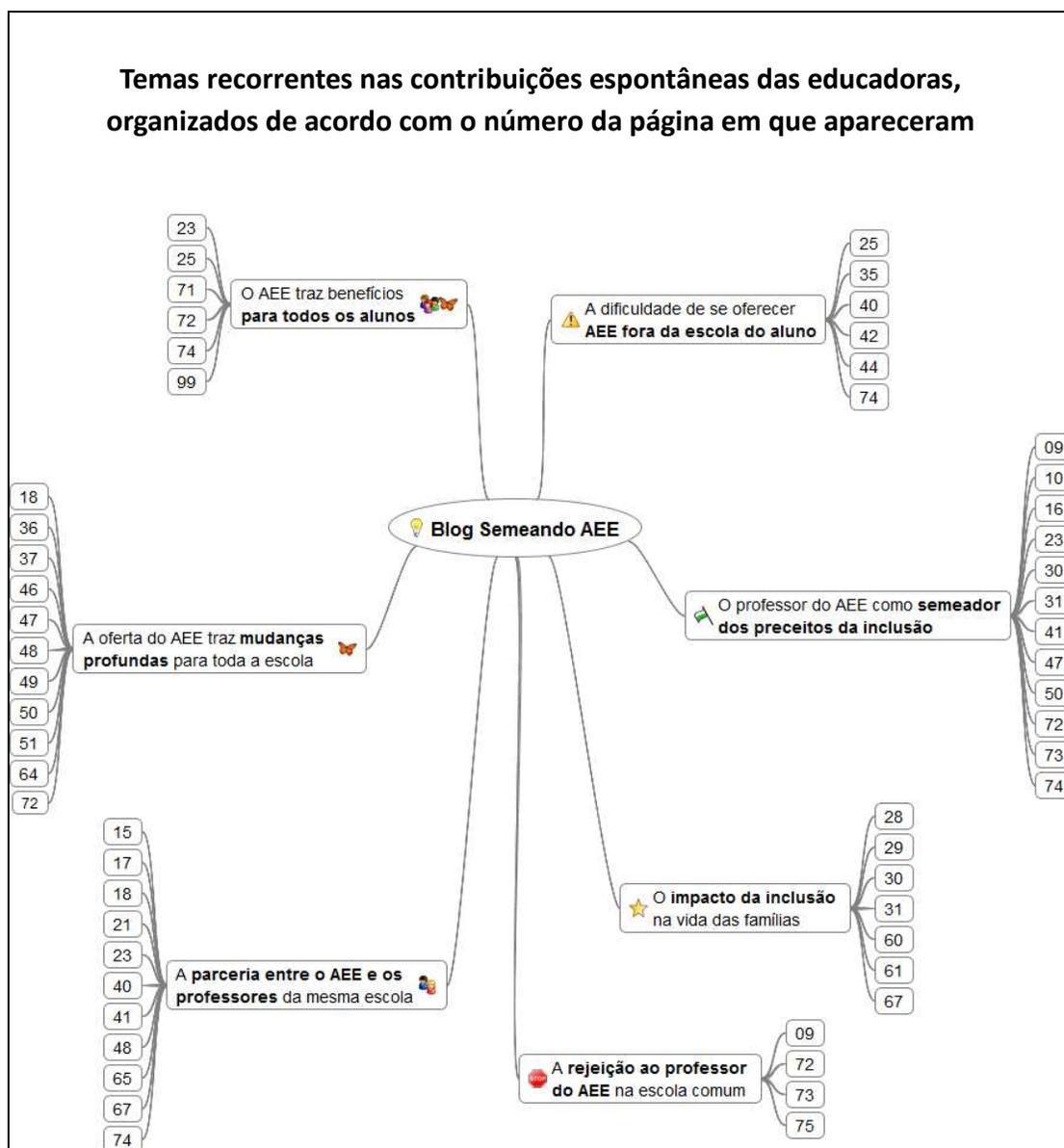
O objetivo da visita *in loco* foi criar um ambiente virtual (blog) em que os professores pudessem se comunicar virtualmente. As visitas, os textos, as fotos e os vídeos, com linguagem jornalística e informal, tiveram por finalidade criar vínculos com (e entre) os professores, instigar sua participação e, assim, propiciar uma aproximação inicial entre todos – algo importante para fomentar a futura rede social, mesmo sem que o sistema computacional tivesse sido criado. Como uma rede virtual, por mais bem elaborada que sejam suas ferramentas, não existe sem pessoas, o objetivo do blog de viagem foi estabelecer entre os professores o senso de pertencimento à rede. A escolha das professoras para a visita *in loco* se deu por meio de sorteio. Primeiramente, as 28 participantes do Grupo Semente foram organizadas por região geográfica e, em seguida, houve o sorteio de uma representante de cada região.

Foi durante a viagem, conversando com as professoras, trocando informações com os leitores do blog – também professoras do AEE – e conhecendo um pouco de suas angústias, desafios e práticas que finalmente decidi que rumo daria a este trabalho.

Adotei a mesma metodologia, no que tange aos procedimentos de coleta dos dados, utilizada para a elaboração do Produto 3 da OEI. A partir disso, segui outros procedimentos, em relação à organização, interpretação e análise das informações: a) impressão de todo o conteúdo do Produto 3 da OEI (documento com páginas numeradas, com o conteúdo do blog); b) identificação dos temas recorrentes nos discursos espontâneos dos entrevistados e nos comentários feitos no blog; c) registro das páginas em que tais temas apareceram, chegando ao resultado apresentado na **Figura 6**; d) a partir dos temas (sete, no total), eleição de excertos dos depoimentos dos entrevistados e dos comentários; e) elaboração de um texto apócrifo

formado pela junção dos excertos escolhidos, de acordo com cada tema; f) análise desses textos à luz dos estudos presentes nos capítulos anteriores.

**Figura 6 – Recorrência de temas citados pelos participantes do blog**



Fonte: imagem da autora.

Os nomes dos entrevistados e dos comentaristas foram omitidos. O conteúdo do blog (textos e vídeos) foi retirado do ar e todas as pessoas cujos depoimentos foram utilizados nesta dissertação assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas (**Anexo 3**).

A organização dos dados de análise foi estruturada a partir da identificação de discursos consonantes sobre temas recorrentes, como será possível conhecer a seguir. Eram cinco professoras, uma em cada região do país, com contextos muito diferentes (sejam em relação à estrutura da escola, ao trabalho de equipe, à participação dos pais, às políticas locais para educação). No entanto, foi possível encontrar na fala e nos escritos da maioria uma “coincidência” em relação à visão sobre o direito à educação do público-alvo da educação especial, sobre o fazer pedagógico na perspectiva inclusiva e sobre os desafios que surgem no trabalho do AEE. Daí a possibilidade de elaborar sete textos formados por excertos apócrifos e compilados que serão apresentados a seguir. Não existe, nesses textos, a delimitação de onde começa e de onde termina a fala de cada uma dessas pessoas.

Registro também que, em alguns textos, as falas se restringem unicamente às professoras do AEE. Outros trazem ideias compartilhadas por essas e por outros participantes, como diretoras, coordenadores pedagógicos e pais. As professoras do AEE visitadas em cada região do país têm em comum o fato de serem, à época das visitas, alunas e tutoras de um dos cursos de AEE oferecidos pelo Ministério da Educação (o primeiro em nível de especialização *Lato Sensu*, na modalidade a distância) realizado pela Universidade Federal do Ceará.<sup>14</sup> Isso confere a elas um olhar privilegiado sobre a prática pedagógica proposta neste novo espaço escolar e sobre a presença do serviço dentro da escola. A concepção do curso, baseada na diferença para incluir e no reconhecimento da capacidade de aprender de todos os alunos,

---

14

Como citado anteriormente, a Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), Faculdade de Educação (FACED) / Departamento de Estudos Especializados, com recursos do Ministério da Educação (MEC) / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferece o Curso de Especialização em Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade a distância.

além de sua metodologia<sup>15</sup>, que utiliza estudos de caso (e não receitas prontas sobre esta ou aquela deficiência) pareceram ser determinantes no modo com essas professoras pensam, executam seu trabalho e se expressam.

Como resultado da compilação das falas de diferentes pessoas sobre os mesmos temas, surgem textos surpreendentemente coerentes. O uso das narrativas dessas professoras, que nos apresentaram com suas experiências seja por meio de depoimentos falados ou por comentários feitos no blog, nos dá a possibilidade de encontrar o que o filósofo alemão do século XVIII G. W. Leibniz denominou ser uma “harmonia, uma beleza já preestabelecida” (1988). Foi este pensador que nos trouxe o conceito de mônadas. Para Leibniz, estas são substâncias simples, unas e indivisíveis. O que ele chamaria de “átomos da natureza”. Sem partes, as mônadas não podem apresentar extensão nem figura possíveis, sendo os compostos nada mais do que um agregado de mônadas (VAGNA, 2006). Rosa et al. (2011) afirmam que essas substâncias unas “podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos”. São partes-todo que contém em seu estado presente “não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro”.

Walter Benjamin, ao tratar do assunto, definiu as mônadas como “espelho do universo”. Para ele, “a ideia é mônada – isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo” (BENJAMIN, 1994, p. 70). Em seu texto *Infância em Berlim por volta de 1900*, o autor apresenta pequenas narrativas sobre sua infância que permitem perceber sua experiência individual e a relação dela com o mundo

---

15

O método é inspirado na Aprendizagem com Base em Problemas (ABP), ou Problem Based Learning (PBL), e denomina-se “Aprendizagem Colaborativa em Rede” (ACR) com base em situações do cotidiano escolar. Compõe-se das seguintes etapas: Proposição do problema; Análise e clarificação do problema; Discussão do problema; Propostas e desenvolvimento de soluções e elaboração dos Planos de AEE; Socialização das propostas de solução do problema e dos Planos de AEE; Reelaboração das propostas de solução e dos planos de AEE e avaliação do módulo. Todas as etapas de realização dos módulos que compõem o curso visam à formação de um professor de AEE capaz de identificar: a natureza do problema do aluno; os recursos materiais e humanos para ajudar na solução do problema: na comunidade, no município e na fundamentação bibliográfica; as possibilidades de estabelecer parcerias e de elaborar uma solução de um problema e o Plano de AEE. (Fonte: Informações enviadas a esta pesquisadora por e-mail pela equipe pedagógica do curso em 29/01/2012).

exterior. Esses pequenos textos de Benjamin são mônadas que expressam o mundo social a partir de sua característica subjetiva, da experiência individual vivida.

A mônada revela-se como uma chave para que se mantenha o equilíbrio entre um individualismo idiossincrático e hermético, que não se comunica com o mundo exterior, e uma consciência social ilusória que pretenda abarcar os sujeitos desprezando suas especificidades (ROSA et al., 2011).

Assim, as múltiplas vozes das professoras e demais participantes do blog (apresentadas aqui por excertos de suas narrativas) são mônadas que, juntas, anunciam um todo – apesar de elas mesmas já conterem o todo em si. Para os autores, a mônada encontra-se “numa constante abertura de significados e de conexões com outras partículas elementares presentes no desenrolar do tempo. Em cada mônada, estão presentes todas as outras” (Id., 2011). Ao pensarmos nesse conceito tomando como matéria-prima as narrativas dos participantes do blog, chegamos a textos em que as falas de cada um deixam de ser deste ou daquele participante (apesar de inegavelmente serem, para sempre, de cada um) para se tornarem um todo coerente.

Por fim, tendo em vista que o blog, para garantir o anonimato, encontra-se fora do ar, no **Anexo 4** é possível conhecer os excertos que formam cada um dos textos, separados por páginas e identificados com as siglas de cada participante.

### **O professor do AEE como semeador dos preceitos da inclusão**

Muitas vozes, um texto:

*“Nós, professoras do AEE, estamos semeando, cuidando e regando diariamente nossos brotos. Já podemos ver flores e alguns frutos, e isso nos fortalece e nos faz feliz. Acredito que precisamos estar fortalecidos neste ideal de uma escola pública de qualidade, onde todos são capazes. Se acreditarmos nessa possibilidade (nossa e de nossos alunos), poderemos oferecer escuta a todos. Na tentativa de estabelecimento*

*de parceria, na interlocução problematizada, poderemos juntos conquistar, cada vez mais, um espaço escolar que se direcione para olhar para o percurso educativo e não para o produto final.*

*Eu acho que a gente pode trabalhar muito sobre a questão dos valores na sala de aula, a questão do respeito, da diversidade. A gente nunca desiste, a gente sempre está buscando, tentando fazer valer a proposta do AEE. A SRM é de todos. Professores, colegas de sala e sociedade caminharão com pessoas com deficiência juntas, descobrindo que o mundo é de todos e que cada um dará o passo que precisa e que sabe dar. Ritmos, pessoas, saberes existem em cada um de nós. Que bom que não somos iguais, pois aprender com as diferenças é o que promove crescimento.*

*A inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares precisa continuar. É preciso que a prática da exclusão nos âmbitos escolares seja exterminada. Devemos acreditar no potencial de nossos alunos público-alvo da educação especial e favorecer a aprendizagem para que possam desenvolver autonomia nos meios escolar, familiar e social. Procuo contagiar as pessoas que estão à minha volta. O modo como a gente faz isso é mostrando realmente que é possível você ter a criança com deficiência na escola. É progredindo, aprendendo com qualidade.*

*As pessoas achavam que aqui era sala de brinquedo, brinquedoteca, sala de vídeo ou era a sala de crianças doentes. Eu pude passar para os pais, na reunião geral, realmente que trabalho era esse, como funciona, e eles puderam vir aqui conhecer a sala, o que está acontecendo aqui. É uma transformação grande dentro da escola e fora da escola.*

*Nossos gestores, nossos gestores escolares, nós, professores, temos que mudar. Mas não é mudar de local, mudar de espaço. É mudar de movimento. É ver o outro como ele é, todo. Ele é uma pessoa de direito e por isso que é bom trabalhar no AEE. Esse é o meu papel como professora do AEE: levar esse conhecimento e aprender.*

*Não se admite mais dizer: 'eu não estou preparado, a minha escola não está preparada'. Isso é política pública. Ela tem que ser implantada. E nós, professores, temos que fazer esse papel. Quando alguém me diz 'eu não aceito aluno na escola por que ele tem isso', digo: 'não, não é você aceitar, é direito dele e a escola tem um papel fundamental que é a escolarização. Esse é o papel da escola'.*

*Muitos ainda consideram os alunos com deficiência um problema dentro da sala. Por isso é preciso insistir, não desanimar, pois os professores do AEE são os construtores, os provocadores de uma escola diferente, das diferenças. Tem momentos que dá vontade de desistir, diante dos absurdos que vemos. Mas essa é a hora de respirar e dizer 'não'. A exclusão é todo um processo histórico, que se consolidou há séculos. Fazer parte desse momento é muito importante. É outra*

*sociedade que estamos construindo, e o papel do professor do AEE está sendo fundamental. A gente tem que gostar, tem que acreditar no que faz. Nós estamos mostrando aos demais professores, à sociedade e à escola que as pessoas com deficiência são capazes e têm potencialidades.*

*O desafio de ser um articulador da educação especial na escola inclusiva é construído com a persistência por aqueles que acreditam, baseados em estudos teóricos e na prática, e que se lançam para a construção conjunta deste espaço na educação.”*

Nesse texto – uma compilação exclusivamente de falas de professoras do Atendimento Educacional Especializado – é notável a interpretação de que, para elas, esse trabalho é uma espécie de sementeira. De acordo com o dicionário Michaelis, semear significa “lançar a semente na terra lavrada para a fazer germinar”; “divulgar, espalhar, fazer correr, propalar”; “derramar, esparzir por aqui e por ali”; “causar, produzir; fomentar, incrementar”.

Todas as professoras identificam grande importância e relevância no trabalho que fazem no AEE. Ao retomarmos as discussões empreendidas nos capítulos anteriores, vemos nesses depoimentos uma concepção do ensino pautada no direito das pessoas público-alvo da educação especial e na ideia de que o ambiente escolar é para todos. Evidentemente, essas concepções não são facilmente aceitas (como veremos a seguir, no tópico sobre rejeição) e tampouco executadas na maioria dos ambientes escolares do país. Por isso, o sentido da sementeira (de lançar aos demais educadores a semente da concepção e da prática da educação inclusiva) é latente e apareceu em grande parte dos depoimentos. As professoras do AEE se nomeiam “semeadoras”, “construtoras”, “provocadoras”, “articuladoras” de uma escola das diferenças.

É importante perceber nesses discursos a concepção de educação e de escola que essas profissionais têm. Mais que isso: ao defenderem que a escola é para todos e que é preciso reconhecer os ritmos e as capacidades dos alunos público-alvo da educação especial, essas professoras expressam também a sua concepção sobre a diferença. O discurso delas mostra que caminham sobre o fio da navalha das diferenças, proposto por Santos (2003), ao diferenciar para incluir. Eis a natureza do trabalho das professoras do AEE que foi possível depreender dos discursos, uma vez que nos mostram que é preciso “semear” ou “construir”

outra escola. Para essas profissionais, a escola, tal qual é hoje organizada, não opera dentro da perspectiva inclusiva e, diante disso, o papel de cada uma é “provocar” e “articular”.

Ainda sem fazer análises mais profundas sobre a oferta do AEE dentro ou fora da escola (haverá um tópico exclusivo sobre esse assunto), cabe aqui a observação de que parece ser infértil a sementeira diante da distância que existe entre este profissional e os professores comuns quando o AEE é oferecido fora da escola onde a criança estuda. Para semear, é preciso caminhar sobre a terra, arar, adubar, estar no campo.

### **A parceria entre o AEE e os professores da mesma escola**

Muitas vezes, um texto:

*“Está sendo muito interessante e dá pra notar a evolução da criança, do aluno, depois da parceria. Os professores do ensino regular são peças-chave nesse processo de inclusão. Eles lidam com muitos alunos de uma só vez, cada qual com seu potencial e necessidades. O AEE é apenas um atendimento complementar para que os alunos público-alvo da educação especial possam ter melhor aprendizagem. Portanto, não temos como desenvolver um bom trabalho na SRM se na sala comum existe uma prática excludente. Precisamos andar de mãos dadas com os demais professores, dando suporte e valorizando o que os mesmos já fazem para que se sintam motivados e encorajados a produzir muito mais.*

*O professor da sala comum é o fio condutor do processo educacional inclusivo. Acredito que, sendo um personagem tão importante, deve receber escuta para, na interlocução, problematizar os desafios postos no processo. Sendo parceiros, o profissional do AEE e o professor da sala comum com certeza alcançarão mais sucesso, uma vez que ambos deslizaram pelo percurso escolar do aluno com deficiência, buscando ajustes nas ações pedagógicas que equiparem oportunidades e que favoreçam a efetiva participação com sucesso... Para todos.*

*O AEE tem de ser construído a partir do esforço daqueles que pesquisam, daqueles que atuam dentro dos serviços e das famílias que se prontificam a trazer os alunos para o atendimento. Nesse sentido que essa equipe é consolidada. É uma parceria pensando no aluno e para o nosso aluno. Nas nossas conversas, quando*

*senta um professor de matemática, português, história e fala 'estou com esse tipo de dificuldade, o que eu posso fazer?', a gente tem conseguido estabelecer uma ligação mais direta e fazer com que se efetive o trabalho realmente do apoio. E isso é muito importante para que a inclusão aconteça. Nós participamos de tudo: do planejamento, dos conselhos de classe. Nós estamos toda hora com o professor na sala de aula, quando eles têm necessidades. Nós estabelecemos uma infinidade de elementos de comunicação com os professores.*

*Esse trabalho só é sucesso porque é compartilhado e executado por todos. Atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva não é fácil, mas também não é impossível. São fundamentais e de grande importância as parcerias, as redes de apoio. É isso o que buscamos no nosso dia a dia. E atuar no AEE está sendo um privilégio, é uma oportunidade única de novos aprendizados. É maravilhoso ver que é possível o trabalho em equipe, que está dando certo, todos juntos fazendo acontecer a inclusão. Trabalhar na educação não é fácil e, principalmente com a inclusão, é preciso união e ajuda de todos que fazem parte da escola para que o trabalho seja produtivo.*

*Eu costumo falar que esse trabalho não é meu, ele é de toda a escola, de toda comunidade. Porque eu falo para as professoras que estamos aqui pra aprender juntas, é um trabalho novo, uma proposta nova, ninguém aqui é especialista, ninguém sabe tudo. O professor de AEE é peça-chave no processo, mas é necessário encontrar essas pessoas na escola. Encontramos profissionais que já entenderam o processo e se envolvem, como encontramos profissionais que ainda questionam a presença dos alunos com deficiência fora da escola especial. É um desafio muito grande, é muito prazeroso. Posso dizer que eu mudei até a minha concepção de vida”.*

O contato entre todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem do público-alvo da educação especial mostra-se fundamental. No texto acima, surgem contribuições não apenas das professoras do AEE visitadas mas de seus colegas de SRM, diretores, coordenadores e professores comuns.

Uma fala, especificamente, chama atenção: “o professor da sala comum é o fio condutor do processo educacional inclusivo”. Interessante notar que, apesar de o professor do AEE se considerar um semeador da inclusão, ele reconhece que sem o professor comum ela não acontece, e que o papel desse profissional na promoção de uma educação para todos é essencial. Prova disso é outro trecho que diz: “não temos como desenvolver um bom trabalho

na SRM se na sala comum existe uma prática excludente”. A parceria, portanto, aparece com a segunda maior frequência nos discursos dessas pessoas. E, mais uma vez, depende do contato entre todos.

O professor do AEE é o semeador de um novo olhar para novas práticas. Mas é na parceria que todos encontram a real possibilidade de fazer brotar e crescer a educação inclusiva. Ao fim, quando uma das entrevistadas diz que, como professora do AEE, encontra tanto professores disponíveis para a parceria quanto professores que relutam, percebemos que o desafio que surge desses encontros e das resistências ocorre de forma privilegiada quando existe proximidade entre esses profissionais (a escola como o campo a ser semeado). O mesmo pode-se dizer dos trechos que explicitam práticas de sucesso. A condição *sine qua non* expressa por todas as vozes é a parceria. E esta é estabelecida por meio da escuta, do apoio oferecido pelo AEE, da comunicação e da participação do professor do AEE em todos os planejamentos e conselhos da escola.

### **A oferta do AEE traz mudanças profundas para toda a escola**

Muitas vozes, um texto:

*“Por isso eu falo e falo novamente: é um aprender constante porque nós também não temos uma fórmula pronta. Nós tivemos de nos despojar de tudo – a verdade é essa – como seres humanos para abraçar, entender e participar do processo. Nós somos muito resistentes à mudança. Faz parte do ser humano. É uma mudança radical na vida da gente, é um despojar de valores e de conceitos preestabelecidos.*

*Organizar o trabalho do AEE modificou muito a participação dos alunos. Antes, falavam em inclusão, mas, na verdade, na realidade, era exclusão. Com a vinda da sala [de recursos multifuncionais], há maior integração. A participação da professora do AEE com os professores, com os coordenadores e com os alunos de modo geral conscientizou.*

*Realmente a gente acha que não vai dar conta, que a gente não está preparada. Mas a gente sempre está preparada, só que temos que respeitar as limitações. Por aí que temos que começar: sabendo que temos alunos com dificuldade, mas isso não quer dizer que esse aluno não vai aprender. Ele vai aprender, mas da forma dele. Temos que respeitar o tempo dele e a forma de como ele chega ao conhecimento.*

*Vemos a evolução. Antes, a gente notava aqueles alunos inquietos. Tanto pelos alunos e, às vezes, pela maneira que a professora não tinha para atender àquela necessidade, o aluno ficava ansioso e aí vinha o problema de indisciplina. A gente nota essa evolução justamente nisso, porque hoje está tendo atendimento especializado.*

*Não tenho nem saudade, nem vontade, de voltar para a sala regular porque aqui é tudo muito dinâmico. Porque aqui eu preciso estar sempre criando, sempre inovando. Foi oferecido pela secretaria da educação da minha cidade o curso de Libras. No primeiro ano, a professora da sala regular não quis ir. No ano seguinte, a professora foi novamente convidada e, com muita resistência, acabou aceitando. Ela tinha uma enorme resistência e, aos poucos, foi mudando esse olhar. A criatividade e a capacidade de inovação são qualidades essenciais para o bom desenvolvimento de nosso trabalho enquanto professores de AEE.*

*A pessoa com deficiência veio pra desacomodar aquilo que está acomodado. Então, o professor tem que se mexer, tem que ser dinâmico, ele tem que ser criativo. A escola tem que mudar a postura, tem que se movimentar, tem que ser alegre.*

*Não é só ficar no discurso. É fazer. Não é colocar um aluno com deficiência e dizer 'a minha escola é inclusiva'. Em que sentido? Só porque tem uma pessoa com deficiência? Mas o que ela está fazendo lá? Qual a contribuição dela? Como a escola está contribuindo?*

*Não é só 'colocar junto', mas estar com os outros em uma relação transformadora. E mais, inclusão vai muito além da educação para crianças com deficiência. A escola toda muda, o ensino muda. A sala de aula é um direito. É um ser humano, é uma pessoa que precisa desse atendimento. Não é porque vamos ter dó, é um coitadinho. Nosso pensamento é que não iremos parar por aqui e que eles vão ter o direito de se formar, de ir para uma faculdade. Eu sonho isso e sei que a minha equipe também sonha a mesma coisa”.*

As vozes deste texto, vozes de professoras do AEE, diretoras, professoras comuns – ecoam sobre a mudança trazida pela inclusão e pela presença do AEE. Mudança da escola, dos colegas, de si mesmas. Quando ressalto anteriormente o fato de que essas pessoas entrevistadas não foram criadas em uma sociedade inclusiva, suas dificuldades, angústias e o reconhecimento do medo e da resistência tornam-se mais compreensíveis. Elas também precisaram de tempo. Um tempo de maturação para um novo olhar (bastante propiciado, no

caso das professoras do AEE, pelo curso de pós-graduação que fizeram ao longo de um ano e meio, baseado nos casos do cotidiano).

“Nós somos muito resistentes à mudança” é uma frase forte, dita por uma diretora entrevistada. Curioso notar que, apesar de reconhecerem esses desafios, as entrevistadas enxergam as mudanças como positivas. “A pessoa com deficiência veio pra desacomodar” e, diante do desequilíbrio das bases da escola e de suas práticas tradicionais, o novo se faz. Nas palavras dessas pessoas, são fruto da presença da pessoa com deficiência na escola a conscientização, o respeito ao tempo do aluno, o dinamismo, a criatividade, a inovação, o movimento, a alegria, as relações transformadoras, a inclusão para além da deficiência e a educação como um direito. São termos fortes, selecionados pelas educadoras para definirem o momento profissional que vivem diante da inclusão, diante da presença do AEE e de seus alunos.

Este texto, por também conter depoimentos de professoras de sala comum e diretoras de escola, traz as vozes daqueles que executam o trabalho mediante a presença do AEE dentro das dependências da escola. “Nosso pensamento é que não iremos parar por aqui e que eles vão ter o direito de se formar, de ir para uma faculdade. Eu sonho isso e sei que a minha equipe também sonha a mesma coisa” é a fala de outra diretora, que três anos antes de dar esse depoimento nem sequer havia ensinado um aluno com deficiência ao longo de toda a sua carreira como professora. O aluno fora matriculado e, diante do direito dele de estudar, todos se mobilizaram. Segundo o depoimento da equipe, foi determinante a busca por informação e a pesquisa. Era um trabalho sem AEE e sem SRM. Com o tempo, surgiu a oportunidade de uma das professoras (a mesma que tinha topado lecionar para o primeiro aluno com deficiência da escola) assumir a SRM e, em seguida, ingressar na pós-graduação em AEE – o que trouxe novas perspectivas.

Todas as professoras do AEE entrevistadas disseram ter sofrido transformações profundas na maneira como pensavam o ensino e a aprendizagem. E sobre sua concepção de deficiência. E não poderia ser diferente, pois eram professoras de sala comum antes da especialização. Todas as professoras comuns e demais membros da equipe escolar que participaram e que se mostraram abertos à interlocução também apontaram mudança significativa em seus modos de pensar e de agir na educação. “Um despojar de valores e de conceitos preestabelecidos” é a expressão que define o sentimento de uma das diretoras.

## **A dificuldade de se oferecer AEE fora da escola do aluno**

Muitas vozes, um texto:

*“No nosso município, temos escolas com salas de recursos multifuncionais. Eu não tenho a experiência de estar tão próxima da escola, mas a angústia do como fazer o professor na escola ver que o aluno pode participar passa também por nós no Centro de Apoio. Uma vez por semana, todas as professoras se encontram aqui no Centro de Apoio para estudos, planejamentos, etc. Estar mais próximo da escola com certeza é um diferencial das SRMs.*

*Como nós não temos salas de recursos disponíveis em todas as escolas (até porque ainda há barreiras em muitas escolas) a gente trabalha por agrupamento. A gente atende crianças de outras escolas. Quando o contato com o professor não acontece permanentemente, essa relação fica muito limitada porque cada escola possui a sua organização e, muitas vezes, a gente vai até as escolas e não consegue estabelecer o contato. Nós temos buscado algumas alternativas, que é com o coordenador da escola. A gente convida o coordenador e faz uma revisão dos casos, de tudo o que está sendo trabalhado e o que a gente está propondo no AEE pra essas crianças e o que pode ser feito lá na sala. Mas é como se você estivesse mandando um recado. Sabemos que uma das funções dos professores do AEE é trabalhar junto com o professor na sala regular e, infelizmente, ainda não se pensou nesse tempo estabelecido pra que a gente possa ter esse contato.*

*Sentimos essa dificuldade em interagir mais com os professores do ensino comum. São muitas escolas, professores das diferentes áreas. Uma alternativa é organizar semanalmente um período para realizar estas assessorias. Deixamos agendado com as coordenadoras das escolas, procuramos também encaixar no horário de planejamento do professor para garantir que ele possa sentar com a gente e, juntos, discutirmos as questões relevantes acerca do aluno.*

*No Centro de Apoio, é um trabalho diferente da SRM, mas também com resultados. Claro que estar próximo à escola, como essas professoras, deve ser muito efetivo. No meu trabalho, num Centro de Apoio à Educação Inclusiva, chegar até a escola é ainda mais difícil, pois não estamos todos os dias no espaço escolar, mas é possível construir com aqueles que querem e é possível insistir com aqueles que ainda não tiveram um olhar para a inclusão”.*

Este texto traz a questão mais sensível desta dissertação, ou melhor, o problema central que me instigou à pesquisa: como o professor do AEE pode executar o seu trabalho com alunos que não estão na escola onde eles atuam. Com o blog, foi possível coletar, por meio dos comentários, as experiências de professoras de AEE que também atuam em Centros de Apoio. As vozes acima são de pessoas em contextos bem diferentes, mas com desafios muito parecidos quando o trabalho do AEE ocorre ao largo do trabalho da escola devido à falta de tempo e à distância. Quando a professora de AEE que atua no Centro afirma que “estar mais próximo da escola com certeza é um diferencial das SRMs”, ela expõe a dificuldade de fazer os professores da sala comum das distantes escolas acreditarem na capacidade do aluno de aprender e mudarem seu jeito de ensinar.

O mesmo ocorre com professoras que estão nas SRMs, mas que precisam atender a alunos de escolas vizinhas. Nesses casos, a escola é que funciona como uma espécie de Centro de AEE. Em ambos os casos, a distância dos professores comuns é vista com um problema. E sem muita perspectiva de solução, uma vez que as professoras reconhecem que suas atribuições são inexecutáveis quando não há contato direto e constante com a equipe escolar que atende o aluno.

Assim, as medidas que tentam contornar o problema são paliativas. E trata-se, como vimos no Capítulo III, de um problema oriundo da incongruência na legislação e nas diretrizes educacionais, que determinam as atribuições do AEE (essencialmente de ordem intrínseca à escola) e que permitem ao mesmo tempo sua oferta fora da escola do aluno.

Soluções como fazer reuniões com os coordenadores, semanalmente, são praticamente inócuas do ponto de vista das entrevistadas. Como bem definiu uma delas, que atua com agrupamento de alunos na SRM, falar com os coordenadores é o mesmo que “passar um recado”. A interlocução com o professor comum, *sine qua non* para que o AEE tenha resultados, acaba acontecendo (quando acontece) em “encaixes”. Uma das educadoras diz que, “infelizmente, ainda não se pensou nesse tempo estabelecido pra que a gente possa ter esse contato”. Faço, aqui, um questionamento: esse tempo realmente não foi pensado? Na verdade, ele foi. Mas sucumbiu às pressões que comumente envolvem o desenvolvimento de uma política pública.

No Capítulo II, pudemos analisar o quanto os embates político-ideológicos que acontecem no contexto da influência e do texto (BALL, 1992) na elaboração de políticas

públicas muitas vezes criam leis distantes do contexto da prática. Essas políticas chegam “no chão da escola” fadadas ao tropeço. E o tombo, muitas vezes, quem leva são os educadores.

Diante da ausência do AEE no cotidiano escolar para dar apoio aos demais professores, professores do AEE afirmam não conseguir exercer seu trabalho como deveriam. Por outro lado, essa ausência tem um efeito negativo sobre os professores de sala comum, que recebem o aluno sem se sentirem seguros ou apoiados (uma das tarefas do professor do AEE). Nada justifica, evidentemente, a exclusão de pessoas do sistema de ensino, mas a presença do AEE na escola mostra-se fundamental (os depoimentos das professoras do AEE que atuam em equipes que se abriram à inclusão e estabeleceram parcerias mostram isso) para que esse processo ocorra de maneira mais fluida. Este é um dos motivos que fazem com que o AEE na escola não seja preferencial, mas necessário.

### **O AEE traz benefícios para todos os alunos**

Muitas vezes, um texto:

*“Uma das dificuldades que tenho encontrado – aliás, não chega nem a ser uma dificuldade, é uma angústia – é estar dentro de uma escola trabalhando com professores do quinto ao nono ano, professores de português, matemática, história... Minha maior angústia e dificuldade é como falar com esse professor, mostrar que é possível trabalhar com uma criança que tem deficiência dentro da sala com a sua disciplina, com a sua matéria, com as atividades que ele apresenta pra a sala como um todo. Essa atividade que se propõe para o aluno com deficiência pode ser trabalhada com todos e, principalmente, com aqueles que têm um pouco mais de dificuldade.*

*Os progressos acontecem, alguns grandes, outros mínimos, mas nada fica como era antes. A escola inclusiva é um espaço positivo para todos. Sinto que alguns professores do ensino regular ainda não entenderam que os alunos do AEE só estão frequentando esse serviço porque, geralmente, o trabalho na sala comum ocorre de modo tradicional. Não percebem que jogos, novas tecnologias e outros materiais são interessantes para todos os alunos. Quando produzimos, por exemplo, materiais*

*visuais, coloridos, para criança com surdez, ou quando fazemos maquetes, visitas e jogos desafiadores para trabalhar outras deficiências, temos em mãos materiais que beneficiam toda a turma. No entanto, vejo que ainda existem professores mais preocupados com notas e com avaliações, baseados no mesmo planejamento e nos mesmos parâmetros para todos.*

*Já aconteceu de uma aluna cega sair da aula e vir até a SRM pedir um jogo ou um material para poder se ocupar. Isso significa que o professor não está dando conta de trabalhar as diferenças. É bem delicado, porque alguns professores não percebem que os materiais podem ser pensados para todos, e as estratégias também. O dominó de texturas, por exemplo, não é de uso exclusivo do cego, assim como o multiplano, para ensinar matemática. Mas ocorre de um professor usar recursos como esses exclusivamente com a criança com deficiência e trabalhar de forma tradicional com os demais. Na escola onde atuo, as crianças amam a SRM. São materiais diferentes dos da sala de aula, recursos pedagógicos que instigam, jogos que proporcionam desafios. Apesar de todos os esforços no AEE, o professor da sala comum continua ainda desenvolvendo um trabalho de forma tradicional.*

*Não podemos desistir. Formei-me, de-formei-me e continuo me trans-formando pela educação. Sou socióloga e pedagoga com especialização em deficiência mental. Ironicamente, comecei a me des-cobrir na Educação Inclusiva. Acredito numa educação que concebe a escola como um espaço de todos”.*

Faz parte da jornada das professoras do AEE (ou da sementeira, se preferirmos) mostrar aos demais professores que as práticas de sala de aula (estratégias, materiais, tempos e espaços) pensados para atender a alunos público-alvo da educação especial podem ser importantes para todos os alunos. Logo no início do texto, que traz o depoimento de professoras do AEE e de professoras de sala comum, a angústia em conseguir levar essa ideia aos demais professores é reforçada quando a professora fala das séries da segunda etapa do ensino fundamental. Certamente, isso não é acaso. É nesse período da escolarização que a disciplinarização (dos conteúdos e das pessoas) se acentua. São comuns os depoimentos que encontro, em minha prática jornalística voltada à educação inclusiva, de famílias que relatam as dificuldades do(a) filho(a) ao atingir o 6º ano. A inclusão, até então ocorrida em salas de aula com um ou com poucos professores – em que é possível, pela maior presença do professor na vida acadêmica do estudante, estar por perto, acompanhar mais atentamente os progressos e os processos de cada aluno – dá lugar à meritocracia e à competição, aos tempos

curtos, ao excesso de disciplinas. A educação, aquela que deveria emancipar as pessoas, que deveria, segundo a Constituição Federal de 1988, assegurar “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. , Inc. V), começa a perecer diante da aplicação dos questionários, das atividades padronizadas, da memorização, do cumprimento burocrático do currículo à revelia dos saberes e dos interesses dos estudantes, do treino para os exames de larga escala ou para o vestibular. No ensino pasteurizado, o público-alvo da educação especial não tem vez. E a prática do “pede para sair” torna-se comum.

Além da natureza da organização da escola nessa etapa, existe também o fato de que os professores, com pouco tempo em sala de aula (a partir do 6º ano é comum o professor lecionar sua disciplina em duas ou três aulas semanais de cinquenta minutos) e com um currículo a cumprir, simplesmente não dão conta de transpor o fazer tradicional. Têm uma natural dificuldade para pensar em novas possibilidades para planejar e fazer suas aulas. Daí a importância da possibilidade de contato maior entre o AEE e os professores comuns. Essa troca é rica para toda a escola, porque traz um apoio ao professor da sala comum no sentido de melhorar a aula para todos. Uma das professoras do AEE diz que materiais visuais, coloridos, maquetes, visitas e jogos desafiadores, confeccionados para trabalhar com alunos com deficiência beneficiam toda a turma. E quem vai discordar de que alunos preferem esse tipo de material? Não é à toa que outra professora afirma que os alunos da escola (sem deficiência, inclusive) “amam” a SRM.

Quando o professor do AEE encontra-se na escola, a rejeição (tema do texto a seguir) já é, por si só, um desafio grande a ser enfrentado pela escola. O professor do AEE, como podemos notar, parte do princípio de que as aulas – seus materiais, recursos, conteúdos – não precisam ser adaptados, modificados, facilitados ou infantilizados para atender ao aluno público-alvo da Educação Especial. Ao contrário. É preciso instigar os professores a pensarem formas de fazer com que as aulas sejam planejadas para todos. Diante do fato de que há professores que usam os materiais sugeridos pelo AEE apenas com a pessoa com deficiência, como mostra o texto de múltiplas vozes, cabe uma reflexão: além da presença do AEE no cotidiano da escola, é preciso tempo. Tempo para que o professor do AEE ganhe espaço, confiança e respeito dos colegas. Tempo para que os colegas entendam a natureza desse trabalho. Tempo para que seja possível à equipe pedagógica ler textos, propiciar debates e

reflexões. Tempo para estabelecer vínculos e parcerias entre alunos e professores. E entre os próprios educadores. E se uma das questões necessárias para que o fazer pedagógico se transforme, numa perspectiva de que ele deve – e pode – ser para todos, esse tempo também é necessário para a “decantação” das políticas públicas, mesmo com todas as suas incongruências.

Os educadores do país precisam ter tempo para passarem por seu processo de interpretação do texto e de prática. As mudanças de rumos nas políticas de inclusão – aquelas propostas recentemente e que dão passos contrários aos rumos dados ao longo dos últimos anos em relação ao tema, como vimos no Capítulo II – deixam professores e familiares numa situação delicada, cheios de dúvidas. E à mercê de mudanças nas políticas locais (que podem tanto ser baseadas nas políticas educacionais nacionais como podem se conflitar com elas). As mudanças que desprezam os passos já dados pelas escolas e que colocam o barco em rumo diferente (ou oposto) não contribuem para que o novo caminho dado à educação do país tenha tempo de se consolidar.

Interromper o processo significa a impossibilidade de avançarmos nas discussões que possam levar ao maior entendimento da necessidade do AEE na escola – algo que naturalmente seria questionado, diante das óbvias dificuldades, como tantos outros pontos sensíveis da educação hoje em dia são, sob consenso da maioria. Mas há um segundo efeito, de ordem mais perversa e perigosa: recuar nas políticas públicas pode, por diversos motivos, fortalecer o discurso de que “a inclusão não dá certo”. E isso ocorre porque, diante do recuo, gestores públicos acham-se no direito de não fortalecer o processo de ampliação da educação inclusiva – o efeito pode ser, inclusive, contrário – e isso também fragiliza as famílias, que, confusas, passam a se desmobilizar diante da postura adotada pelos gestores e pelas escolas.

### **A rejeição ao professor do AEE na escola comum**

Muitas vozes, um texto:

*“Nós, que estamos no chão da escola, sabemos o quanto o exercício de uma educação que defende as diferenças ainda é muito tímido e, por vezes, desliza pela escola solitariamente. Os profissionais do AEE podem, sem perceber, estar ilhados no coletivo. E romper com este circuito do afastamento é um dos nossos desafios. Existe resistência contra o professor do AEE, ele encontra barreiras no seu cotidiano. Já aconteceu de eu sugerir atividades ou confeccionar materiais que ficaram literalmente trancados no armário do professor. Ele sequer chega a usar. Guarda o material e as ideias de aula e volta ao faz de conta da sala de aula.*

*Somos, sim, vistas como problema pela maioria dos professores. Então procuro pensar sempre nos alunos. Assim evito me entristecer. Uma das coisas que fazemos por aqui é o portfólio. Quando um professor diz que o aluno não sabe, não faz, provamos a ele o contrário. Sinto o olhar discriminatório como se fôssemos vistas como alguém ‘que vai dar mais trabalho ao professor’. Mas vamos, com o tempo, criando estratégias contra essa resistência. Não podemos desistir diante de cara feia ou discriminação dentro da escola. Porque isso fica pequeno perto do avanço dos alunos. Nosso trabalho é maior do que as decepções”.*

O tema rejeição apareceu com menos frequência porque não foi identificado em todas as escolas visitadas. Em duas (das cinco escolas), as professoras fizeram questão de dar seus depoimentos ao lado das colegas de trabalho. Falaram as diretoras, coordenadoras e professoras de sala comum sobre o trabalho em equipe (em um dos casos, inclusive, o afinamento e o compromisso de todos da escola foram reconhecidos por uma das mães entrevistadas). No entanto, o texto acima mostra a fala de outras profissionais do AEE que nos traz informações importantes sobre como se dá a interlocução dessas profissionais que chegam “para dar mais trabalho”, na concepção de alguns.

O que pode provocar em certos professores de sala comum a sensação de que o professor do AEE é aquele que vem “trazer problemas”? Diante das propostas vistas no texto anterior (sobre repensar o fazer pedagógico para que ele seja para todos), não espanta que o AEE seja algo indesejável – pelo menos a princípio.

Certa vez, em um trabalho de consultoria que realizei, eu e uma colega fomos recebidas pela diretora da escola. Íamos conhecer a SRM e o trabalho inclusivo ali feito. Percebi que havia boa vontade de todos, pois, segundo o relato do próprio corpo docente, a etapa de rejeição (à presença dos alunos com deficiência) já tinha sido superada. Logo que

cheguei, fui recebida pela diretora. Ela me abraçou, me deu boas vindas, e disse: “Um minuto, vou chamar a professora do AEE porque ela que entende desse assunto [a inclusão]”. Naquele momento, percebi a fragilidade da educação inclusiva e do AEE.

Mais tarde, numa reunião com parte da equipe da escola, percebi também a solidão da professora do AEE. Em certa altura, uma professora da sala comum começou a chorar. Diante das reflexões que eu e minha colega trazíamos sobre o tema, ela percebeu-se frágil. “Acho que eu tenho que começar tudo do zero”, desabafou, com os olhos cheios de água. Com a conversa, ela foi percebendo a exclusão sofrida pelo seu aluno com deficiência mesmo estando dentro da sua sala de aula – e mesmo havendo uma professora de AEE a quem ela poderia ter pedido apoio, mas não fez.

Ao conversar a sós, mais tarde, com a professora do AEE daquela escola, ela confessou se sentir impotente. “Quantas vezes, Meire, eu tento falar nas reuniões e quase não tenho espaço. Eu levo textos, deixo na sala dos professores, ninguém lê. Quando eu tento conversar sobre o planejamento, para poder pensar junto, percebo que é quase como uma obrigação. Não sou ouvida e não consigo mobilizar a escola”, contou. O resultado dessa rejeição se traduzia numa postura insegura por parte da professora. A dificuldade de se posicionar e de conquistar espaço minava sua atuação e tornava a questão um círculo vicioso.

Naquela escola, especificamente, ninguém rejeitava as crianças com deficiência. Ao contrário. Era nítido o orgulho que todos tinham ao dizerem que a escola era inclusiva. No entanto, as práticas de sala de aula eram visivelmente discriminatórias. Um exemplo disso foi um livro confeccionado por todos os alunos do 3º ano, que contava a história de suas vidas com textos, fotos e desenhos.

Cada aluno fez os textos e elaborou a capa de seus trabalhos. Mas os trabalhos dos alunos da SRM foram todos finalizados pelas respectivas professoras. Tinham traços perfeitos, desenhos impecáveis preenchidos com cores e com purpurina. Enquanto isso, a produção dos outros alunos tinha “a cara de cada um”. No intuito de garantir um trabalho apropriado e “aceitável” para os padrões da escola – e já determinando que os alunos público-alvo da Educação Especial não teriam capacidade de executar a tarefa – a escola os impediu de colocar nas capas de seus trabalhos “suas caras”.

Nos depoimentos coletados pelas professoras visitadas, que compõem o texto acima, vemos, no entanto, uma salutar resistência. Apesar do compreensível desânimo, elas não

desistem – muito devido à noção de sementeiras que têm. Não serem ouvidas, ter os materiais engavetados, serem ignoradas nas tentativas de diálogo pode ser duro, mas é algo que parece fazer parte do que elas consideram como processo. Esse é mais um tópico que nos leva à reflexão sobre a presença do AEE na escola enquanto ponto de desequilíbrio. Essas profissionais, diante das negativas, dos boicotes e até das práticas discriminatórias dos demais professores necessitam de tempo e de contato para poder manter o processo de desacomodação do *status quo*.

### **O impacto da inclusão na vida das famílias**

Muitas vezes, um texto:

*“Eu trabalho com uma aluna com paralisia motora e sei o quanto eles são capazes. A família também enfrentou o preconceito por muito tempo até chegar ao AEE. Ninguém acreditava na capacidade da aluna e ela era muito revoltada. A mãe chora cada vez que fala, contando o quanto a vida da filha melhorou. A escola tornou-se referência no município como uma escola inclusiva de sucesso. Até foram criadas salas anexas e já estão sendo construídas novas salas aqui na escola. O ano que vem vai estar bem mais estruturado, e a comunidade tem visto que o trabalho fluiu mesmo e a procura por vagas para crianças com deficiência aumentou bastante”.*

Cabe aqui, como texto final, o depoimento de quem viu famílias serem transformadas. Acima, estão as falas de professoras do AEE. São duas informações relevantes que esses depoimentos nos trazem: a diferença que faz a escola acreditar no aluno, pois as famílias, muitas vezes por falta de conhecimento, acreditam que seus filhos não terão possibilidades de aprender; e a ampliação da procura pela escola inclusiva (o famoso boca a boca). Muitos são os pais que desconhecem não só a capacidade de aprender, mas também os direitos dos filhos à escola comum. Diante de negativas, calam-se, deixam os filhos em casa ou contentam-se com a educação substitutiva em escolas especiais.

Quando uma escola se propõe a fazer a inclusão acreditando na capacidade de aprender do aluno – essa ideia “extravagante” do educador francês Jacotot (RANCIÈRE, 2005) de que o princípio de igualdade deve ser o da inteligência – as famílias se comunicam. A notícia da prática da inclusão se espalha como uma boa nova. Fortalecer a inclusão nas escolas também é uma estratégia para se ampliar o conhecimento da população em relação aos seus direitos.

As famílias, ao vivenciarem experiências exitosas (e surpreendentes, portanto), trazem múltiplos textos. São histórias pessoais distintas que precisam ser contadas uma a uma para que façam sentido. Por isso, deixei os depoimentos de mães e pais em blocos separados. No entanto, é possível ver nessas histórias uma única história. Eis o impacto da inclusão na vida das famílias dos alunos. Muitas vozes, mais textos, mais vidas transformadas. As famílias falam:

*“Fiz a matrícula numa escola particular. O W. vinha estudando, estudando e chegava em casa insatisfeito. O W. não é de se queixar da escola. Vi a dificuldade dele e ia à escola todos os dias. Até que chegou um dia que eu fui à escola e foi o limite. Ele estava sendo muito rejeitado e não era pelos alunos, pelas crianças, e sim por parte de pessoas que me surpreenderam muito, mesmo. Eu ouvi da escola, da parte da diretora, que ela não tinha como perder tempo com o W.. Porque ela perdia tempo de dois alunos com o W.. Ela disse diretamente. Ela falou: ‘enquanto eu estou passando a tarefa e eu mudo pra outra, o W. está no início e eu não posso perder tempo porque eu tenho um plano a cumprir, né?’*

*Aquele dia eu sai chorando da escola. O W. tem paralisia cerebral motora, tem dificuldade de se relacionar com as pessoas por causa da fala, por causa também de ele não ter agilidade muito grande. Mas aqui [na escola e no AEE] sempre tem um jeitinho. Então ele chega em casa e diz ‘mãe, tenho trabalho pra fazer’. O computador é 99% para o W. porque ele faz mesmo. Esse negócio de fazer o trabalho, pesquisar, colar, fazer a capa eu não faço. Isso quem faz tudo é ele.*

*Um dia eu estava com a mão na cabeça, eu não sabia o que fazer. Não foi uma ou duas vezes de eu ficar chorando sem saber o que fazer. Eu não vou tirar o meu filho da escola. Ele não vai ficar em casa porque uma ou outra pessoa falou isso dele, que ele não tem capacidade, que ele não faz, que perde tempo com ele. Eu não vou fazer isso”.*

*“Pra mim, ter a V. na escola é uma coisa que não dá pra explicar. É muito, muito importante pra mim. Porque cada dia que ela vem pra escola ela aprende alguma coisa diferente. E quando ela chega em casa, ela fala coisas, palavras que às vezes eu nem imaginava que ela ia poder falar, né? E ela fala e é muito gratificante, muito bom”.*

*“É bom. Eu elogio a professora, eu elogio todo mundo aqui, eu elogio a escola. Porque eu sei que não é só a professora que faz funcionar um centro assim, uma escola assim, que corre atrás da integração dos alunos que precisam, que têm uma limitação, tipo ele, né? [aponta ao filho].*

*O que ele precisa, eu venho aqui e eles correm atrás para fazer. Você pode ver que vem a faxineira de lá e a criança vai conversar com ela. Ela está ali, ela para e dá atenção. Para ele só, não. Para qualquer uma das crianças. Tem o coordenador que estava cortando a árvore e ele chamou e disse ‘oi’. Ele pára e conversa com a criança. É assim, não deixa a criança de lado. É um trabalho geral, de todo mundo”.*

*“Antes, ela [a filha] estudava numa escola particular. Desde os três anos de idade. E não estava correspondendo ao que eu esperava. A gente percebe que ela está evoluindo bem mais do que no outro colégio”.*

*“Acho que foi a melhor coisa que aconteceu pra ele e pra mim também, porque ele estudou um ano na APAE, que é uma escola especializada, que cuida só de crianças especiais. [nesse momento o menino interrompe o depoimento da mãe e diz: “não gostei dela”]. E ele não gostou, não se adaptou lá. Então, procurei aqui. Ele estudou o ano passado inteirinho, ele se adaptou muito bem e foi a melhor coisa que aconteceu. Desde o ano passado até hoje ele aprendeu muita coisa, evoluiu bastante. Já sabe ler, já sabe escrever. E com outras crianças também. Ele não convivia bem em grupo, não gostava, ficava sempre sozinho, brincava sempre sozinho. Agora, não. Brinca com todo mundo, conversa com todo mundo, aprendeu muita coisa”.*

## As SRM se traduzem por suas cores

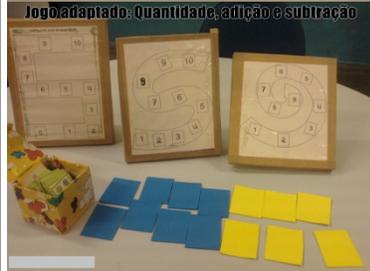
As imagens a seguir são o retrato do AEE nas cinco escolas por mim visitadas. Mostram a organização, os equipamentos, os recursos, os jogos, os brinquedos (confeccionados, em sua maioria, pelas professoras do AEE, de acordo com a necessidade de cada um de seus alunos). Rosa et al. (2011), ao escreverem sobre as possibilidades de se usar as mônadas na construção de narrativas como forma de organização do currículo, oferecem um rico material sobre mônadas fotográficas. E provocam: “A fotografia pode instaurar um movimento reflexivo de *sentir o que se vê e pensar o que se sente?*”. Os autores, para analisar a natureza das imagens fotográficas e a possibilidade de tomá-las como mônadas, trazem alguns eixos interpretativos de Bruno & Samain (2006).

São eles: toda imagem (um desenho, uma pintura, uma fotografia, um fotograma de cinema, uma imagem em vídeo...) é portadora de um pensamento, isto é, carrega consigo e veicula um pensamento, pelo menos do autor que a fez; toda imagem, por sua vez, nos faz pensar e sempre nos oferece algo para pensar: por vezes um estrato/pedaço do real, ou uma faísca de imaginário para sonhar; toda imagem é “uma forma que (se) pensa”, isto é, independente de nós, as imagens seriam formas que, entre elas, se comunicam e dialogam (BRUNO; SAMAIN apud ROSA et al., 2011).

Na **Figura 7**, presente nas páginas a seguir, o leitor poderá contemplar algumas imagens feitas nas salas de recursos multifuncionais. Em seguida, apresento um texto que é fruto do meu movimento reflexivo, em que me foi possível criar, a partir das imagens e das minhas experiências junto às professoras do AEE naqueles locais, uma narrativa em mônadas.

**Figura 7 – Fotografias de cinco Sala de Recursos Multifuncionais do país**





Jogo adaptado: Bingo de palavras

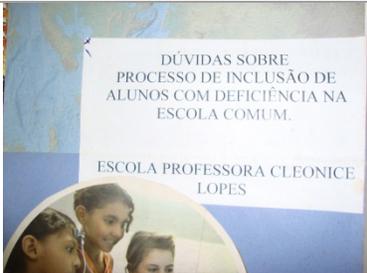
Jogo adaptado: Bilboquê

Jogo adaptado: Diagrama linear

Jogo adaptado: Quantidade, adição e subtração

Jogo adaptado: Jogo lógico

Formas geométricas



Jogo adaptado: Boliche dos numerais

Jogo adaptado: Toca do Ratinho

Jogo adaptado: Resta um

Jogo adaptado: Trilha do alfabeto  
Estante com diversos materiais



Fonte: fotografias da autora e da professora N., liberadas para publicação.

As fotos nos contam muito. Deixo o leitor ao sabor das informações que trazem. E, a seguir, um pouco do que elas mostram a mim, em forma de mônadas:

*“Ao se entrar numa sala de recursos multifuncionais, muitas possibilidades se abrem. É bonito de ver. A sucata vira jogo, vira brinquedo. As formas e as cores das SRMs me fazem pensar: ‘que maravilhoso seria se cada sala de aula do país tivesse essa alegria toda’. É bom pensar que a sala de aula comum, assim como já ocorre nessas SRMs, pode ser um espaço que contemple a todos, que pense na possibilidade de todos e que sirva a todos – reconhecendo e valorizando as possibilidades de cada um. A diversidade de materiais dessas salas é imensa, mas está sempre aquém da imaginação e da criatividade das professoras que nelas atuam. Estão sempre inventando. Pois nenhum aluno é igual ao outro, e é preciso buscar novas respostas para cada caso. Se chega a hora de bolar um novo material, importante para um aluno específico, não se descarta o que é da natureza do trabalho (escola é coisa séria, não é mesmo?): existe a intencionalidade típica do mundo dos adultos, o planejamento da sala comum, o planejamento do AEE... Mas, entre o planejamento e o trabalho com o aluno, existe o momento de criar, de encontrar em cada jogo, em cada brinquedo, em cada material uma forma de auxiliar o aluno a quebrar as barreiras que o impedem de estudar na sala comum. Sobre a mesa, os materiais fitam os olhos da professora como quem dizem ‘o que vamos virar, a que vamos servir?’. Tampinha de garrafa, caixinha de leite, fita adesiva, tesoura, cola, tinta, caixa de pizza, embalagens, caixa de ovos, papéis de todo tipo tornam-se possibilidade didáticas que desafiam e instigam os alunos (aliás, todos...). Às vezes, é preciso pedir ajuda ao marceneiro (há coisas pesadas e difíceis de fazer!). Disso surge o multiplano, para ensinar matemática, e o apoio para livros. Em outros casos, quem ajuda a costurar é a auxiliar de limpeza, que adora linhas, agulhas, tecidos – e adora participar do processo da inclusão. Orgulha-se. Disso surgem tapetes, almofadas e apoios coloridos, macios, convidativos. Quem não quereria ficar um tempinho por ali? A SRM é o lugar da gênese de uma escola que respira, que brinca, que é colorida e cheia de texturas, e que deixa mensagens pelas paredes. Mensagens de todo tipo: curiosidades, o nome da sala, dicas, esquemas, alfabetos. Mas a sala traz outras mensagens (como a de que a escola é lugar de todos). E, por fim, deixa suas portas abertas, como quem está sempre a fazer um convite. Eu entrei. Senti-me acolhida, esperançosa e em paz.”*

## Ler para transformar-se

O rosto do leitor está quieto e como que vazio de toda substância, enquanto que o passar das páginas é pleno e veloz (LARROSA, 2006).

Durante todos os anos de minha vida profissional, sempre me perguntei se as reportagens que eu escrevia serviam para alguma coisa, para alguém. O leitor, esta “entidade” inominável, irreconhecível, inapreensível era algo difícil de imaginar, de personificar. Para quem escrevo? E o que os leitores fazem com o que escrevo? Eram perguntas constantes. Ainda são. Nunca deixarão de ser.

Em 2005, escrevi uma reportagem sobre violência na escola – mais especificamente sobre *bullying*, assunto nem sequer citado em outras publicações à época. Dois anos mais tarde, desliguei-me da revista e passei a exercer outras atividades. No ano seguinte, fui convidada para escrever uma reportagem sobre o mesmo tema – *bullying*. Como de praxe, busquei personagens que pudessem compor a reportagem. Foi quando encontrei, por meio da internet, uma professora que havia desenvolvido um bonito trabalho de combate à violência dentro da escola onde lecionava. E foi durante a entrevista que tive uma informação reveladora. Perguntei a ela o que a tinha motivado a realizar o projeto. E ela me disse: “Há alguns anos, li uma reportagem que me emocionou muito. Percebi, com a leitura, que eu mesma, como professora, permitia o desrespeito entre meus alunos. Aquilo mexeu muito comigo”, disse. Ela falava da minha reportagem. Foi a primeira vez que entrei em contato, de forma espontânea (e não por “carta do leitor”), com algo profundo sobre meu texto, sobre um leitor. Ler é um percurso íntimo. E perseverar – ou não – ao longo do caminho é uma escolha igualmente íntima.

Com seu gesto de abaixar o rosto, o leitor fez calar o primeiro mundo e o reduziu a um mundo vazio, insignificante e imóvel. Todo movimento e toda plenitude estão agora nas páginas do livro: a única coisa que se passa é o passar dessas páginas. Por isso, elas são as únicas capazes de inquietá-lo, as únicas que podem fazer com que algo se lhe passe (LARROSA, 2006).

Na citação acima, o autor escreve sobre a relação existente entre o texto e o leitor. E sobre a metamorfose que ocorre durante a leitura – tanto para o leitor quanto para o próprio texto. O autor afirma que, ao ler, o leitor não leva seu “primeiro ser”, vivenciado no mundo controlado e administrado. Leva, na verdade, sua sombra. O texto, por sua vez, é o segundo ser no qual o leitor submerge. Ao ser impregnado da sombra líquida e embriagadora derramada pelo leitor, o texto perde sua estabilidade, sua solidez e seu controle sobre si mesmo. Esta liquefação é, portanto, um estado intermediário de ser.

A sombra do leitor tem algo da fluidez dos líquidos. O texto, por sua parte, é permeável a esses líquidos, uma vez que se deixa empapar e embriagar por eles. Ambos são líquidos e podem misturar-se entre si. E o texto, uma vez liquefeito, embriagado e ‘desmaternado’, agora pode ser o elemento em que o leitor pode submergir para emergir transformado, o elemento líquido da metamorfose (Id., 2006, p. 108).

Podemos escolher como realizamos o ato de ler. Começar pelo fim, pelo meio. Ou pelo começo... Usar o índice como forma exata de chegar onde quer. Marcar as páginas dobrando suas abas. Grifar – com caneta, lápis ou marca-texto. Acessar o livro em papel, no computador, na *tablet*, no telefone... É preciso ter ciência de que nenhum texto tem sobre o leitor – ou sobre si mesmo – pleno controle (todo e qualquer texto, diga-se). É preciso pensar sobre o que se passa com o leitor durante a leitura – seja da lei, seja de um poema, seja desta dissertação. Posso, com minhas palavras, almejar muitas coisas. Ou nada. O mesmo vale ao governante que, com a pena que elabora a lei, institui políticas e espera por resultados. Posso querer convencer. Posso desabafar. Posso relatar. Posso inferir. Posso relacionar. Para isso, posso transcrever, organizar, editar, ordenar, argumentar. O que eu não posso – e ninguém pode – é determinar o que o leitor fará com o texto.

E eis que chegamos ao fim do último capítulo desta dissertação. E o que é a leitura se não um percurso? Esse fim, porém, traz algo mágico (palavra que descreve bem o que sinto ao pensar no que acontece por aí, quando alguém lê o que escrevo): o começo daquilo que você, leitor, resolver fazer com o que leu.

## CONCLUSÃO

### Ou “O dever da escola inclusiva”

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva da certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2006).

O texto acima é um convite à mudança, à vivência, à experiência, ao novo. Se eu fosse endereçar esse texto a alguém, seria à escola. Escolheria papel e envelope bonitos e usaria letra manuscrita. Minha principal mensagem seria: “escola, não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira”. E grifaria com caneta de cor bem forte o seguinte trecho: “recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação”.

A escola inclusiva ainda está se construindo. Seu primeiro passo foi a (quase) universalização do ensino, uma vez que este era privilégio de poucos. Hoje, gente iletrada, outrora excluída, os “indesejados” entraram (e vieram para ficar). Numa instituição secular construída sobre alicerces obsessivamente baseados no conceito de aluno ideal e de percurso acadêmico ideal, essa presença traz desafios imensos, que desestabilizam a escola e seu *modus operandi*. São os que não se sujeitam, os que recusam. Para eles, a escola que ainda acredita e opera no sentido de triar alunos e homogeneizar o conhecimento e os sujeitos, segundo prescrições meritocráticas e elitistas, não serve. Mas a educação é um direito dessas pessoas. Quem, portanto, precisa se transformar, ajustar-se?

No entanto, existe uma parcela significativa da população a quem o acesso à escola sequer é permitido. O direito à escola comum das pessoas público-alvo da educação especial é comumente subtraído e fica à margem das discussões sobre educação de qualidade. Essa prática é considerada legítima porque se baseia no conceito arcaico de normalidade/anormalidade. Conceito este, diga-se, que passa ao largo de toda e qualquer problematização e aprofundamento sobre a questão das diferenças e da educação como direito inalienável e indisponível. Conceito este que, mesmo assim, fundamenta o pensar e o agir de muitos educadores, pais, gestores públicos, legisladores e dirigentes de entidades filantrópicas, à revelia do reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de direitos. Para eles, sobra o espaço segregado como espaço “adequado” e “legítimo”. A eles não é permitido passar do portão frontal da escola comum.

É preciso ir além de definições rasas e historicamente consolidadas que permitem o sequestro dos direitos de crianças e jovens brasileiros. As diferenças dos seres humanos são infinitas, múltiplas e mutantes. Falar de diferenças no âmbito da comparação entre pessoas ou usar uma única característica de um sujeito para justificar sua segregação é perverso. Não encontro, diante dos estudos aqui apresentados, outra palavra para definir a prática da exclusão escolar. O uso das diferenças tem trazido uma oposição binária entre a “normalidade” e a “diferença”, como se o assunto se esgotasse na valorização positiva (arbitrária) do conceito de “normalidade” e na valorização negativa da “diferença” (anormalidade) que justifica a exclusão.

Uma das contribuições desses estudos é trazer à discussão a questão das diferenças na escola e levantar as seguintes questões: que concepções fazem os educadores legitimarem essa exclusão? E que concepções baseiam aqueles educadores que acreditam e que defendem o contrário? Essas perguntas são essenciais porque é a partir delas que será possível pensar em novos fazeres pedagógicos (inclusive nos cursos de formação inicial docente). O que não se encontra na maior parte das argumentações em favor ou contra a inclusão é justamente o seu entendimento a partir das diferenças e da desigualdade natural (aquela que é da natureza do sujeito e, portanto, não deve ser questionada ou regulada). O que precisamos urgentemente problematizar é a questão das desigualdades sociais, aquelas forjadas historicamente e que permitem a triagem de seres humanos para determinar quem pode ou não estar na escola com base na fixação desumana e arbitrária da identidade dos sujeitos.

A presença de pessoas com deficiência desestabiliza o estatuto do saber pedagógico. Elas apresentam de forma visceral uma recusa ao fazer da escola e põem em xeque o papel desta na sociedade (principalmente quando discutimos a questão à luz do direito humano à educação). Nossa Constituição Federal não permite a exclusão de nenhum cidadão, sob qualquer alegação, do sistema comum de ensino. E não prevê nenhum tipo de escolarização que não seja na escola comum. Logo, escolas e classes especiais ferem os direitos constitucionais dessas pessoas. E, apesar disso, a segregação dos ambientes escolares comuns ainda é considerada legítima e, pior, desejável. A relação entre escola e clínica parece ser também algo já internalizado na sociedade.

O resultado da legitimação da “triagem” é que, ao analisarmos a legislação da Educação Especial no Brasil ao longo das últimas décadas, vemos que mesmo no marco legal mais progressista (à exceção da Constituição Federal e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência), encontramos distorções textuais que criam brechas para a manutenção da segregação dessas pessoas. Hoje, ainda é possível encontrar pessoas exclusivamente matriculadas em escolas ou classes especiais. E, quando o aluno não se encontra totalmente excluído do ensino comum, outra brecha legal compromete a qualidade do ensino que lhe é oferecido, pois permite que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja feita fora da escola onde o aluno estuda. Isso descaracteriza a natureza desse serviço e dificulta a consolidação dos preceitos inclusivos dentro da escola.

É preciso entender que as políticas públicas vêm e vão. Modificam-se o tempo todo. Mas jamais podem ser “implantadas” tal como prevê o texto. Elas são, na prática, fruto da interpretação daqueles que as praticam (os educadores). E, nesse sentido, é importante que esses discutam sobre as diferenças e o preconceito e façam uma análise sistêmica e histórica da Educação Especial no país para assim terem mais clareza do seu papel enquanto educadores e enquanto garantidores de um direito que é escancaradamente negado a milhares de crianças e jovens público-alvo da educação especial. É preciso melhorar a qualidade do debate em torno dessa questão, pois não é só o acesso que precisa ser garantido, mas a permanência desses estudantes e a oferta de ensino de qualidade.

Estamos em um tempo favorável a essa discussão porque temos um histórico de políticas e de leis que variaram entre a total exclusão e a inclusão irrestrita (apesar das incongruências). Os marcos políticos e legais nos dão caminhos possíveis. E, se as políticas

públicas dão rumos, mas não determinam absolutamente a prática, é preciso criar nas bases dos projetos políticos pedagógicos das escolas a inclusão como um princípio básico e um dever humano, moral e social. O que realmente fará com que a escola inclusiva se consolide é a possibilidade de a própria escola se enxergar como instituição política fundante, que precisa ter um norte e uma fundamentação sobre a questão. Caso contrário, o direito à educação dessas pessoas ficará ao sabor da maré, refém dos humores e dos interesses de quem tem a pena ou o poder na mão – pessoas que nem sempre atuam com o intuito de garantir o melhor aos cidadãos.

Além disso, a possibilidade de fazer essa transformação na escola extrapola a questão do direito dos estudantes. Ela permite à equipe pedagógica uma profunda reflexão sobre o modo como ensina e sobre o que ensina. Ter pessoas diferentes, com ou sem deficiência, na escola é uma rica oportunidade. E é neste ponto que destaco a importância de que sejam envolvidos nesses debates todos aqueles que possam garantir o AEE dentro das dependências da escola (sejam eles os gestores públicos ou os agentes do judiciário, como defensores públicos, promotores e juízes). Essas pessoas também precisam sair do senso comum, já que as leis são elaboradas em um campo minado, onde as influências e os interesses de sujeitos e setores diferentes muitas vezes fazem o marco legal retroceder.

E por que o professor de AEE *necessariamente na escola do aluno*? Porque é ele que, fazendo parte da equipe escolar, planeja, cria, reinventa o fazer pedagógico na perspectiva inclusiva *junto* a seus colegas. Por outro lado, o fato de não se deslocar o aluno da escola para o AEE externo reforça o compromisso e os vínculos entre a equipe e aquele estudante. O AEE é um ponto de resistência e um embrião da transformação da escola. Trata-se de uma estratégia fundamental para garantir o direito da criança à escola comum, porque sua prática se baseia na diferenciação para incluir. Os desafios e as tarefas do professor do AEE implicam, necessariamente, na sua presença no cotidiano escolar. Esse serviço garante o direito para a inclusão do estudante *dentro do ambiente próprio à educação* (a escola comum). Com isso, o aluno torna-se, indiscutivelmente, assunto da escola. Não se terceiriza a sua educação. Não se desloca o aluno para o lugar e para o serviço que o diferencia dos demais colegas pela fixação de sua identidade baseada na deficiência, na falta de condições, na inadequação, na necessidade de “tratamento” e normalização com vistas à adaptação.

A presença do professor do AEE, por meio das parcerias e da interlocução constante, colabora para que os demais educadores percebam que sabem muito, que podem ensinar a todos, que as práticas positivas para um podem ser boas (e instigantes) para todos. Nessa escola, que não tem nada a ver com clínica, o professor comum não precisa de uma especialização exaustiva nesta ou naquela característica do aluno. O AEE, por sua vez, vale-se de diagnósticos, mas não depende única e exclusivamente deles para trabalhar, porque atua dentro das capacidades e possibilidades dos alunos numa perspectiva educacional (e não na busca hercúlea de regulação ou treinamento do sujeito). É essa relação visceral entre professor de sala comum e de AEE que precisa ser entendida como *sine qua non*.

Todas as iniciativas que permitem a oferta externa do AEE retardam a possibilidade de mudanças acontecerem na escola comum sob a influência desse serviço. É preciso tempo e espaço para que o AEE se amplie. A inexecutabilidade do AEE faz a inclusão “derrapar”, fortalecendo o discurso de que esta “não funciona”. Trata-se de um direito do aluno e também algo fundamental para os professores comuns, que muitas vezes se encontram sem ter a quem pedir auxílio diante da novidade. Eis um caminho possível para a inclusão, uma inovação que precisa ser ampliada, vivenciada, experimentada. O AEE em todas as escolas que atendam alunos público-alvo da educação especial é a alternativa possível para um caminho ainda não percorrido.

Embora o “necessário” que titula esta dissertação não seja o necessário lógico (ou seja, a única saída), o “preferencialmente” que encontramos no marco legal deixa abertas possibilidades que podem levar à exclusão. É isso o que precisamos veementemente combater. Futuramente, em escolas que se reinventaram, o AEE pode não só deixar de ser necessário, como pode não mais existir – desde que esteja garantido o direito de todos a estarem na escola comum.

Por fim, destaco que os professores do AEE, esses “semeadores”, têm um papel importante, mas não forte o suficiente para, sozinhos, mesmo dentro da escola, conseguirem neutralizar todas as forças que ainda insistem em excluir. Por isso a urgência de a inclusão ser um projeto de todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. *Bauman e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BALL, S. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul.-dez. de 2006.

\_\_\_\_\_. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S; GOLD, A. (Orgs.). *Reforming Education and Changing School: Case Studies in Policy Sociology*. Londres/Nova York: Routledge, 6-23, 1992.

BALL, S; BOWE, R. *Subject Departments and the 'Implementation' of National Curriculum Policy: An Overview of the Issues*. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras escolhidas, v. 1). 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Comissão especial destinada a proferir parecer ao projeto de lei n.º 8.035, de 2010 - Plano Nacional de Educação. *Substitutivo ao Projeto de Lei No. 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências*. Brasília, 2011a.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica N° 05. Implementação da Educação Bilíngue*. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Avaliação técnica da Meta 4 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020*. Brasília, 2011c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação: documento final*. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Projeto de Lei No. 8.035. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências*. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução No. 04 CNE/CEB*. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica SEESP/GAB/no 9*. Brasília, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA; R. L.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 159-188.

CAGGIANO, M. H. S. A Educação: Direito Fundamental. In: RANIERI, N. B. S. (Org.). *Direito à Educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Edusp, 2009. p. 19-38.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 97-110.

DUBY, G. *Ano 1000 ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Unesp, 1999. (Coleção Prismas).

FÁVERO, E. A. G. *Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2004.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Ed. rev. e atual.. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FOUCAULT, M. *Genealogia del racismo*. Madri: La Piqueta, 1992.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir. O nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

LANNA JÚNIOR, M. M. C. (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEIBNIZ, G. W. *Correspondência com Clarke*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores, Leibniz, vol. II).

LOPES, A. C. *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, 2004.

MACHADO, R. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 69-75.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANTOAN, M. T. E. Os sentidos da diferença. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, vol. 4, n. 2, p.103-104, jan./jun. 2011. \_\_\_\_\_. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Atos de pesquisa em educação*, PPGE/ME FURB, v. 3, n. 3, p. 403-411, set./dez. 2008.

MANTOAN, M. T.; SANTOS, M. T. C. T. *Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.

PESSOA, F. *Livro do desassossego*. Lisboa: Editora Ática, 1982.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B. R.; ALMEIDA JR, A. S. A. Narrativas e Mênadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

SANTOS, B. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. T. C. T. O projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, E. A. 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.

SARTORETTO, M. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 79-82.

SILVA, S. *Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial*. In Reunião anual da Anped, 24, Caxambu, 2001. Anais, 2001.

VAGNA, R. Leibniz e sua concepção do melhor dos mundos. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 6, n. 1/2/3, p. 46-53, 2006.

VARELA, J. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

## REFERÊNCIAS DE DOMÍNIO ELETRÔNICO

CAVALCANTE, M. *Uma mudinha frágil*. Blog Semeando AEE. Disponível em: <<http://semeandoaee.blogspot.com/2010/10/uma-mudinha-fragil.html>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

FERNANDES, A. Z. *Teleton e McDia Feliz*. Disponível em: <<http://incluase.blogspot.com/2010/12/teleton-e-macdiafeliz.html>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: ela tem a ver com mudança. *Portal Inclusão Já!* Em defesa do direito à educação inclusiva. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/06/19/inclusao-ela-tem-a-ver-com-mudanca/>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 17 dez. 2011.

INCLUSÃO JÁ! Educação Inclusiva: o Brasil não pode e não irá retroceder. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/11/20/educacao-inclusiva-o-brasil-nao-pode-e-nao-ira-retroceder/>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Projeto Diversa*. Disponível em: <[http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=42&/diferenciar\\_para\\_incluir\\_a\\_educacao\\_especial\\_na\\_perspectiva\\_da\\_educacao\\_inclusiva](http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=42&/diferenciar_para_incluir_a_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

MEC. *Texto de divulgação do Censo Escolar 2009*. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO\\_DIVULGACAO\\_EDUCACENSO\\_20093.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf)>. Brasília, DF, 2010.

MICHAELIS. *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

SITE APAE MG. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 - permanência da escola especial. Disponível em: <<http://www.apaeminas.org.br/noticia.phtml/41677/DECRETO+7611+DE+17+DE+NOVEM+BRO+DE+2011+PERMANENCIA+DA+ESCOLA+ESPECIAL+.html>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

UNICEF. *Situação mundial da infância*. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/sowc05/main.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2012.

## BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Unesco, 1994.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Unesco, Jomtiem/Tailândia: Unesco, 1990.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parecer N° 19. Parecer sobre o Projeto de Lei N° 7699/2006, que institui o Estatuto do Portador de Deficiência*. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica N° 08. Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais*. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica N° 07. INES e IBC*. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica N° 06. Avaliação de estudante com deficiência intelectual*. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica N° 05. Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy*. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica N° 03. Atendimento de estudantes público alvo da educação especial com 18 anos ou mais*. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica N° 19. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino*. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica N° 15. Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada*. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica N° 11. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais*. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica N° 01. Pareamento de dados do Programa BPC na Escola/2010*. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parecer N° 136. Parecer sobre os Projetos de Lei 3.638/2000 e 7.699/2006, que instituem o Estatuto da Pessoa com Deficiência*. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parecer N° 124. Substitutivo à Proposta de Emenda à Constituição Federal N° 347 – A, de 2009, que altera a redação do inciso III, do art. 208, propondo a seguinte redação: III – atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades dos alunos*. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parecer N° 14. O PL n° 6.651, de 2009, propõe alterar o Inciso II do art. 59 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a expressão sublinhada: “II – terminalidade específica por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para os superdotados”*. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica N° 17. Projeto de Emenda à Constituição Federal – PEC 347 – A, de 2009, que altera o inciso III, do art. 208, propondo a seguinte redação: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução*. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parecer N° 31. Proposta de Emenda à Constituição n° 347, de 2009, de autoria da Deputada Rita Camata, que “Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal”*. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica N° 13. A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino*. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. MEC: Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002*. MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.296 de 02 de dezembro de 2004*. MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei N°. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*. MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. MEC/SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000*. MEC/SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. MEC/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. MEC, 1996.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica Nº 03. Crescimento da política de inclusão é realidade no país*. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971*. MEC, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. MEC/SEESP, 1989.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial*. MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *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.

BRUNO, F; SAMAIN, E. *Imagens de Velhice, Imagens da Infância: formas que se pensam*. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 68, p. 21-38, jan./abr. 2006.

CAVALCANTE, M. *O que você espera deles?* *Revista Nova Escola*, São Paulo, p. 50-53, abr. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MANTOAN, M. T. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T.; PRIETO, R. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2003.

ONFRAY, M. *A potência de existir*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PALACIOS, A. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI, 2008.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as Ciências*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. T. T. *Bem-vindo à escola: a inclusão nas vozes do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Composição da Sala de Recursos Multifuncionais de Tipo I e II (2008)

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas de:

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 colmeia
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 (sequência 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 melanínico

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II são acrescidas de:

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
11	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis

Fonte: MEC. Portal do Ministério da Educação. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

## Anexo 2 – Composição da Sala de Recursos Multifuncionais de Tipo I e II (2011)

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas de:

Nº de Ordem	Especificação
01	2 Computadores
02	2 Estabilizadores
03	1 Impressora multifuncional
04	1 Roteador Wireless
05	1 Mouse com entrada para acionador
06	1 Acionador de pressão
07	1 Teclado com colmeia
08	1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
09	1 Notebook
10	1 Esquema corporal
11	1 Sacolão criativo
12	1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
13	1 Bandinha rítmica
14	1 Material dourado
15	1 Tapete alfabético encaixado
16	1 Dominó de associação de ideias
17	1 Memória de numerais
18	1 Alfabeto móvel e sílabas
19	1 Caixa tátil
20	1 Lupa eletrônica
21	1 Kit de lupas manuais
22	1 Alfabeto Braille
23	1 Dominó tátil
24	1 Memória tátil
25	1 Plano inclinado – Suporte para livro
26	1 Mesa redonda
27	4 cadeiras para mesa redonda
28	2 Mesas para computador
29	2 Cadeiras giratórias
30	1 Mesa para impressora
31	1 Armário
32	1 Quadro branco

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II são acrescidas de:

Nº de Ordem	Especificação
01	1 Impressora Braille – pequeno porte
02	1 Scanner com voz
03	1 Máquina de datilografia Braille
04	1 Globo terrestre tátil
05	1 Calculadora sonora
06	1 Kit de desenho geométrico
07	2 Regletes de mesa
08	4 Punções
09	2 Soroban
10	2 Guias de Assinatura
11	1 Caixinha de números
12	2 Bolas com guizo

Fonte: Informações enviadas à autora por e-mail pela equipe técnica da Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 28 jan. 2012.

### **Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Prezado(a) senhor(a),

O Sr.<sup>(a)</sup> está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Do preferencial ao necessário: a importância do atendimento educacional especializado na escola comum. Trata-se de uma pesquisa de mestrado em educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, de autoria da pesquisadora Meiriene Cavalcante Barbosa, sob a orientação da Professora Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan.

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a importância do Atendimento Educacional Especializado - AEE, preferencialmente oferecido nas dependências das escolas comuns. Mas abre a possibilidade de o mesmo ser realizado fora da escola comum.

A pesquisa tem por objetivos: a) aprofundar os estudos sobre a concepção da diferença na sociedade e suas implicações na inclusão escolar; b) conhecer as particularidades do equipamento escolar segundo o estatuto do saber pedagógico da modernidade diante dos preceitos da educação inclusiva; c) levantar os marcos legais, políticos e educacionais da Educação Especial no país e analisar as diferentes concepções dadas à educação especial nas últimas décadas; d) verificar se as orientações da atual Política Nacional de Educação Especial em relação ao Atendimento Educacional Especializado concorrem para a exequibilidade desse serviço na perspectiva da educação inclusiva.

A presente pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP/SP, tendo sido aprovada do ponto de vista ético. O(a) senhor(a) poderá obter informações deste Comitê na Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 – Cidade Universitária – Campinas, SP – CEP: 13083-887; por e-mail (cep@fcm.unicamp.br) ou por telefone: (19) 3521-8936.

O(a) senhor(a) foi selecionado(a) por ter dado depoimentos e/ou ter feito comentários no Blog Semeando AEE (www.semeandoaee.blogspot.com). A pesquisa não oferece riscos previsíveis a seus participantes.

O(a) senhor(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Maiores informações sobre a pesquisa e a coleta de dados poderão ser obtidas com a pesquisadora pelos telefones (11) 3542-8322 e (11) 7310-5272 ou por e-mail (mecavalcante@gmail.com).

A coleta de dados da pesquisa será feita por meio do material existente no blog “Semeando AEE”, publicado em outubro de 2010, onde a pesquisadora divulgou vídeos e textos a respeito da visita a cinco professoras de Atendimento Educacional Especializado das cinco regiões do

país. O(a) senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Neste sentido, para garantir a sua privacidade, seu nome não será revelado. Da mesma forma, não será identificada a sua cidade de origem. Para garantir o anonimato, o referido blog não se encontra mais no ar.

Não haverá nenhuma forma de reembolso, pois sua participação não acarretará gastos financeiros.

O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde constam os contatos da pesquisadora, pelos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou em qualquer momento.

## DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do R.G. número \_\_\_\_\_, residente à  
\_\_\_\_\_ na cidade de  
\_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_, fui informada(o) dos  
objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Sei que, em qualquer momento,  
poderei desistir ou recusar a participar da pesquisa, sem que isto acarrete qualquer penalidade  
ou represálias de qualquer natureza.

Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de  
consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas  
dúvidas.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2.012.  
(cidade) (mês)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

### **Contatos da pesquisadora:**

Nome: Meiriene Cavalcante Barbosa

Endereço: Rua do Parque, 256 Ap. 141 A – Ipiranga – São Paulo/SP – CEP: 04279-080

Telefones: (11) 3542-8322 / (11) 7310-5272

E-mail: mecavalcante@gmail.com

## **Anexo 4 – Excertos identificados por temas, siglas do nome dos autores e página<sup>16</sup>**

**Excertos retirados do Blog Semeando AEE ([www.semeandoaee.blogspot.com](http://www.semeandoaee.blogspot.com))**

### **Tema: O professor do AEE como semeador dos preceitos da inclusão**

Nós, professoras do AEE, estamos semeando, cuidando e regando diariamente nossos brotos. Já podemos ver flores e alguns frutos, e isso nos fortalece e nos faz FELIZ. **(Professora de AEE A, p. 9).**

[...] acredito que precisamos estar fortalecidos neste ideal de uma escola pública de qualidade, onde TODOS são capazes. Se acreditarmos nessa possibilidade (nossa e de nossos alunos), poderemos oferecer escuta a TODOS que circulam pela escola e neste circuito, na tentativa do estabelecimento de parceria, na interlocução problematizada, poderemos JUNTOS conquistar, cada vez mais, um espaço escolar que se direcione para olhar para o percurso educativo e não para o produto final. **(Professora de AEE SP, p. 10).**

Eu acho que a gente pode trabalhar muito sobre a questão dos valores na sala de aula, a questão do respeito, da diversidade. [...] É uma possibilidade de as crianças aprenderem muito com esse aluno e esse aluno com eles. E eu também! Foi o que eu disse na reunião [com os pais]: que eu estou aprendendo e isso é muito importante. **(Professora. comum St, p. 16).**

[...] a gente nunca desiste, a gente sempre está buscando, tentando fazer valer a proposta do AEE. **(Professora de AEE F, p. 23).**

[...] ela [a SRM] é de todos. Professores, colegas de sala, sociedade caminharão com pessoas com deficiência mais e mais juntas, descobrindo que o mundo é de todos e que cada um dará o passo que precisa e que sabe dar. Ritmos, pessoas, saberes existem em cada um de nós. Que bom que não somos iguais nestes aspectos, pois aprender com as diferenças é que promove crescimento. **(Professora de AEE Rm, p. 30).**

[...] a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares precisa continuar. É preciso que a prática da exclusão nos âmbitos escolares seja exterminada. Devemos acreditar no potencial de nossos alunos público alvo da educação especial e favorecer a aprendizagem para que possam desenvolver autonomia nos meios escolar, familiar e social. **(Professora de AEE MG., p. 31).**

Procuo contagiar as pessoas que estão a minha volta. O modo de como agente faz isso é mostrando realmente que é possível você ter a criança com deficiência na escola. É progredindo, aprendendo com qualidade. **(Professora de AEE E, p. 41).**

---

16

Os textos foram mantidos em sua íntegra em relação ao que foi publicado no blog da viagem do AEE. Os trechos acima foram retirados das transcrições das falas dos participantes e da escrita em alguns comentários no blog – o que explica o tom coloquial ou eventuais erros de português.

A gente começou esse trabalho aqui, as pessoas achavam que aqui era sala de brinquedo, brinquedoteca, sala de vídeo, era sala de crianças doentes. Eu pude passar pros pais na reunião geral realmente que trabalho era esse, como que funciona, eles puderam vir aqui conhece a sala, o que está acontecendo aqui. Assim é uma transformação grande dentro da escola e fora da escola. **(Professora de AEE N, p. 47).**

Nossos gestores, nossos gestores escolares, nós professores temos que mudar. Mas não é mudar de local, mudar de espaço, é mudar de movimento. É ver o outro como ele é, todo, ele é uma pessoa de direito e isso que é bom trabalhar no AEE. Esse é o meu papel como professora do AEE. Levar esse conhecimento e aprender. **(Professora de AEE L, p. 50).**

Não se admite mais você dizer “eu não estou preparado, a minha escola não está preparada”. Isso é política pública. Ela tem que ser implantada e não só implantada. Ela tem que ser executada e nós, professores, temos que fazer esse papel. Então, quando alguém me questiona, diz “eu não aceito aluno na escola por que ele tem isso” digo “não, não é você aceitar, é direito dele e a escola tem um papel fundamental que é a escolarização. Esse é o papel da escola”. Não é a L. que está falando. É o Estatuto da criança e do adolescente. É a Constituição Federal de 88, as políticas públicas de inclusão Então, não sou eu, não sou eu que quero mudar – eu faço parte desse universo de querer mudar, mas eu estou pautada numa legislação que dá direito. **(Professora de AEE L, p. 50).**

[...] muitos ainda consideram os alunos com deficiência um problema dentro da sala. Por isso é preciso insistir, não desanimar, pois os professores do AEE são os construtores, os provocadores de uma escola diferente, das diferenças. **(Professora de AEE A, p. 72).**

Tem momentos que dá vontade de desistir, diante dos absurdos que vemos. Mas essa é a hora de respirar e dizer “não”. A exclusão é todo um processo histórico, que se consolidou há séculos. Fazer parte desse momento é muito importante. **(Professora de AEE A, p. 73).**

É outra sociedade que estamos construindo, e o papel do professor do AEE está sendo fundamental. A gente tem que gostar, tem que ACREDITAR no que faz. Nós estamos mostrando aos demais professores, à sociedade e à escola que as pessoas com deficiência são capazes e têm potencialidades.” **(Professora de AEE A, p. 73).**

O desafio de ser um articulador da educação especial na escola inclusiva é construído com a persistência por aqueles que acreditam, baseados em estudos teóricos e na prática, se lançam para a construção conjunta deste espaço na educação. **(Professora de AEE Rm, p. 74).**

### **Tema: A parceria entre o AEE e os professores da mesma escola**

[...] senti que falta muito conhecimento. E aí a gente começou uma ponte, uma parceria, né? Está sendo muito interessante e dá pra notar a evolução da criança, do aluno, depois da parceria. **(Professora comum St, p. 15).**

[...] os professores do ensino regular são peças-chave nesse processo de Inclusão. Eles lidam com muitos alunos de uma só vez, cada qual com seu potencial e necessidades. O AEE é apenas um atendimento complementar para que os alunos público alvo da educação especial possam ter melhor aprendizagem. Portanto, não temos como desenvolver um bom trabalho na SRM se na sala comum existe uma prática excludente. Precisamos andar de mãos dadas com os demais professores, dando

suporte e valorizando o que os mesmos já fazem para que se sintam motivados e encorajados a produzir muito mais. **(Professora de AEE MG, p. 17).**

[...] o professor da sala comum é o fio condutor do processo educacional inclusivo. Acredito que sendo um personagem tão importante, deve receber escuta para, na interlocução, problematizar os desafios postos no processo. Sendo parceiros, o profissional do AEE e o professor da sala comum, com certeza alcançarão mais sucesso, uma vez que ambos deslizaram pelo percurso escolar do aluno com deficiência, buscando ajustes nas ações pedagógicas que equiparem oportunidades e que favoreçam a efetiva participação com sucesso... para TODOS... **(Professora de AEE SP, p. 17).**

[...] isso é muito importante porque, sem o apoio da gestão, ou seja, do diretor, da coordenação, dos funcionários, enfim das pessoas que tocam a escola, eles não trabalham. **(Professora de AEE F, p. 18).**

O AEE é muito importante, é uma proposta, como nós estamos conversando, e tem de ser construído a partir do esforço daqueles que pesquisam, daqueles que atuam dentro dos serviços, das famílias que se prontificam a trazer os alunos para o atendimento, principalmente, então já responde a maior quantidade do trabalho. Então, nesse sentido, que essa equipe é consolidada. **(Prof. de AEE Fb, p. 21).**

É uma parceria pensando no aluno e para o nosso aluno. Nas nossas conversas, quando senta um professor de matemática, português, história, eles falam “estou com esse tipo de dificuldade”. O que eu posso fazer? **(Professora de AEE F, p. 23).**

[...] a gente tem conseguido estabelecer uma ligação mais direta com eles e fazer com que se efetive o trabalho realmente do apoio e isso é muito importante para que a inclusão aconteça. **(Professora de AEE E, p. 40).**

A gente tem observado isso com o trabalho aqui com os alunos que nós temos na escola. Eles têm evoluído, têm colhido bons frutos. Nós participamos de tudo: do planejamento, dos conselhos de classe. Nós estamos toda hora com o professor na sala de aula, quando eles têm necessidades. Nós estabelecemos uma infinidade de elementos de comunicação com os professores. **(Professora de AEE E, p. 41).**

[...] esse trabalho só é sucesso porque é compartilhado e executado por todos. Colegas, somos sabedoras que atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva não é fácil, mas também não é impossível. São fundamentais e de grande importância as parcerias, as redes de apoio, é isso que buscamos no nosso dia-dia. E atuar no AEE está sendo um privilégio, é uma oportunidade única de novos aprendizados. **(Professora de AEE L, p. 48).**

É maravilhoso ver que é possível o trabalho em equipe, que está dando certo, todos juntos fazendo acontecer a inclusão. **(Professora de AEE A, p. 65).**

[...] trabalhar na educação não é fácil e principalmente com a inclusão, é preciso união e ajuda de todos que fazem parte da escola para que o trabalho seja produtivo. **(Professora de AEE SL, p. 65).**

[...] eu costumo falar que esse trabalho não é meu, ele é de toda a escola, de toda comunidade. Porque eu falo para as professoras que estamos aqui pra aprender juntas, é um trabalho novo, uma proposta nova, ninguém aqui é especialista, ninguém sabe tudo. A gente sabe muito pouco. Então, cada dia que eu vou aprendendo coisas novas eu vejo que ainda é muito pouco, que eu tenho que buscar muito. Só que é um desafio muito grande, é muito prazeroso, eu posso dizer pra você que eu mudei até a minha concepção de vida. **(Professora de AEE MG, p. 67).**

O professor de AEE é peça-chave no processo, mas é necessário encontrar estas pessoas na escola. Aqui no município de B., não estamos tão diferentes da professora A.. Encontramos profissionais que já entenderam o processo e se envolvem, como encontramos profissionais que ainda questionam a presença dos alunos com deficiência fora da escola especial (**Professora de AEE Rm, p. 74**).

### **Tema: A oferta do AEE traz mudanças profundas para toda a escola**

Por isso eu falo e falo novamente: é um aprender constante porque nós também não temos uma fórmula pronta. Nós tivemos de nos despojar de tudo, a verdade é essa. Como ser humano. Para estar abraçando e entendendo e participando do processo. Nós somos muito resistentes à mudança. Faz parte do ser humano. Então é uma mudança radical na vida da gente, é um despojar de valores e de conceitos pré-estabelecidos. (**Diretora M, p. 18**).

[...] organizar o trabalho do AEE modificou muito a participação dos alunos. A aceitação pelos colegas. Antes, eles falavam em inclusão, mas, na verdade, na realidade, é exclusão. Tanto da parte dos funcionários quanto dos colegas, por falta de conhecimento. Com a vinda da sala, há maior integração. Essa participação da professora do AEE com os professores, com os coordenadores e com os alunos de modo geral. Então conscientizou numa realidade de aceitação. (**Diretora N, p. 36**).

Realmente a gente acha que não vai dar conta, que a gente não está preparado, né? Como você falou, a gente sempre está preparado, só que a gente tem que respeitar as limitações, entendeu? E por aí que a gente tem que começar, né? Sabendo que nós temos alunos que têm dificuldade, mas isso não quer dizer que esse aluno não vai aprender. Ele vai aprender, mas eu acho que ele não vai aprender da forma que o aluno do ensino médio aprende, mas ele vai aprender da forma dele. A gente tem que respeitar o tempo dele e a forma de como ele chega ao conhecimento, até o quanto ele aprende. Pra ele é muito gratificante. A gente tem que valorizar e respeitar. (**Professora comum Lz, p. 36**).

A gente vê a evolução. Então, antes, a gente notava aqueles alunos inquietos. Na verdade, na sala de aula, tanto pelos alunos e às vezes pela a maneira que a professora não tinha para atender àquela necessidade, ele ficava ansioso e aí vinha o problema indisciplina. A gente nota essa evolução justamente nisso, porque hoje está tendo atendimento especializado para ele aqui. (**Diretora. N, p. 37**).

Não tenho nem saudade, nem vontade, de voltar para a sala regular porque aqui é tudo muito dinâmico. Porque aqui eu preciso estar sempre criando, sempre inovando, como a L. falou a questão do material, que eu trabalho com material de sucata, com esses jogos que estão aqui. (**Professora de AEE N, p. 46**).

[...] foi oferecido o curso aqui pela secretaria da educação da minha cidade, do município, pra gente fazer o curso de Libras. No primeiro ano que foi oferecido o curso eu fui e a professora da sala regular que tinha aquela resistência não quis ir: “Não vou”, ela dizia. Acabou não indo. No ano seguinte, a professora foi novamente convidada e, com muita resistência, acabou aceitando, observando, o interesse. A professora do ensino regular tinha uma enorme resistência e aos poucos ela foi mudando esse olhar. (**Professora de AEE N, p. 47**).

A criatividade e a capacidade de inovação são qualidades essenciais para o bom desenvolvimento de nosso trabalho enquanto professores de AEE. (**Professora de AEE MG, p. 48**).

[...] a pessoa com deficiência veio pra desacomodar aquilo que está acomodado. Então, o professor tem que se mexer, tem que ser dinâmico, ele tem que ser criativo. A escola tem que mudar a postura, a escola tem que se movimentar, a escola tem que ser dinâmica, a escola tem que ser alegre. **(Professora de AEE L, p. 49).**

Não é só ficar no discurso. É fazer. Não é colocar um aluno com deficiência e abrir a boca e dizer “a minha escola é inclusiva”. Em que sentido? Só porque tem uma pessoa com deficiência? O que ele está fazendo lá? Qual a contribuição dela? Como que a escola está contribuindo? Professor, hoje, tem que ser pesquisador. Ele tem que ir pra pesquisa. Então, o que comprova a tua ação? É ação, reflexão e ação. **(Professora de AEE L, p. 50).**

[...] não é só “colocar junto”, mas estar com os outros em uma relação transformadora. E mais, inclusão vai muito além da educação para crianças com deficiência. Não é mesmo? A escola toda muda, o ensino muda. E a lei é o que nos protege o que salvaguarda nosso trabalho. Ainda precisamos elaborar melhor algumas coisas na legislação (acho que temos que ser críticas em tudo). Entretanto, se olharmos o quadro geral – em matéria de inclusão – estamos muito avançados em relação a outros países. **(Professora comum B, p. 51).**

[...] é isso aqui que faz a gente crescer. A sala de aula é um direito dela, de ser uma sala para todos e o foco principal são eles na realidade. Sobre a inclusão, é uma palavra que a gente fala assim “Inclusão”, mas, na verdade, ele é um ser humano, é uma pessoa que precisa desse atendimento, é um direito dela, não é porque vamos ter dó, é um coitadinho. Nós temos que colocar aqui porque agora estão tirando das escolas especializadas e colocando numa sala de aula. Então deixa ele, coitadinho? Não! Ele tem o mesmo direito de estudar em uma escola pública, nosso pensamento é que não iremos parar por aqui e eles vão ter o direito de se formar, ir pra uma faculdade, ter uma maneira de vida diferente. Então eu sonho isso e sei que a minha equipe também sonha a mesma coisa. **(Diretora V, p. 64).**

Já aconteceu de uma aluna cega sair da aula e vir até a SRM pedir um jogo ou um material para poder se ocupar. Isso significa que o professor não está dando conta de trabalhar as diferenças. É bem delicado, porque alguns professores não percebem que os materiais podem ser pensados para todos, e as estratégias também. O dominó de texturas, por exemplo, não é de uso exclusivo do cego, assim como o multiplano, para ensinar matemática. Mas ocorre um professor usar recursos como esses exclusivamente com a criança com deficiência e trabalhar de forma tradicional com os demais. **(Professora de AEE A, p. 72).**

### **Tema: A dificuldade de se oferecer AEE fora da escola do aluno**

No nosso município, temos escolas com SRMs. Eu não tenho a experiência de estar tão próxima da escola, mas a angústia do como fazer o professor na escola ver que o aluno pode participar passa também por nós no Centro de Apoio. **(Professora de AEE Rm, p. 25).**

Uma vez por semana, todas as professoras se encontram aqui no Centro de Apoio com as Coordenadoras das SRMs (L. e V.) para estudos, planejamentos, etc. Estar mais próximo da escola com certeza é um diferencial das SRMs. **(Professora de AEE Rm, p. 35).**

[...] como nós não temos salas de recursos disponíveis em todas as escolas (até porque ainda tem barreiras em muitas escolas) a gente trabalha por agrupamento. A gente atende crianças de outras escolas. Eu acredito muito no trabalho. Quando o contato com o professor não acontece

permanentemente, essa relação fica muito limitada porque cada escola possui a sua organização e, muitas vezes, a gente vai até as escolas e não consegue estabelecer o contato. Aqui, nós temos buscado algumas alternativas, que é com o coordenador da escola. Então, a gente convida o coordenador e ele vem. Então a gente faz uma revisão dos casos, de tudo o que está sendo trabalhado e o que a gente está propondo no AEE pra essas crianças e o que elas podem estar fazendo lá na sala. Mas é como se você estivesse mandando um recado. [...] sabemos que uma das funções dos professores do AEE é estar trabalhando junto com o professor na sala regular e, infelizmente, ainda não se pensou nesse tempo estabelecido pra que agente possa ter esse contato. **(Professora de AEE E, p. 40).**

[...] sentimos essa dificuldade em interagir mais com os professores do ensino comum. São muitas escolas, professores das diferentes áreas. Uma alternativa que está dando certo é você organizar semanalmente um período para realizar estas assessorias. Deixamos agendado com as coordenadoras das escolas, procuramos também encaixar no horário de planejamento do professor para garantir que ele possa sentar com a gente e, juntos, discutirmos as questões relevantes acerca do aluno. **(Professora de AEE A, p. 42).**

Não atuo na SRM, e sim no Centro de Apoio. É um trabalho diferente da SRM, mas também com resultados. Claro que estar próximo à escola, como essas professoras, deve ser muito efetivo. **(Professora de AEE Rm, p. 44).**

No meu trabalho, que é num Centro de Apoio à Educação Inclusiva, chegar até a escola é ainda mais difícil, pois não estamos todos os dias no espaço escolar, mas é possível construir com aqueles que querem e é possível insistir com aqueles que ainda não tiveram um olhar para a inclusão. **(Professora de AEE Rm, p. 74).**

### **Tema: O AEE traz benefícios para todos os alunos**

[...] uma das dificuldades que tenho encontrado, aliás, não chega nem ser uma dificuldade, é uma angústia de estar dentro de uma escola trabalhando com professores do quinto ao nono ano, professores de português, matemática, história... e a minha maior angústia e dificuldade também é como falar com esse professor, mostrar pra esse professor que é possível você trabalhar com uma criança que tem deficiência dentro da sala com a sua disciplina, com a sua matéria, com as atividades que ele apresenta pra a sala como um todo. [...] Essa atividade que você propõe pro aluno com deficiência pode ser trabalhada com todos e, principalmente, com aqueles que têm um pouco mais de dificuldade. **(Professora de AEE F, p. 23).**

Os progressos acontecem, alguns grandes, outros mínimos, mas nada fica como era antes. A escola inclusiva é um espaço positivo para todos. **(Professora de AEE Rm, p. 25).**

Sinto que alguns professores do ensino regular ainda não entenderam que os alunos do AEE só estão frequentando esse serviço porque, geralmente, o trabalho na sala comum ocorre de modo tradicional. Não percebem que jogos, novas tecnologia e outros materiais são interessantes para todos os alunos. Quando produzimos, por exemplo, materiais visuais, coloridos, para criança com surdez, ou quando fazemos maquetes, visitas e jogos desafiadores para trabalhar outras deficiências, temos em mãos materiais que beneficiam toda a turma. No entanto, vejo que ainda existem professores mais preocupados com notas e com avaliações, baseados no mesmo planejamento e nos mesmos parâmetros para todos. **(Professora de AEE A, p. 71).**

[...] na escola onde atuo, as crianças da escola amam a Sala de Recursos Multifuncionais. São materiais diferentes dos da sala de aula, recursos pedagógicos que instigam, jogos que proporcionam desafios. **(Professora de AEE A, p. 72).**

[...] apesar de todos os esforços no AEE, o professor da sala comum continua ainda desenvolvendo um trabalho de forma tradicional. Não podemos desistir. **(Professora de AEE E, p. 74).**

Formei, de-formei e continuo-me trans-formando, pela educação. Sou Socióloga e Pedagoga com especialização em Deficiência Mental. Ironicamente, comecei a me des-cobrir... na Educação Inclusiva. Hoje, moro em R.P.. Acredito no lema “É preciso saber viver e lutar pelo seu ideal!”. Uma educação que concebe a escola como um espaço de TODOS. **(Professora de AEE Ad, p. 99).**

### **Tema: A rejeição ao professor do AEE na escola comum**

Nós, que estamos no chão da escola, sabemos o quanto o exercício de uma educação que defende as diferenças ainda é muito tímido e, por vezes, desliza pela escola solitariamente. Os profissionais do AEE podem, sem perceber, estar ilhados no coletivo. E romper com este circuito do afastamento é um dos nossos desafios. **(Professora de AEE SP, p. 9).**

Existe resistência contra o professor do AEE, ele encontra barreiras no seu cotidiano. Já aconteceu de eu sugerir atividades, ou confeccionar materiais que ficam literalmente trancados no armário do professor. Ele sequer chega a usar. Guarda o material e as ideias de aula e volta ao faz de conta da sala de aula. Sinto o olhar discriminatório como se fôssemos vistas como alguém “que vai dar mais trabalho ao professor”. **(Professora de AEE A, p. 72).**

Mas vamos, com o tempo, criando estratégias contra essa resistência. Não podemos desistir diante de cara feia ou discriminação dentro da escola. Porque isso fica pequeno perto do avanço dos alunos. Nosso trabalho é maior do que as decepções. **(Professora de AEE A, p. 73).**

Somos sim vistas como problema pela maioria dos professores, então procuro pensar sempre nos alunos, assim evito me entristecer. Uma das coisas que fazemos por aqui é o portfólio, quando um professor diz que o aluno não sabe, não faz, provamos a ele o contrário. **(Professora de AEE MP, p. 75).**

### **Tema: O impacto da inclusão na vida das famílias**

Eu também trabalho com uma aluna com paralisia motora e sei o quanto eles são capazes. A família também enfrentou o preconceito por muito tempo até chegar ao AEE. Ninguém acreditava na capacidade da aluna e ela era muito revoltada. A mãe chora cada vez que fala, contando quanto a vida da filha melhorou. **(Professora de AEE I, p. 31).**

A escola tornou-se referência no município como uma escola inclusiva de sucesso. E até foram criadas salas anexas agora [para atender a demanda], e já está sendo construídas novas salas aqui na escola. O ano que vem já vai estar bem mais estruturada a escola, mas a comunidade tem visto que o trabalho fluiu mesmo e a procura por vagas por crianças com deficiência aumentou bastante. **(Professora de AEE MG, p. 67).**

Ele [o filho W.] estudava numa escola, né. Aí, no início de fevereiro, começaram as aulas nessa escola. Fiz a matrícula numa escola particular e ele estudou, assim, provavelmente uns 20 dias. Aí o W. vinha vem estudando, estudando, chegava em casa insatisfeito. O W. não é de se queixar da escola. Aí eu vi a dificuldade que ele estava e eu ia à escola todos os dias. Até que chegou um dia que eu fui à escola e foi o limite. Ele estava sendo muito rejeitado e não era pelos alunos, pelas crianças, e sim por parte de pessoas que me surpreendeu muito mesmo, porque o que eu ouvi da escola da parte da diretora é que ela não tinha como perde tempo com o W.. Porque ela perdia tempo de dois alunos com o W.. Ela disse diretamente. Ela falou “enquanto eu estou passando a tarefa e eu mudo pra outra, o W. está no início e eu não posso perder tempo porque eu tenho um plano a cumprir, né?” Aí aquele dia eu saí chorando da escola. **(Mãe L, p. 29).**

O W. tem paralisia cerebral motora. Então a dificuldade dele de se relacionar com as pessoas por causa da fala, por causa também de ele não ter agilidade muito grande. Mas aqui sempre tem um jeitinho. Sempre tem um jeitinho. Se não é daquele jeito é daquele outro jeito. Então ele chega em casa e diz “mãe, tenho trabalho pra fazer”, e é assim: como foi dito, o computador é 99% para o W. porque ele faz mesmo. Esse negócio de fazer o trabalho, pesquisar, colar, fazer a capa eu não faço. Isso quem faz tudo é ele. **(Mãe L, p. 28).**

Um dia eu estava com a mão na cabeça, eu não sabia o que fazer. Não foi uma ou duas vezes de eu ficar chorando sem saber o que fazer. Eu não vou tirar o meu da filho escola porque ele não vai ficar em casa porque uma ou outra pessoa falou isso dele, que ele não tem capacidade, que ele não faz, que perde tempo com ele. Eu não vou fazer isso. **(Mãe L, p. 30).**

Pra mim ter a V. na escola é uma coisa que não dá pra explicar, é muito, muito importante pra mim. Porque, olha, cada dia que ela vem pra escola ela aprende alguma coisa diferente e quando ela chega em casa ela fala coisa que... palavras que às vezes eu nem imaginava que ela ia poder falar, né? E ela fala e é muito gratificante, muito bom. **(Mãe 1, p. 60).**

É bom, eu elogio a professora, eu elogio todo mundo aqui, eu elogio a escola, por que eu sei que não é só a professora que faz funcionar um centro assim, uma escola assim, que corre atrás da integração dos alunos que precisam, que têm uma limitação, tipo ele, né? [aponta ao filho]. O que ele precisa, o que eu venho aqui, eles correm atrás para fazer. Você pode ver que vem a faxineira de lá e a criança vai conversar com ela. Ela está ali, ela pára pra dar atenção. Pra ele só não, pra qualquer uma das crianças, né? Tem o coordenador que tava cortando árvore, ele chamou e disse “oi, C.”. Ele pára pra dar oi, pra poder conversar com a criança. É assim, não deixa a criança de lado. [...] É um trabalho geral, de todo mundo. **(Mãe 2, p. 60).**

Bom, antes ela estudava numa escola particular. Desde os três anos de idade. Aí não estava correspondendo o que eu esperava. A gente percebe que ela está evoluindo bem mais do que no outro colégio. **(Pai 1, p. 61).**

Acho que foi a melhor coisa que aconteceu pra ele e pra mim também, porque ele estudou um ano na APAE que é uma escola especializada, que cuida só de crianças especiais. [O filho interrompe e diz]: Não gostei de lá. [A mãe continua]: E ele não gostou, não se adaptou lá. Então procurei aqui. Disseram “você tem que tentar uma escola inclusiva pra colocar ele” e eu consegui com ela [a coordenadora] uma vaga pra colocar ele aqui o ano passado. Ele estudou o ano passado inteirinho, ele se adaptou muito bem e foi a melhor coisa que aconteceu. Desde o ano passado até hoje ele aprendeu muita coisa, evoluiu bastante. Já sabe ler, já sabe escrever. E com outras crianças também. Ele não convivia bem em grupo, não gostava, ficava sempre sozinho, brincava sempre sozinho. Agora não. Brinca com todo mundo, conversa com todo mundo, aprendeu muita coisa. **(Mãe 3, p. 61).**