

**O ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO (AEE)  
E A INCLUSÃO  
EDUCACIONAL DE  
ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA**

**O ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO (AEE)  
E A INCLUSÃO  
EDUCACIONAL DE  
ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Russo, Luiza

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão educacional de estudantes com deficiência [livro eletrônico] / Luiza Russo, Luiza Percevallis Pereira. -- 3. ed. -- São Paulo : Paradigma, 2024. -- (Cadernos Instituto Paradigma ; 3)

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-987714-0-9

1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)  
2. Educação inclusiva 3. Pessoas com deficiência - Educação 4. Pessoas com deficiência - Inclusão social 5. Professores - Formação 6. Tecnologia Assistiva (TA) I. Pereira, Luiza Percevallis. II. Russo, Luiza. III. Título. IV. Série.

25-286062

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

 **CC BY-NC-ND 4.0**

**Atribuição-NãoComercial-  
SemDerivações 4.0 Internacional**

Instituto Paradigma © 2024

## **FICHA TÉCNICA**

Coordenação: Luiza Russo

Autoras: Luiza Russo e Luiza Percevallis Pereira

Colaboração Técnica: Arthur Calasans e Flavia Cintra

Projeto Gráfico e Diagramação: Fabricia Valeck

Fotografia: Arthur Calasans

Produção Editorial: Fabricia Valeck

Revisão Acessibilidade eo E-Book: Danilo Namó

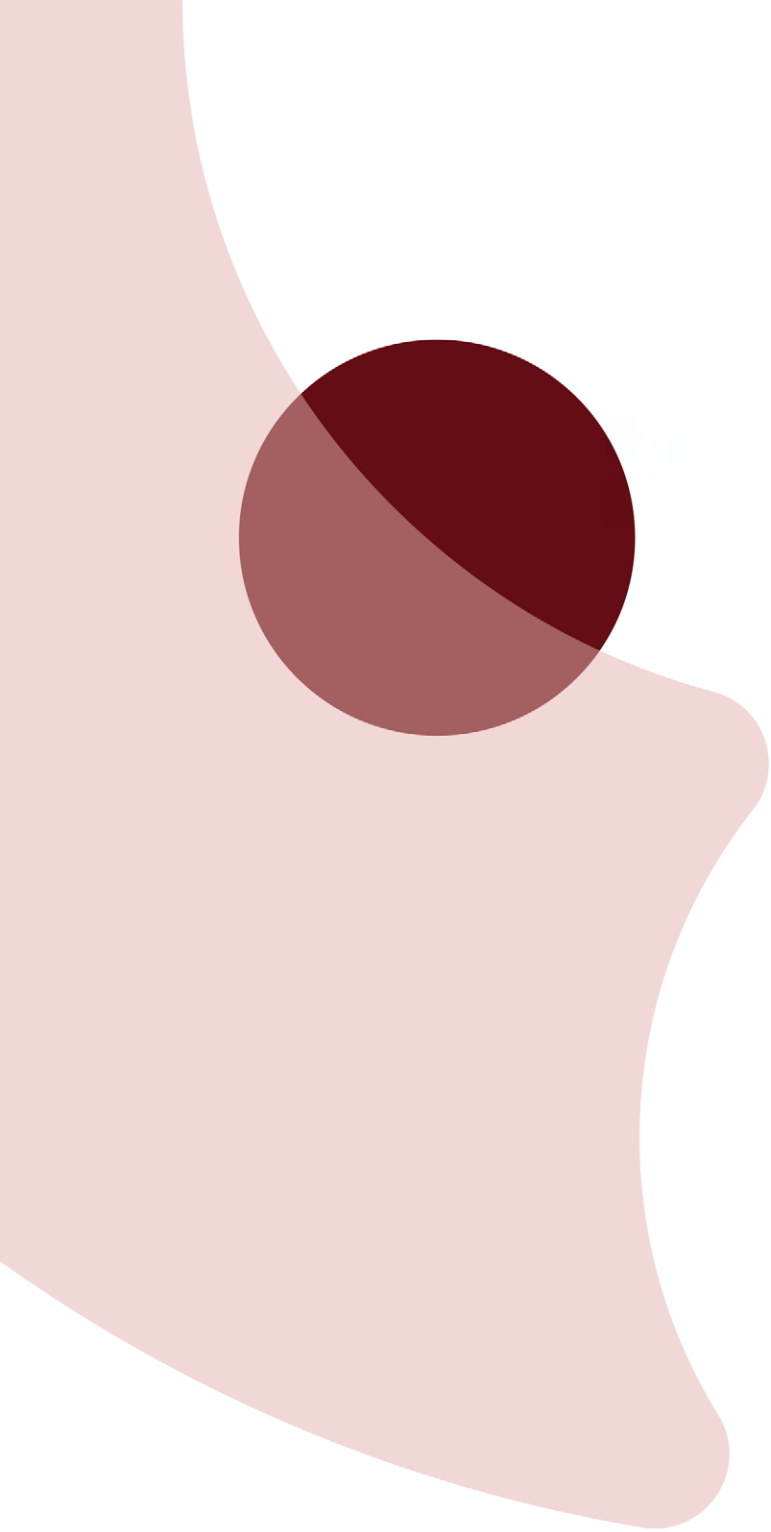
## **Instituto Paradigma**

[www.institutoparadigma.org.br](http://www.institutoparadigma.org.br)

R. Alcides Lourenço da Rocha, 167 - 10º andar

Cidade Monções - São Paulo/SP, CEP 04571-110

Telefone: (11) 5090-0075



*Nossos agradecimentos às professoras  
Daniela Lourenço dos Santos; Nadir  
Pereira Alves e Nathália Meneghine dos  
Santos Rodrigues, que colaboraram  
com seus depoimentos, nos trazendo a  
realidade e os desafios que vivenciam  
neste atendimento escolar.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>07</b>
<b>PARTE I - A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: CONCEPÇÕES, INFLUÊNCIAS E CONQUISTAS</b>	<b>14</b>
A. Alinhando conceitos e concepções educacionais presentes no tempo atual	16
B. Alguns movimentos históricos que influenciam a educação	23
C. Os desafios atuais da Educação Especial	31
D. O direito ao acesso à rede regular de ensino	34
<b>PARTE II - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: OBJETIVOS E IMPLEMENTAÇÃO</b>	<b>42</b>
A. O público do Atendimento Educacional Especializado	44
B. A pessoa e o relatório médico da deficiência	46
C. Os objetivos do Atendimento Educacional Especializado	48
D. A implementação do Atendimento Educacional Especializado	48
E. A importância da Acessibilidade	49
F. O professor do AEE: Formação acadêmica e atribuições	51
<b>PARTE III - ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO SOBRE O AEE</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>73</b>

# INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado a atender ao público da Educação Especial (estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou com Altas Habilidades e Superdotação), é um direito desse público, contido na legislação brasileira, mas ainda não totalmente implantado nas redes regulares de ensino brasileiras, merecendo nossa atenção e reflexão neste caderno.

A inclusão do público da educação especial nas salas comuns das redes regulares de ensino começou a tomar forma a partir de grandes movimentos internacionais, que produziram documentos de consenso, necessários para fortalecer as novas iniciativas e políticas internas dos países signatários desses acordos. No Brasil, o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência foi fortalecido, enquanto política pública, a partir das diretrizes do Ministério da Educação de “Educação para Todos”, uma vez que era necessário se enfrentar um dos grandes desafios brasileiros - a democratização do acesso à escola. Desafio tão grande quanto o tamanho do Brasil, que é um país “gigante pela própria natureza”, como afirma o nosso hino nacional brasileiro.

Na imensidão do território brasileiro, que perfaz 8.515.767,049 km<sup>2</sup> e conta com uma população de 203,1 milhões de habitantes (segundo o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE-2022), temos 47,3 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 19 anos com idade própria para a matrícula na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) (IBGE, 2022). Desse total, 1,5 milhão a ser matriculado na Educação Especial (Portal Diversa, 2023).

Outras informações, que complementam esse quadro indicativo do Estado,

são trazidas pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua, apontando que 8,8 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não terminaram o ensino médio. E mais, ao considerarem todas as faixas etárias, são 68.036.330 de cidadãos sem a escolarização básica no país. As informações se estendem, também, ao público da Educação de Jovens e Adultos, que tem apresentado uma queda crescente do número de matrículas.

Não podemos deixar de citar as consequências deixadas pela pandemia do coronavírus, ocorrida entre os anos de 2020 e 2022. Ao todo, foram mais de 14 milhões de brasileiros infectados e cerca de 400 mil mortes registradas até abril de 2021. Nesse período, a medida mais eficiente para combater o vírus foi decretar o distanciamento social, que afetou o cenário mundial em seus mais diversos campos, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais e educacionais, como o fechamento temporário das escolas.

Os professores se depararam com a necessidade de desenvolver situações de aprendizagem remota, mediadas pelo uso das tecnologias, para minimizar as consequências do isolamento dos alunos. Diante dessa necessidade, foi demandada, por parte dos docentes, a própria capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e promover o processo de aprendizagem de seus alunos, fazendo o melhor uso possível dessas ferramentas. Para esse trabalho, tiveram que lidar com novas adversidades: a falta de recursos para ministrar aulas remotas; o uso excessivo de telas e, em alguns casos, a própria dificuldade para utilizar as plataformas digitais.

Entretanto, mesmo com todos esses desafios, de acordo com pesquisa encomendada pelo UNICEF, estima-se que dois milhões de crianças e adolescentes deixaram de estudar nesse período no Brasil, devido à falta de acesso à internet ou por problemas familiares e financeiros. E mais, um em cada dez jovens entre 11 e 19 não retornou à escola após a normalização das aulas. Com isso, o analfabetismo, que estava em queda há anos, dobrou como consequência da privação à educação nesse período, contabilizando o aumento de 1,9% para 3,8%, do número de jovens brasileiros, na faixa etária mencionada acima.

Os estudantes matriculados na Educação Especial passaram por essas e outras dificuldades neste período de pandemia, aprofundando o histórico de exclusão educacional e social<sup>1</sup>. Além disso, mudanças na interpretação e aplicação de políticas e direitos já conquistados ao longo de décadas de lutas, passaram por redirecionamentos no governo do ex-Presidente Jair Bolsonaro, como por exemplo, voltar a questionar a relevância à inclusão desse público nas redes regulares de ensino brasileiras; tanto em relação ao acesso desses estudantes por meio da matrícula na escola regular de ensino quanto a sua permanência e sucesso acadêmico.

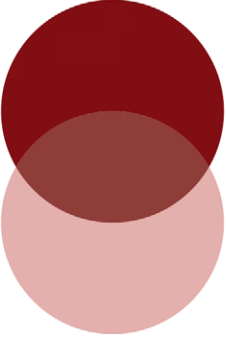
O Atendimento Educacional Especializado foi uma das políticas progressistas implantadas no âmbito da rede regular de ensino, que puderam operar mudanças pedagógicas significativas no atendimento às demandas escolares dos alunos com deficiência, no que se refere à acessibilidade pedagógica, na adaptação de materiais didáticos, como também no apoio necessário aos professores responsáveis por eles em salas comuns. Com isso, garantiu-se a equidade de participação de todos os alunos na rotina escolar

A relevância do Atendimento Educacional Especializado - AEE se expressa, por exemplo, nos dados do Censo divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), que apontam para o aumento das matrículas do público da Educação Especial, nas classes comuns. Mas, em contrapartida, reiteram a persistência de desafios pedagógicos; dentre eles a reprovação e a distorção idade-série, o que nos indica que o aumento das matrículas na educação especial não é necessariamente suficiente para assegurar a inclusão efetiva dos alunos com deficiência, sem a devida qualidade do ensino ofertado e o reconhecimento da necessidade de outros serviços de apoio ao alunado e aos professores.

Segundo os especialistas, a reprovação é um dos fatores que leva o aluno a abandonar a escola. Os dados estatísticos indicam que 3,5% dos alunos matriculados na Educação Básica foram reprovados e na Educação Especial, a porcentagem é maior: 12,8% (Portal Diversa, 2023).

---

<sup>1</sup>No livro: *Inclusão educacional, econômica e social das pessoas com deficiência: contribuições do Instituto Paradigma há maiores detalhamentos em relação a esse histórico, no capítulo 01.*



A reprovação quando não causa a exclusão do aluno, traz seus efeitos danosos na distorção idade-série, pois o aluno retido continua na escola, mas sofre as conseqüências da retenção, causadas pela alteração do seu grupo de colegas, que era sua referência, e pelas questões pessoais, relativas às alterações em sua auto-estima. Esses conflitos, quando são intensos, podem interferir no seu rendimento escolar e na sua própria disposição de abandonar a escola. Na Educação Básica, a distorção idade-série chega a 7,1% e na Educação Especial, o índice percentual é muito maior: 31%. Quanto ao percentual geral do abandono que é de 0,5%, na Educação Especial atinge 1,4% (Portal Diversa, 2023).

Os dados citados demonstram que ainda há muito a ser feito em relação à oferta do AEE, uma vez que somente 42% do total de alunos com deficiência matriculados têm acesso a este serviço. O que também significa não haver um número suficiente de salas de AEE para o atendimento adequado de todos os alunos com deficiência, matriculados nas redes públicas brasileiras. Essa realidade também se estende às equipes de professores e outros especialistas necessários para o bom funcionamento deste serviço, que atualmente somam: 51.360 professores do AEE; 87.683 profissionais de apoio aos alunos com deficiência; 5.396 intérpretes de libras e 64 intérpretes para pessoas com surdocegueira (Portal Diversa, 2023).

Ao pensar neste retrato atual da educação especial na perspectiva inclusiva no País, nos deparamos com o desafio de produzir um material para os interessados no tema do Atendimento Educacional Especializado que provocasse uma reflexão ampliada sobre o atual contexto de exigências da nossa sociedade, hoje passando por desafios de toda espécie.

Além disso, pensamos ser necessário que este material provocasse os nossos leitores, no sentido de que, ao mesmo tempo em que pudessem refletir sobre o contexto mais amplo dos desafios da educação que rodeiam o seu cotidiano, fossem motivados a ressignificar as práticas pedagógicas adotadas historicamente na escola, frente às novas exigências trazidas pela sociedade contemporânea, que provocam pressões e diferentes valorações a tudo que está posto na escola. Essa mesma escola que sempre foi objeto de análises e críticas frente aos seus constantes desafios diante do cenário educacional brasileiro; e, principalmente, revisitar sob

essas novas demandas a relevância dessa escola, enquanto promotora da inclusão social dos estudantes com deficiência.

Assim, nos perguntamos: “Como a educação poderia contribuir para que todos os estudantes se sintam presentes na sociedade e no mundo? Como a educação poderia colaborar para que essa presença seja reconhecida individual e coletivamente? Por isso, neste caderno pensamos na qualidade da convivência social entre os estudantes, pois estão inseridos na multiplicidade de grupos humanos com algumas características semelhantes, que compõem o povo brasileiro, sendo ao mesmo tempo diferentes entre si, com suas características únicas e singulares, próprias dos seres humanos em sua diversidade.

Portanto, é visível e relevante a necessidade de buscarmos compreender alguns conceitos e concepções educacionais, no sentido de contextualizar o Atendimento Educacional Especializado e o papel de seus professores, também reconhecidos pela sigla PAEE. Eles operam uma função difícil e delicada que é a articulação do seu trabalho com o dos professores das classes comuns, os demais profissionais da escola, e os familiares dos alunos atendidos. Esses professores atravessam os diferentes universos de seus interlocutores, em busca de uma unidade de interesse pelo bem-estar do aluno e do seu desenvolvimento, o que muitas vezes carece de uma adequada mediação, e da interpretação de diferentes aspirações futuras, valores e maneiras de ler o mundo.

Assim pensando, recorreremos, na primeira parte do texto, a alguns estudos de autores comprometidos com a realidade da educação brasileira, como Bernard Charlot e José Pedro Boufleuer, que se detiveram a compreender o tempo presente e os principais desafios educacionais deste tempo, provocando um diálogo pedagógico muito enriquecedor na leitura deste mundo em mudanças.

Para Charlot (2013 e 2020), é necessária a compreensão do que ele chamou de “surtos de barbárie”, devido à interpretação cada vez mais estreita do homem com seus desejos particulares, enquanto centro do mundo, provocando um empobrecimento cada vez mais preocupante em relação ao papel do outro e da coletividade na lógica social. Desta forma,

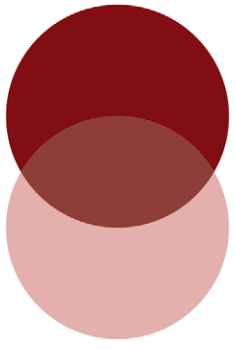
o autor nos apresenta a sua interpretação referente aos movimentos que vem impactando significativamente a escola.

Para complementar, Boufleuer (2020) propõe fazer do mundo um tema constante de pensamento, questionando-nos permanentemente sobre como ele é; como funciona e, principalmente, como nos inquieta, lembrando que a educação se utiliza dessa estratégia de distanciamento para a compreensão dessas questões cruciais, sendo uma fundamental tarefa intergeracional da escola. Para o autor, é necessário, nessa época que atravessamos, dar aos alunos espaços para cultivarem suas percepções subjetivas e intersubjetivas em relação à aprendizagem dos conhecimentos que a escola lhes apresenta.

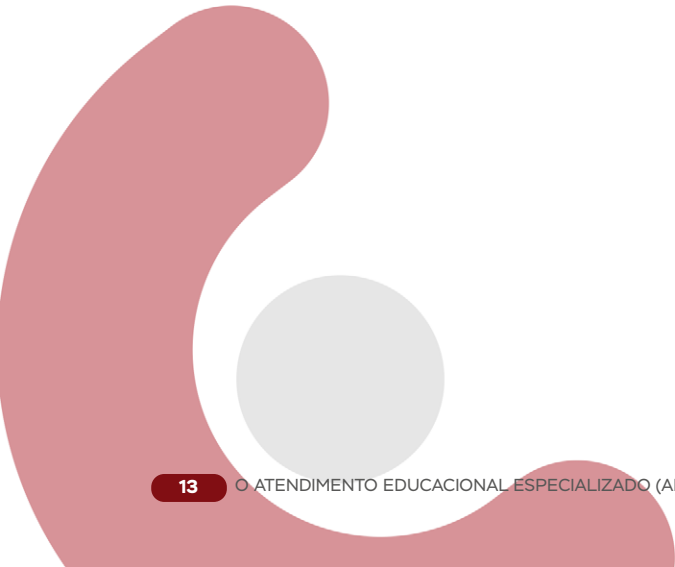
Completando essa visão mais filosófica do entendimento sobre o tempo atual e a educação em seu papel transformador, passaremos para a segunda parte do texto, tendo como foco o Atendimento Educacional Especializado, com seus objetivos e implementação, através da revisitação aos marcos legais que favoreceram sua existência, assim como aspectos práticos, em relação ao gerenciamento deste serviço. Trazemos também dados sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, onde o AEE é ministrado; sobre o Professor do Atendimento Educacional Especializado, o PAEE, sua formação acadêmica e atribuições no exercício desse cargo.

A seguir, teremos um espaço destinado a compartilharmos a visão de três professoras, que se voluntariaram para dividir suas experiências no magistério, no serviço do AEE, e com o público da Educação Especial. Discorrerem sobre sua prática pedagógica neste universo, seus desafios e particularidades do dia a dia.

Tecemos nossas considerações finais do texto, ressaltando a importância da implantação crescente de salas de Atendimento Educacional Especializado nas redes regulares de ensino público e no ensino privado, enfatizando o quanto essa modalidade de atendimento colabora com a valorização das características singulares dos alunos, nos auxiliando, a consolidar a ideia de que é possível acreditar na aprendizagem de toda pessoa humana, e não mais interpretá-la através de um diagnóstico nefasto de impossibilidades,



Consideramos que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço transicional, realizado também em um espaço transicional, quebrando a continuidade da cultura escolar de tentar formar grupos homogêneos de alunos.





## **PARTE I**

# **A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: CONCEPÇÕES, INFLUÊNCIAS E CONQUISTAS**

# PARTE I

*Para isso existem as escolas:  
não para ensinar as respostas,  
mas para ensinar as perguntas.  
As respostas nos permitem  
andar sobre a terra firme.  
Mas somente as perguntas  
nos permitem entrar pelo  
mar desconhecido*

*(Rubem Alves)*

Para iniciar esse capítulo trouxemos, como analogia ao tema, a atenção e o entusiasmo com que todos nós brasileiros acompanhamos os jogadores de futebol nas competições. É comum verificarmos o entusiasmo e o empenho dos torcedores, já no início da partida, ao cantarem o hino nacional, marcando as suas presenças cantando em voz alta e forte, procurando assim demonstrar o seu amor pelo Brasil e a confiança no seu time e na vitória. Afinal, o futebol é uma paixão nacional nesse país gigante.

Essa paixão se apresenta como um traço cultural, que se inicia e é alimentada desde os primeiros anos de vida dos brasileiros. A maioria de nossas crianças sonha em se tornar um jogador de futebol, e se identifica com eles, usando suas camisas, penteados etc. Essa ambição, talvez se justifique pela fama e reconhecimento alcançado por esse esporte, pelo status social e financeiro de seus atletas, amplamente divulgados pela mídia, etc.

Voltando ao imaginário infanto-juvenil, o futebol é a brincadeira mais comum das crianças e jovens brasileiros. Basta haver um pequeno espaço na vizinhança que já se torna oficialmente o “campinho de futebol”. A bola sempre aparece abraçada por um dos participantes, os espaços dos gols são demarcados com pequenos gravetos ou tijolos dispostos ao chão, e os times são organizados rapidamente. É comum vê-los alegres, assim envolvidos nas ruas, nas areias das praias, em espaços mais amplos ou em quadras privadas. Qualquer jogada especial já é percebida e valorizada pelos familiares e presentes, pois ela pode significar um talento latente. Assim brincando, sonham com um futuro promissor. Por isso quando

perguntamos às nossas crianças “O que você quer ser quando crescer? Muitas respondem: “Quero ser jogador de futebol”. E quando perguntamos às crianças: “Por que a escola e a educação são importantes? É comum ouvirmos: “a educação é importante porque eu quero me dar bem na vida”, ou “porque eu quero ser alguém quando crescer”.

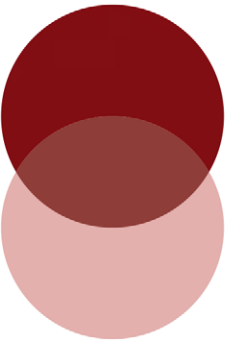
Nesses desejos latentes, alguns vêem o futebol ou até outros trabalhos prematuros junto com a família, ou mesmo a educação, como um dos caminhos e opções consistentes para um futuro promissor. Para o senso comum da nossa sociedade é importante a “pessoa se dar bem”, “o sucesso deve ser conquistado” e a “família deve ter orgulho do esforço de seus filhos em buscar o sucesso”.

Portanto, há um estreito lugar para a realização pessoal, que escapa dessa expectativa social; em especial para aqueles que almejam conquistas que fazem sentido aos propósitos mais particulares e subjetivos, priorizando a autorrealização e a felicidade, sendo esse caminho a sua forma de entender, contribuir e estar no mundo.

No atual contexto da nossa sociedade e dos caminhos que levam a educação a ser constantemente apontada como um dos instrumentos de promoção da inclusão social e das aspirações de uma sociedade mais igualitária e humana, este caderno buscará explorar essa perspectiva, trazendo algumas contribuições de autores que, a nosso ver, se complementam e nos ajudam a compreender esses atuais desafios da Educação. E assim, quem sabe, poderemos contribuir com os nossos alunos para que pensem em suas vidas e em seu lugar neste mundo, de forma mais enriquecedora, sentindo-se parte dele e sendo um ator criativo de transformações, tanto pessoais quanto coletivas.

## **A - ALINHANDO CONCEITOS E CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS PRESENTES NO TEMPO ATUAL**

O professor Bernard Charlot, em seu livro “Educação ou Barbárie? Uma Escolha para a Sociedade Contemporânea” (2020) aponta que, atualmente, há falta de debates educacionais, diferentemente do que



aconteciam anteriormente, em que se discutia, por exemplo: “Que homem queremos formar”? Ele aponta que o objetivo educacional atual parece se concentrar na eficácia da aprendizagem, na lógica da mensuração do desempenho, eficiência e da concorrência. E pergunta: “O que a eficácia da aprendizagem nos diz da sociedade contemporânea?”

Além de sentir a ausência da linguagem da educação nessas discussões, Charlot menciona o humanismo, enquanto uma corrente de pensamento, que surgiu na Europa, no século XV e permaneceu até o início do século XVI, e que teve como uma de suas principais características o antropocentrismo, o racionalismo e o cientificismo. E com isso, o autor aponta para as consequências e heranças deixadas para a educação por essa corrente de pensamento, que ainda estão presentes na sociedade contemporânea.

Para aprofundar essa discussão, Charlot destaca alguns desvios ou inconsistências desses movimentos, que consideramos importantes no contexto atual dos debates sobre a educação.

Segundo o autor, o antropocentrismo ressaltou a importância do ser humano como o “centro do mundo”. O homem representava a figura central, nos campos da cultura, ciência e sociedade, sendo a principal referência para o entendimento do mundo.

Por ser dotado de inteligência, o ser humano tinha um potencial inerente de se tornar automotivado e autodirigido. Deveria ser racional, crítico, questionador da sua própria realidade, e responsável pelos seus pensamentos e ações. O papel da educação seria orientar o sujeito a realizar esse potencial para que se tornasse um ser autônomo, capaz de exercer suas intenções e ações, por meio da razão.

Assim pensando, a sociedade propôs uma norma de humanidade, excluindo aqueles que não eram capazes de viver de acordo com esse padrão. Para Charlot (2020), essa exclusão foi um ato bárbaro porque “Aquele que nega a humanidade do outro rompe o seu vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade”. E adverte: “a barbaridade é contagiosa”.

Com esse modo de pensar, o humanismo não esteve aberto para a possibilidade de a nova geração alterar a compreensão do que significa ser humano. Os recém-chegados já recebiam de antemão o roteiro implícito do que deveriam se tornar, pois outra responsabilidade atribuída à educação nesse contexto era a unicidade do ser humano individual.

Charlot (2020) também destacou a valorização excessiva da razão na compreensão do mundo. Como já foi dito, buscava-se a verdade por meio do método racional e científico. Esse modo de pensar surgiu e se fortaleceu como forma de enfrentamento ao teocentrismo, defendido pela igreja em sua explicação sobre o mundo e seus fenômenos, por meio dos dogmas religiosos. O homocentrismo partiu do princípio de se criar uma independência humana da figura divina que, por muitos séculos, essa idéia se estabeleceu como predominante em quase todo o mundo. O que é curioso é observarmos o retorno gradativo destes embates hoje, na pós modernidade, onde valores conservadores têm assumido a cada dia um espaço mais significativo na lógica social.

Como conseqüências desse posicionamento e modo de pensar, Charlot (2020) tem identificado o que chamou de “surtos de barbárie” atuais, devido a essa compreensão estreita sobre o ser humano enquanto centro do mundo, que recebemos como herança, e que hoje observamos ter sido transferida para o entendimento do “eu-desejante” enquanto centro do mundo.

Charlot cita alguns exemplos, como as ações de *“terrorismo, bombardeios a civis, obstáculos ao salvamento de imigrantes em risco de afogamento, confisco de filhos de imigrantes clandestinos, criação de grupos criminosos que impõem suas leis às instituições e territórios, mortes impunes pela polícia ou de policiais, uso de tortura, linchamentos, assassinatos de jornalistas e de candidatos a eleições, feminicídios, retorno ao racismo ou de um antissemitismo assumido, etc.”*.

O autor considera que, atualmente, o desafio mais importante *“é como podemos reagir responsabilmente ao que e a quem é o outro e como os seres humanos podem conviver pacificamente”*. Ele defende ser necessário explicitar e assumir nossas diferenças antropológicas das outras espécies

de animais e redefinir nossa relação com o planeta, conosco e com as novas gerações. É ir muito além de estudar para ter um bom emprego, como pensam muitos dos nossos alunos, reproduzindo o que chamamos de roteiro implícito social.

Na filosofia ocidental moderna, o esforço gerado para se entender a passagem da valorização da consciência para a subjetividade gerou grandes mudanças, abrindo novas perspectivas para a compreensão dos seres humanos e das condições da vida humana no mundo e, em especial, sobre o papel da educação nessas novas perspectivas.

O educador e filósofo José Pedro Boufleuer (2020) traz uma discussão interessante sobre o potencial do diálogo pedagógico na configuração de um mundo mais humanizado, onde a dialética entre a educação e a condição humana, se traduziria na forma de ser e estar no mundo. Este mundo humano comum compreenderia a temática do reconhecimento da espécie humana como articuladora dos processos de socialização e de individuação, tendo como base a educação.

Assim como Charlot (2020), o autor coloca a humanização como um dos desafios para a Educação na contemporaneidade. Para enfrentar esse desafio, discorreu sobre dois destaques no “ser-fazer da docência”: a característica da educação de ser intergeracional; e a importância de a práxis docente promover a intersubjetividade nas turmas de alunos.

Ele inicia sua explicação nos convidando a pensar nesse mundo em que vivemos, no qual queremos “ser alguém”. Ele propõe que façamos do mundo um tema de pensamento: como ele é? como funciona? Mas também sobre o que nos inquieta em relação a esse mundo. Ele nos lembra que na educação, quando pensamos sobre algo, devemos nos distanciar para poder compreendê-lo. Nesse percurso, o autor nos leva a pensar no que não é tão óbvio.

Como somos seres distintos do reino animal, em situações como essas, que nos permitem o pensar liberto, podemos perceber que em um grupo de alunos essa perspectiva poderá oferecer um horizonte de possibilidades de percepções sobre o mundo, advindas das diferentes experiências individuais, dos diferentes contextos sociais e culturais; de diferentes

padrões normativos; além de incorporar os reflexos de conquistas civilizatórias reconhecidas no decorrer do tempo histórico. Todas essas variáveis provocam a necessidade de atenção e reflexão aprofundadas para se construir novas concepções e conhecimento.

Assim, o autor nos leva a compreender a tarefa intergeracional da educação, que consiste em ter em mente as conquistas e percalços civilizatórios, que podem ser lembrados e/ou apreendidos, assim como também podem ser aprimorados pelas novas gerações, por meio de ajustes condizentes às circunstâncias de cada novo tempo.

A Educação tem esse papel fundamental, pois o saber sobre o mundo, que expressa nossa humanidade, necessita ser aprendido pelas novas gerações. Essa aprendizagem, em continuidade de gerações liberta os recém-chegados ao mundo de aprender tudo da “estaca zero”. Esse dever fundamental da educação só é possível devido ao desenvolvimento de uma competência pedagógica desenvolvida ao longo do tempo pelos estudiosos da educação e também pelos mestres e seus alunos. Nesse sentido, o autor destaca que a espécie humana é uma espécie pedagogicamente constituída,

Boufleuer (2016) destaca três movimentos investigativos, presentes no percorrer pela busca do entendimento do mundo e, por consequência, na construção do conhecimento:

- O primeiro movimento consiste em estudar, refazendo a trajetória daqueles que pensaram sobre o problema antes de nós. Ou seja, buscar compreender o “estado da arte” do que estamos investigando. Trata-se daquele movimento de aprendizagem tradicional do estudar, conhecer e informar-se.
- O segundo movimento é aquele que nos leva a perceber e considerar a dependência das soluções apresentadas em relação aos referenciais históricos que as forjaram. Assim, o autor expressa, que *“começamos a perceber que a “casa” que enxergamos é expressão de um projeto que a antecedeu. Logo, diferentes projetos resultam em diferentes “casas”*.
- O terceiro e último movimento é avançar para novas compreensões, o

que o autor chamou de *“inteligência de navegação”*, onde nos arriscamos em novos caminhos para novas compreensões, acerca da problemática que está nos ocupando. Segundo o autor, *“Já não se trata apenas de dissertar sobre o assunto, mas dizer e produzir algo novo”*.

Neste sentido, esses movimentos nos demandam reconhecer os tempos da aprendizagem e da criação. E é por isso que Boufleuer (2020) nos adverte sobre o ritmo atual, frenético, das mudanças em todos os âmbitos da vida atual, principalmente hoje, que contamos com o recurso das mídias sociais, que têm produzido a crença de um certo automatismo do saber, que se estabeleceu naturalmente entre nós, em detrimento à reprodução das conquistas civilizatórias e ao conhecimento historicamente constituído. O autor explica:

*“Trata-se de um entendimento de que, nos próprios meios de acesso e de divulgação de dados relativos à nossa cultura e sociabilidade, há uma lógica intrínseca e garantidora de ganhos da humanidade, bem como de seu potencial de aprimoramento. . . um pressuposto fortemente presente nos meios educativos e, inclusive, na formulação de políticas curriculares para a educação escolar” (Boufleuer, 2020).*

Ele também nos adverte que, por mais que nos preocupemos com o que é o “como ensinar,” e por mais pressa que tenhamos no cumprimento do currículo escolar, é necessário nos determos na reflexão sobre “quem somos” e “o que nos torna humanos”. Ou seja, nos determos nos movimentos e pressupostos antropológicos e éticos da condição humana, que devem fazer parte do planejamento e da execução de processos pedagógicos, para que eles se tornem, concretamente, experiências de humanização.

Nesse sentido, os espaços pedagógicos podem ser vistos como espaços acolhedores das novas gerações, responsáveis por perpetuar a cultura humana e o mundo civilizatório, não necessariamente sendo este papel somente da escola, pois essas novas gerações precisam saber *“o que nós, seres humanos temos feito, o que temos criado, como entendemos o mundo e as possibilidades existentes de uma vida humana” (Bonfleuer 2020).*

Boufleuer (2020) reforça o papel transformador da educação, quando é orientada para a humanização, mesmo nessa tensão entre o que herdamos



da tradição e as circunstâncias e o dinamismo do tempo presente.

O segundo destaque trazido pelos estudos de Boufleuer (2020) diz respeito à ação docente que deve possibilitar, por meio da linguagem, que os alunos se expressem em relação ao objeto do conhecimento que lhes é apresentado; que dêem seus pareceres quanto a sua importância e as consequências para o mundo e para a sua vida em sociedade, ou seja, que o professor crie tempos e espaços para garantir a expressão da subjetividade de seus alunos.

*Significado da palavra Subjetividade: Qualidade de subjetivo, individual, particular; relativo ou próprio do indivíduo. Qualidade do que expressa pontos de vista e julgamentos de valor da própria pessoa, seus sentimentos e preferências*

*[Conceito da Filosofia] Estado psíquico e cognitivo do sujeito, fazendo com que este tome conhecimento dos objetos externos a partir de referenciais próprios. (Dicionário on-line português)*

Os alunos precisam discutir sobre questões sociais e interpessoais como: Quem somos? Quem desejamos nos tornar por meio da educação? Qual meu papel no contexto social? São questões fundamentalmente políticas e permitem o aluno entrar no tecido social e ser relacional.

Boufleuer (2020) destaca em seus estudos a importância do estabelecimento de percepções subjetivas e intersubjetivas entre os alunos, relativas ao mundo humano comum. A linguagem continua em destaque nesse contexto de diálogo.

*Significado da palavra Intersubjetividade: Comunicação de consciências individuais, dos modos próprios de pensar e de enxergar o mundo, que se relacionam e se estabelecem de maneira recíproca (Dicionário on-line de Português)*

Por meio do diálogo, que pressupõe a mediação do outro e por meio do seu assentimento ou recusa ao que é anunciado é possível se ter a percepção da ética e da dignidade de cada participante, dos diferentes modos de pensar e de agir no grupo-classe. Quando há o assentimento do outro, o anunciado se fortalece; caso contrário, há um indicativo para que seja revisto. Esse processo caracteriza uma aprendizagem que é concreta, muito diferente da presença abstrata e ausente, mediada por meios eletrônicos.

São ações de dizer, de participação e de passividade, pois há necessidade

de ouvir, de ficar atento e criar espaço para se fazer presente. Arendt (2007) revela a complexidade do tornar-se presença: *“Não é simplesmente um processo de apresentar-se ao mundo. Consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem”* (ARENDR, 2007, apud Charlot, apud 2020). Ou seja, ela destaca o sentido ético de se fazer presente.

O processo de aprendizagem, permeado por estas reflexões levantadas cumpre objetivos que superam a idéia do acréscimo, ou complemento daquilo que já se sabe, mas se configura como uma aprendizagem própria da educação que pretende ser autotransformadora, que faz com que o sujeito se torne e se perceba como alguém único e singular, e que vá marcando sua presença no mundo, com suas diferenças, seu modo de ser, de pensar e de se posicionar diante de fatos, e diante do outro. É, verdadeiramente, sentir-se “alguém” no mundo.

Por fim, essas dimensões da ação docente ampliam a relação cognitiva do sujeito com um objeto de conhecimento, pois estimula as relações de sujeitos individuais com o coletivo e o mundo comum. Nesse sentido, abre-se a possibilidade da formação de indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que se tem como outro foco a estruturação do mundo comum, que é compartilhado.

## **B - ALGUNS MOVIMENTOS HISTÓRICOS QUE INFLUENCIAM A EDUCAÇÃO**

Depois da reflexão sobre a aprendizagem e a educação que consideramos fazer sentido frente aos desafios da escola hoje, em especial frente aos desafios da educação especial na perspectiva inclusiva, se faz necessário entendermos que movimentos são esses que vêm pressionando a escola, buscando impor uma expectativa social de rapidez de respostas, eficácia e eficiência de resultados.

O Brasil é um país considerado em desenvolvimento, vivendo amplamente as oportunidades e adversidades da globalização. Está integrado à economia mundial, com conexões culturais com outros países do mundo, havendo

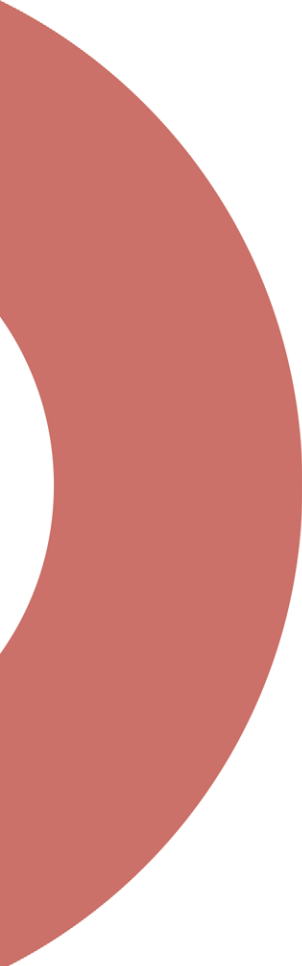
intensa troca de conhecimento, informações e acesso a tecnologias e inovações, inclusive para a educação. Entretanto, este processo da globalização tem trazido internamente desafios frente às peculiaridades distintas do nosso país, em relação aos demais países. Em especial, por ter um território continental, com inúmeras e diferentes tradições culturais regionais e, com isso, diferenças sociais significativas.

Para a compreensão desse cenário, faremos uma breve e despreziosa retrospectiva do processo histórico de globalização no Brasil e de que forma, também, tais eventos impactaram nas direções que a educação brasileira seguiu, em particular o segmento da educação especial. Este pequeno percurso, marcado por alguns eventos que destacamos, poderá nos ajudar a refletir sobre o quanto tem sido difícil e complexa a implantação da política nacional da educação especial, na perspectiva inclusiva, no Brasil, uma vez que os movimentos contemporâneos do neoliberalismo e da globalização passaram a atravessar os debates nacionais e internacionais que discutem as expectativas e respostas em relação a valores, desempenho e a qualidade da educação.

Para auxiliar na compreensão desses fenômenos ligados à globalização e seu diálogo com a educação brasileira, optamos pela análise apresentada por Charlot (2013), que identifica **quatro movimentos**, no entendimento deste fenômeno. Ele conhece profundamente a realidade educacional brasileira por ter sido, ao longo de muitos anos, um educador vinculado a Universidade Federal de Sergipe, debruçando-se sobre os desafios da educação brasileira e a formação de professores.

Charlot identifica o **1º Movimento** no intervalo entre as décadas de 1960-1970, um tempo em que o Estado brasileiro foi pensado sob a ótica desenvolvimentista. O discurso oficial, dito social, valorizava o preparo da mão de obra qualificada para que o país atingisse o status de “País de Primeiro Mundo”. O Estado, na sua relação com a educação, se colocava no papel do Estado Educador: aquele que pensava a educação em termos da construção do futuro da Nação, da inculcação de valores e da convivência comunitária pacífica.

Essa política encontrou grande consenso social, pois pregava a geração



de novas oportunidades de emprego, onde a educação era vista como um instrumento importante para a integração social das classes populares. Assim, o Estado administrava e orientava o País em torno da razão, da ciência, do progresso e, para isso, ampliava a educação gratuita, obrigatória e laica para todos os cidadãos. Aqui, a educação era concebida para além de seu contexto pedagógico, pois trazia consigo uma lógica econômica, do seu papel de formadora de mão de obra adequada para o tão esperado desenvolvimento do País.

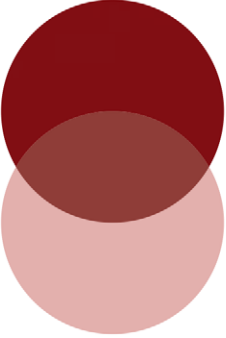
Para atingir esses objetivos, os gestores públicos promoveram mudanças na legislação educacional brasileira. Foi instituído o sistema escolar, que articulou seus diferentes níveis de ensino, cada um como forma de acesso ao seguinte, constituindo-se assim a educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e médio.

O ensino fundamental passou a ser obrigatório a todas as crianças e teve sua duração prolongada. Também foram organizados os programas de alfabetização de adultos, uma mão de obra excluída do mercado de trabalho, ou ainda direcionada a outras atividades, consideradas pouco produtivas, e às atividades rurais.

Como consequência desse movimento desenvolvimentista, fortaleceu-se a valorização do diploma escolar, fornecido pelo sistema de ensino, como veículo indispensável para a inserção de pessoas no mercado de trabalho, assim como para grande parte dos setores profissionais.

Essa nova lógica trouxe, contudo, a democratização do acesso e permanência dos alunos nas escolas, demandando altos investimentos na ampliação do número de estabelecimentos de ensino, com infraestrutura e recursos humanos adequados, para atender à demanda que se apresentava, gerando desafios até então ainda não totalmente superados. A educação, neste novo contexto, passou a representar o caminho para a conquista da autonomia e do progresso social.

Para os alunos com deficiência, este movimento também repercutiu na sua visão de futuro, em especial para os jovens e adultos, que passaram a ser orientados a demonstrar as suas possibilidades de contribuição e de relevância econômica. As instituições especializadas que atendiam



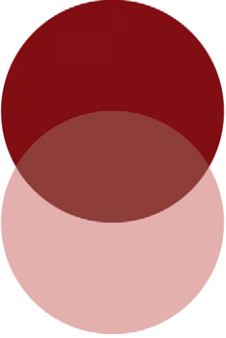
esse público trouxeram como resposta a estruturação das “oficinas abrigadas”. A educação formal era deixada de lado, em detrimento do treino de habilidades de memória e repetição. Em sua grande maioria, esses alunos recebiam um atendimento especializado, onde o processo de reabilitação tinha preponderância sobre a educação. A rotina pedagógica era prescritiva, gerenciada por equipe multidisciplinar, com ênfase na saúde e na assistência social.

O **2º Movimento** ocorreu na década de 1980, em função de uma crise mundial de rentabilidade do capital. Essa crise apresentava como grande desafio a retomada da economia dos países, a nível mundial. E esta situação induziu de um lado uma aceleração da integração desses países à lógica econômica internacional, e de outro, a construção de uma nova visão econômica, mais competitiva, pautada no consumo de massa, na lógica da eficácia, da diversificação e da qualidade de serviços e produtos oferecidos à sociedade. E, como esperado, esse movimento também impactou a escola.

Com esse movimento, um discurso neoliberal tomou fôlego e foi adotado pela comunidade mundial, estimulando a busca por mercados mais abrangentes, que passaram a beneficiar o caráter multinacional das empresas, enfraquecendo as políticas econômicas locais. Para melhor compreensão citamos uma reflexão de Charlot (2013):

*“Não se podem recusar as exigências de eficácia e qualidade, muito menos na sociedade moderna. O problema a ser debatido é outro: o que se entende por eficácia e qualidade, e quais os critérios para avaliá-las? Além disso, ao estabelecer uma equivalência entre essas lógicas e o neoliberalismo, aceita-se a ideia de que não há eficácia e qualidade fora do liberalismo... A meu ver, eficácia, qualidade, preocupação com a diversidade e com o contexto local, remetem, antes de tudo, às lógicas da modernização, ainda que possam servir, ou sirvam ao liberalismo”.*

Como consequência, a lógica social do neoliberalismo passou a se estabelecer, inclusive no contexto das políticas públicas, onde permaneceu em constante aceleração. A escola também passou a ser pressionada por resultados de eficiência e de qualidade, uma vez que respondia pela formação de uma nova mão de obra, supostamente mais qualificada, a



ponto de acompanhar o avanço das novas estratégias de mercado e da utilização das novas tecnologias disponíveis.

Nesse contexto, o professor também vivenciou uma crise em seu papel social, passando a ser identificado como “profissional da educação” e não mais como o mestre em sala de aula. Assim, esperava-se que seu trabalho já não fosse mais cumprir apenas tarefas pré-definidas em relação à rotina pedagógica, gestão do conteúdo curricular e da aprendizagem de seus alunos; mas também precisava resolver os problemas e conflitos no ambiente escolar e contribuir para a entrega ao mercado daqueles alunos merecedores de serem bem-sucedidos profissionalmente.

Para perseguir esses novos objetivos, a escola e os professores passaram a ter que utilizar processos contínuos de avaliação, criando uma atmosfera de concorrência escolar intensa, desembocando em uma hierarquização dos alunos, assim como, no fracasso escolar daqueles que “falham” neste processo. Estes são muitas vezes vítimas desse sistema que prega a educação para todos, mas não reconhece as diferenças, trabalhando pela homogeneização das salas de aula. Nesse sentido, a gestão dos fluxos escolares consolidou-se sob a lógica do desempenho e da concorrência, o que é próprio dos sistemas capitalistas. (CHARLOT, 2020)

Nesse contexto, não é difícil imaginar as razões do afastamento e da exclusão nas escolas regulares dos alunos com deficiência, ou também daqueles alunos com dificuldades no processo de aprendizagem. A educação, gerenciada sobre esses novos parâmetros do desempenho, passou a contribuir para o fracasso e a evasão escolar, e como consequência, a reproduzir o permanente ciclo de exclusão e pobreza, na população de crianças, jovens e adultos.

O **3º Movimento** diz respeito aos efeitos da globalização e do pensamento neoliberal na escola. E para se compreender pedagogicamente este processo, é necessário se partir da definição de globalização como “*um processo de crescente integração das economias e das sociedades no mundo contemporâneo, devido ao maior fluxo de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias*” (Departamento de Políticas de Desenvolvimento do Banco Mundial).

A globalização, assim compreendida, parte da ideia de abertura de fronteiras, diminuindo a influência do Estado, sujeito às adversidades desta realidade. No entanto, ao mesmo tempo, este processo também proporcionou a criação de políticas globais bem-sucedidas, como a formação da União Europeia e a criação de inúmeros organismos internacionais, que trouxeram um impacto global significativo para a educação, como o acesso e o compartilhamento de valores comuns, além do acesso ao conhecimento e de novas tecnologias.

Mas, considerando o lado da adversidade desse movimento, podemos citar como exemplos as guerras e os impactos na economia mundial, na infração de direitos humanos, nos impactos ambientais, na exclusão social e nos contrastes socioeconômicos vistos em diferentes nações. Dessa forma, também é importante ressaltar que a globalização, mesmo nascida a partir de um fenômeno econômico é, sobretudo, um fenômeno político, que por sua natureza, também faz emergir inúmeras contradições sociais, como: a disputa de poder e controle e o territorialismo, dentre outras.

O que testemunhamos nessa união de países foi que os mais ricos do eixo norte do mundo e do sudeste asiático obtiveram maiores benefícios em relação a essa abertura de fronteiras, assim como alguns países emergentes, como o Brasil e a Índia. Mas, esta não foi a realidade dos países mais pobres do eixo sul do mundo, com suas dificuldades socioeconômicas. O Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) demonstrou essa discrepância ao trazer dados da realidade, onde, a média dos 20% dos indivíduos mais ricos e dos 20% dos mais pobres do mundo, foi multiplicada por 2.5, entre os anos 1960 e 1997.

A educação e a escola também sentiram seus efeitos, sobretudo em relação à progressão ideológica do discurso neoliberal, que vem progredindo de forma concreta, evidenciando vários movimentos em relação ao gerenciamento da oferta de educação para a sociedade contemporânea, como por exemplos:

- Nos Estados Unidos estão desenvolvendo a oferta de vouchers à população, para que façam a escolha da escola ou da forma como as famílias irão organizar a educação de seus filhos. Com este modelo, o

Estado passou a não mais oferecer este serviço, como acontece em algumas cidades americanas;

- Também nos Estados Unidos já existem empresas privadas especializadas no gerenciamento das escolas públicas. Elas são contratadas pelos Estados ou cidades americanas com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos e a qualidade dos serviços educacionais ofertados e sua produtividade. Esta mentalidade já está chegando nas grandes capitais brasileiras;
- No Brasil, as crianças oriundas da classe média têm sido matriculadas, prioritariamente, em escolas privadas. Mesmo os filhos de professores da escola pública raramente frequentam a rede pública de ensino. A eficiência das escolas privadas é propagada em relação aos bons resultados do vestibular. E assim, a cada ano se consolida o mercado privado da educação no Brasil;
- O ensino da língua estrangeira, em especial o do inglês, é entendido como prioritário e fundamental para a participação no mercado global, e com isso inicia-se a concorrência do ensino bilingue nas escolas privadas no Brasil.
- Na França, há um movimento para selecionar e distribuir os alunos nas escolas, tendo como base seus desempenhos e notas, desenvolvendo certa concorrência entre as escolas públicas.

Por fim, o **4º Movimento** destacado por Charlot (2013) diz respeito ao desafio da educação para todos, assinalando uma tendência mundial onde o foco da educação se voltaria para a solidariedade e a paz, experienciada entre membros da comunidade escolar e seus alunos, enxergados como seres humanos que verdadeiramente são. Esse movimento vem ganhando adeptos e é chamado de “auteromundialista”, onde se reconhece que a globalização é um caminho sem retorno, mas que a interdependência entre as comunidades e países poderão gerar um efeito positivo aos seres humanos, evidenciando e reconhecendo o homem como sendo da mesma espécie, conectados à Terra, reconhecida como um bem comum. Neste movimento, estimula-se a humanidade a pensar que pode haver outra lógica no mundo, apartada das disputas de poder e da riqueza pautadas pelo neoliberalismo.

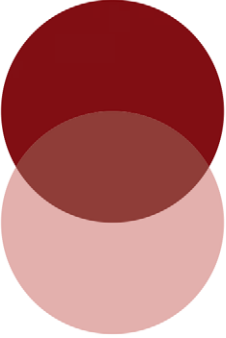
Trata-se de um novo movimento: de pensar no bem comum, cultivando a empatia por aqueles seres humanos vulneráveis; de reconhecer que todos têm os mesmos direitos e que é preciso salvar o planeta da depredação humana, almejando uma cultura de paz e prosperidade para todos.

Esses paradigmas têm sido debatidos em grupos e comunidades cada vez mais expressivos, assim como em importantes eventos internacionais, como o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação. Nesses eventos, desde o seu início, há a valorização da escola como um serviço público, que deverá ser acessível a todas as pessoas, defendendo-a da privatização e da lógica econômica neoliberal. Para esses objetivos, seus integrantes reivindicam a necessidade de se trabalhar por uma profunda transformação do espaço escolar, para que este passe a ser um território de sentidos, de prazer pelo aprender, e de valorização da cultura e da diversidade, ou seja, como um patrimônio humano. Ao descrever este fenômeno, Charlot (2013), cunha o termo “homodiversidade” em referência à expressão “biodiversidade”.

Para complementar os eventos deste último movimento, identificado por Charlot (2013), destacamos como marco a importante Conferência Mundial de Jomtien (em 1990), que definiu como meta universalizar o ensino fundamental e acabar com o analfabetismo no mundo até o ano 2000, o que não ocorreu necessariamente como o esperado, mas é uma meta reconhecida por trazer um significativo avanço.

Nesta mesma época, no Fórum de Dacar, foi contabilizado que ainda havia 113 milhões de crianças fora da escola, sendo que destas, 60% eram meninas. Assim, foi reafirmado neste período o objetivo de promover a Educação Para Todos. Nesta mesma discussão, o acesso da população com deficiência em idade escolar também foi reivindicado pelos movimentos sociais comprometidos com a inclusão escolar deste grupo. E esse embate ainda continua presente nos desafios da nossa escola.

Mesmo que ainda não tenhamos os objetivos determinados completamente alcançados, estas pautas continuam sendo incorporadas, com sistemática e compromisso político pelos órgãos das Nações Unidas, como a OCDE, UNICEF etc., priorizando a democratização do acesso à escola e o cumprimento dos direitos fundamentais de todas as pessoas.



A Educação tem enfrentado a contradição dessas duas lógicas adversas: uma valorizando o saber como recurso econômico, a necessidade da conclusão dos cursos e do diploma como acesso ao emprego e à ascensão social; e outra, valorizando um maior nível de formação humana, e uma nova relação com o saber, almejando a democratização escolar e educacional, a formação de seres humanos globalizados, com sensibilidade universal, instruídos, responsáveis, criativos e reconhecendo a diversidade humana, como um valor antropológico.

## **C - OS DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Já verificamos que alguns dos aspectos negativos da globalização neoliberal são a enfática e desenfreada valorização da eficácia e dos padrões de classificação que hierarquizam os seres humanos e aumentam a concorrência entre eles e entre as escolas. Esta lógica de pensamento tem trazido uma pressão à escola e os sistemas escolares públicos para a adoção de uma postura preconceituosa, que é a de enxergar a presença dos alunos com deficiência nas salas comuns como um “problema” a ser equacionado, uma vez que estes alunos impactam os resultados avaliativos e o desempenho da escola. Então, o que fazer com as minorias e os alunos mais vulneráveis? Essa é a pergunta “de um milhão de dólares” que os gestores responsáveis pela formatação de políticas públicas se fazem, havendo constantemente decisões contraditórias, preconceituosas e discriminatórias.

Entretanto, o que percebemos é que as matrizes de pensamento neoliberal acabam trazendo à tona as contradições em relação à equidade de direitos e oportunidades, demonstrando, assim, uma complexa interdependência entre o ambiente social e econômico, e os seres humanos em diferentes culturas.

Por outro lado, essa abertura de fronteiras de cunho social passou a reunir países, que já avançaram na direção civilizatória, compartilhando acordos e diretrizes legais comuns, que formataram políticas públicas internas. Podemos citar como exemplo, na educação brasileira, sua legislação avançada em relação à obrigatoriedade do acesso à educação a todas as crianças, inclusive as que

têm deficiência. No entanto, esses dispositivos legais, compartilhados entre países signatários de acordos internacionais construídos pela ONU, UNICEF etc., acabam enfrentando dissonâncias ideológicas e encaminhamentos políticos centrados em interesses internos menores, trazendo dissonâncias e o esgarçamento dos direitos conquistados por esses acordos, muitas vezes defendidos em nome da “autonomia nacional”.

Mesmo vivendo os percalços da alternância de poder e de diferentes visões ideológicas de se enfrentar os desafios brasileiros, é preciso reconhecer que mudanças se consolidaram no sistema educacional brasileiro, como a entrada e permanência de crianças e jovens com deficiência nas salas comuns, com todas as suas diferenças e demandas. Para melhor entender esse tempo e contextos peculiares como o socioeconômico, trazemos dados obtidos por meio do estudo realizado no Brasil pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, intitulado “Pobreza Multidimensional na infância e na Adolescência” (2022). Esse estudo buscou quantificar e entender as diferentes privações a que esse público infanto-juvenil vem sendo submetido, em relação a seis dos seus direitos básicos: renda, educação, informação, água, saneamento e moradia. No final da coleta e análise dos dados, os resultados indicaram que, do total de 52,8 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, a pobreza multidimensional atingiu 64% deles, representando 31,9 milhões de crianças e jovens. Todo esse público, em tese, está ou deveria estar frequentando regularmente a escola.

Outro destaque desse relatório é o entendimento da pobreza em suas múltiplas dimensões, pois a privação de um desses direitos acima mencionados afeta os demais, ou seja, eles estão inter-relacionados. Nesse sentido, a privação de um desses direitos provoca exclusões e vulnerabilidades diversas, que impactam o bem-estar pessoal, familiar e social das nossas crianças e jovens.

Os quadros dos mapas apresentados nesse estudo da UNICEF mostram uma grande diferença entre as cinco grandes regiões brasileiras. Destacaram que, em 2022, quatro dos 26 Estados brasileiros e Distrito Federal apresentavam mais de 90% de crianças e adolescentes sofrendo privação de algum de seus direitos fundamentais: Pará e Amapá (Região Norte), Maranhão e Piauí (Nordeste),

Por outro lado, apenas nos Estados do Sudeste e no Distrito Federal encontram-se percentuais de crianças e adolescentes inferiores a 50%, e apenas dois deles abaixo de 40%: o Estado de São Paulo e a própria Capital Federal. Também é visível a desigualdade racial, embora esteja se reduzindo ao longo do tempo. Enquanto a diferença entre crianças e adolescentes brancas e negras era de 22 pontos percentuais em 2019, esse índice se reduziu para pouco mais de 20 pontos percentuais em 2022.

Outro indicador do estudo revelou que o processo de exclusão se refere ao acesso à escola na idade certa e na alfabetização. O período pós 2020 revela um aumento preocupante nas taxas de analfabetismo, especialmente entre crianças mais jovens, rompendo uma tendência de estabilidade ou ligeira diminuição observada nos anos anteriores. A proporção de crianças de sete anos de idade que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% do total delas entre 2019 e 2022.

Assim, o desafio que também se apresenta é o exercício de enxergarmos a complexidade humana sem, contudo, invisibilizá-la. No caso das pessoas com deficiência, ao reconhecê-las no senso comum como uma categoria na hierarquia social em função de suas características, reforça-se uma posição conservadora e preconceituosa, além de capacitista, reforçando com isso atitudes que discriminam, interpretam e reconhecem a deficiência como algo a ser superado ou corrigido e, de preferência, associado à ideia da limitação e da doença. Ou seja, ainda nos dias de hoje, há desinformação em relação a deficiência, separando e hierarquizando aqueles que respondem ou não a um padrão admitido como “normal” ou “atípico” dos padrões meritocráticos de desempenho.

O sistema educacional brasileiro, com esta lógica meritocrática, busca fixar as demandas de seus alunos por categorias, onde a resposta assertiva e final é o resultado do desempenho escolar e da adaptação “natural” dos alunos ao padrão esperado, inseridos em um ambiente escolar estruturado e pouco flexível. São essas crenças e cenários que se antagonizam ao esforço que se impõem na adoção de uma ética que propicia uma prática pela inclusão e equidade de direitos de todos os alunos, no ambiente escolar.

Os profissionais da educação, nesse contexto tão amplo e diverso,

precisam compor seu Projeto Político Pedagógico, redefinir e harmonizar os objetivos e conteúdo do currículo escolar, sua didática e seus objetivos, procedimentos e tempos de avaliação.

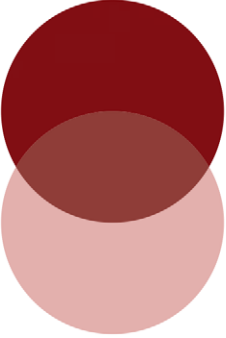

Esse esforço atual para se compreender e identificar um ambiente escolar inclusivo poderia também ser representado atribuindo-se um sentido estrutural. E é neste contexto que o atendimento educacional especializado se insere. Isto é, de planejarmos as rotinas da escola reconhecendo que é possível a coexistência, com diversas formas, contextos e cenários didáticos-pedagógicos que podem resultar em diferentes perspectivas de trabalho, levando-se em conta o fato que a maioria dessas iniciativas, quando privilegiam um projeto pedagógico inclusivo, adotam os direitos humanos enquanto base filosófica e uma ética composta de argumentos irrefutáveis em favor da educação inclusiva, como instrumento promotor de inclusão social.

## **D - O DIREITO AO ACESSO À REDE REGULAR DE ENSINO**

As dificuldades enfrentadas atualmente para garantir o acesso da pessoa com deficiência à educação não condizem com as conquistas de garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Isso significa, como já explicitamos anteriormente, que as decisões políticas, geradoras de políticas públicas de longo prazo e que fomentam a gestão deste desafio, ainda são permeadas por preconceitos, valores culturais e religiosos e de cunho assistencialista, que afetam a dignidade, a autonomia e o efetivo exercício dos direitos dessa população.

Reconhecer o potencial transformador e muitas vezes pioneiro dos acordos internacionais, que impactam os encaminhamentos internos, é fundamental. Com isso, enumeramos abaixo alguns deles, pois são de grande relevância para a educação especial na perspectiva inclusiva:

- A **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, formulada na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que reafirmou a Declaração dos Direitos Humanos, ao dispor que "toda pessoa tem direito à educação";

- 
- 
- A **Declaração de Salamanca**, que resultou do movimento promovido pela UNESCO, na Espanha, em 1994. Tratou dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, sendo considerada um dos principais documentos que alicerçam o movimento mundial pela inclusão educacional, ao lado da Convenção dos Direitos das Crianças (1988), e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Esta Declaração recomendou a interlocução e a participação da educação especial na estrutura proposta pelo documento de 1990 sobre Educação para Todos. Também formatou o conceito de "necessidades educativas especiais" ampliando-o para além da deficiência, contemplando todos os alunos que manifestem dificuldades (permanentes ou temporárias), em seu processo de aprendizagem;
  - A **Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência**, também conhecida como Convenção da Guatemala, realizada em 1999, que reafirmou os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais para a população com deficiência, estabelecendo os mesmos princípios da Carta da Organização dos Estados Americanos, em seu artigo 3º, ressaltando que "a justiça e a segurança sociais são bases para uma paz duradoura". Também ficou assegurado que autoridades governamentais e/ou entidades privadas, deveriam eliminar todas as formas de discriminação às pessoas com deficiência e promover a inclusão social, em todos os níveis, a saber: fornecimento de bens e serviços, trabalho e emprego, saúde, educação, habitação, lazer, esporte, educação, acesso à justiça, aos serviços policiais, as atividades políticas e de administração, dentre outros.
  - A **Declaração de Cochabamba**, resultado do movimento organizado e patrocinado pela UNESCO e lideranças locais, que reuniu os Ministros da Educação da América Latina e Caribe (Bolívia-2001), para avaliar e estruturar os direcionamentos mais aderentes com a realidade local, em consonância com o documento de Jomtien. Esse movimento possibilitou reafirmar nesta região geográfica, da qual o Brasil faz parte, o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, abrindo espaço de cooperação entre os Países que compõem este grupo, dada a realidade precária da situação educacional das suas crianças e jovens.

- O **Fórum Mundial de Dacar**, em 2000, que estabeleceu seis metas da Educação para Todos, abrangendo os compromissos assumidos pelos Ministros de Educação da América Latina e Caribe em seu Plano de Ação, onde se comprometiam a trabalhar, em cooperação mútua, e em seus Estados Nação, no desenvolvimento de políticas, estratégias e ações destinadas a alcançar as metas estabelecidas;
- A **Convenção Internacional Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência**, que teve como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em especial seus princípios instituídos como o direito à vida, à igualdade, à não discriminação, à liberdade de locomoção, o direito à educação e ao trabalho etc. A Convenção Internacional sobre o Direito da Pessoa com Deficiência foi estabelecida em 2007, pela ONU e ratificada pelo Brasil, com o status de Emenda Constitucional, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através de decreto legislativo, em 2009.

O que intriga a todos é a qualidade dos acordos mencionados acima, que trouxeram à sociedade global a oportunidade de discutir profundamente seus interesses e aspirações e a insegurança jurídica que ainda existe, propiciada pelas diferentes interpretações desses direitos, no âmbito interno dos países, diante da atuação de gestores públicos, que muitas vezes negam ou simplificam direitos já legalmente instituídos. Entretanto, essas tentativas de retrocesso do processo inclusivo estão sendo sempre rebatidas pelos seus defensores, que recorrem ao acervo legal brasileiro, democraticamente conquistado.

Por isso, achamos adequado destacar, mesmo já amplamente difundidos, alguns marcos da legislação brasileira que tem dado respaldo à defesa da educação especial na perspectiva inclusiva.

- A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, (LDB nº 5692/71), em seu artigo 9, explicita o atendimento de matrícula na educação regular aos alunos com deficiência, os superdotados e aqueles com grande defasagem quanto à idade regular. Deveriam receber tratamento especial, de acordo com as orientações fixadas pelos Conselhos de Educação competentes. Diferentemente da posição da legislação anterior, LDB nº 4.024/61, que

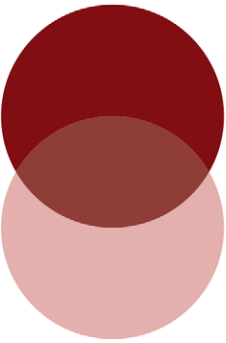
explicitava em seu texto, a posição oficial, em relação ao ensino dos alunos com deficiência, de preferência, na rede regular de ensino;

- A **Constituição Federal de 1988**, que trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Definiu, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garantiu como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).
- A **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1988)**, que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- O **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº. 8.069/90, que em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino;
- A atual **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96, que no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; professores com especialização

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

- O **Decreto nº 3.298/99**, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
- O **Plano Nacional de Educação - PNE**, Lei nº 10.172/2001, destacando que “o grande avanço que essa década deveria produzir na educação seria a construção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontou déficits referentes à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado;
- A **Lei nº 13.146/2015**, que institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania;
- O **Plano Nacional de Educação 2014-2024**, que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nesse período, estabelecendo em sua meta nº 4: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Os resultados de todos os ganhos e os desafios a se enfrentar na educação brasileira, consolidados na forma de políticas públicas, com



abrangência federativa, se expressam nos microdados do Censo Escolar de 2022, disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), de acordo com o Portal DIVERSA, 2022. Seguimos destacando alguns deles:

- O sistema de ensino público brasileiro conta com 178.346 escolas direcionadas à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Desse montante, 132.649 delas apresentam matrículas de alunos com deficiência;
- Dos 47.382.074 os alunos matriculados na Educação Básica, registrados pelo Censo, temos 1.527.794 alunos matriculados na Educação Especial, correspondendo a 3,2% dessa população;
- O Censo registra alunos matriculados com vários tipos de deficiência, a saber:
  - deficiência intelectual: 914.467 estudantes (51,8% do total das matrículas na educação especial);
  - autismo: 429.521 estudantes (24,3%);
  - deficiência física: 158.371 estudantes (9,0%);
  - deficiência múltipla: 86.341 estudantes (4,9%);
  - deficiência visual correspondendo à baixa visão: 80.429 estudantes (4,6%);
  - deficiência auditiva: 40.267 estudantes (2,3%);
  - altas habilidades/superdotação: 26.815 estudantes (1,5%);
  - surdez: 20.699 estudantes (1,2%);
  - cegueira: 7.308 estudantes (0,4%);
  - surdo-cegueira: 628 estudantes (0,0%).

Quanto ao acesso dos alunos com deficiência aos serviços do Atendimento Educacional Especializado nas escolas, apesar do crescimento registrado de 2009 (19,4%) para 2022 (35,9%), ainda há uma demanda significativa de alunos sem atendimento.

Muitas pesquisas acadêmicas retratam a realidade e os desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado e, por isso, trouxemos dois exemplos que abordam cenários da continuidade da escolarização dos alunos com deficiência, sem nos

fixarmos no ensino fundamental, uma vez que esta realidade é mais próxima de todos.

A primeira pesquisa foi realizada pela professora Lidiane Côrrea de Oliveira Sommer, matriculada na Universidade Federal da Bahia, no Programa de pós-graduação-Mestrado, e cujo trabalho traz como título: “Acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado da rede federal: tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica (2020)”.


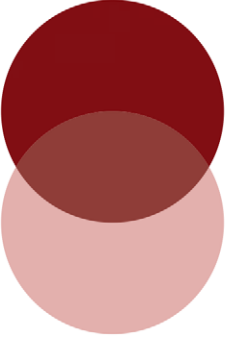
A segunda pesquisa, divulgada em artigo científico, intitulado *“Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul”*, foi realizada pelas professoras Suzana Trevisan e Denise Macedo Ziliotto, publicada na Revista Educação e Pesquisa, (vol. 49, 2023)

Ambas trazem a realidade do ensino médio e profissionalizante no que se refere à inclusão de alunos com deficiência, apontando que há processos seletivos específicos e que esses nem sempre promovem a devida equiparação de oportunidades para a participação das pessoas com deficiência.

Outros dois destaques interessantes, destacados na segunda pesquisa citada, dizem respeito às barreiras de acessibilidade comunicacional e de informação, que inviabilizam, muitas vezes, o direito do acesso de muitas pessoas com deficiência. Além disso, ainda há uma grande valorização do diagnóstico médico,

Em relação ao acesso à continuidade da escolaridade, as pesquisadoras destacam avanços incentivados por políticas públicas adotadas nos últimos anos, como a Lei nº 13.409/2016, que garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos de ingresso nos Instituto Federais, trazendo um significativo aumento de 114,1% das matrículas no quadriênio 2016-2020. Desde a implementação dessa política, que teve início em 2014, exige-se uma reserva mínima de 5% das vagas nos processos seletivos para o ingresso de alunos com deficiência.

Outra questão apontada é que, mesmo havendo alguma preocupação em relação à acessibilidade dos alunos com deficiência no processo seletivo,



ainda não há garantia de recursos pedagógicos adequados ou os de tecnologia assistiva, ou ainda a presença de profissionais de apoio para esses alunos nas suas rotinas escolares.



## **PARTE II:**

# **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: OBJETIVOS E IMPLEMENTAÇÃO**

## PARTE II

**Pertencer? Já pertenço!**  
**Estranho? Somos, eu e você!**  
**Rever a História é o que nos une.**  
**Traçar novos rumos é preciso.**  
**Eu tenho desejos e sonhos!**  
**No seu Ser-Professor eu confio,**  
**Confie no meu Ser-Estudante.**  
**Essa é a nossa nova jornada:**  
**Reaprender a con-viver!**

*(Luiza P. Pereira)*

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço/recurso, disposto na legislação e disponibilizado pela educação especial brasileira para atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que frequentam as classes comuns.

Segundo o Decreto nº 7611/11, o atendimento educacional especializado pode ser compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, no sentido de:

- complementar a formação de alunos com deficiência, recomendados pelos professores das salas comuns, no apoio às atividades pedagógicas permanentes, organizadas no tempo e na frequência necessárias nas salas de recursos multifuncionais.
- suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Sendo assim instituído, o AEE ao ser oferecido na forma complementar à formação do aluno, disponibiliza serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que visam eliminar as barreiras para sua plena participação na vida escolar e para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo escolar, promovendo a utilização de: materiais didáticos e pedagógicos, espaços, mobiliários, equipamentos,

sistemas de comunicação e informação, transportes e demais serviços (MEC/CNE/CEB. Resolução nº4/09).

Nesse sentido, as redes de ensino devem matricular esses alunos nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

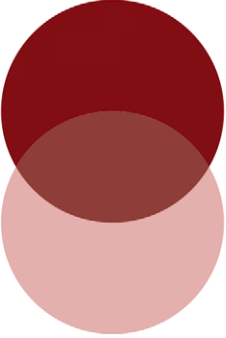
Em sua forma suplementar, para o atendimento às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação devem ser desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular, em articulação com outros serviços educacionais, de arte e cultura, assim como em instituições de educação superior, profissional e tecnológica.

Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino e neste caso, a qualquer aluno que esteja nesta situação.

## A - O PÚBLICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado é destinado ao público da Educação Especial, utilizando como parâmetro as definições de seu público, que são:

- **Aluno com deficiência**, aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (artigo 2º da Lei nº 13.146/15);
- **Aluno com altas habilidades/superdotação**, aquele que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou



combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse;

- **Aluno com transtornos globais do desenvolvimento**, aquele que apresenta alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008)

Quanto a esse termo “Transtorno Global do Desenvolvimento”, é importante registrar uma alteração em curso na legislação brasileira, a saber:

- A adoção do termo “transtorno global do desenvolvimento” na legislação encontrava-se de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV (3), da Associação Americana de Psiquiatria, de 1994, que foi traduzido para o Português e publicado no Brasil em 1995. O Transtorno Global do Desenvolvimento reunia: o Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Rett, o Transtorno Autista, o Transtorno ou Síndrome de Asperger e Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação;
- Em 2000, o DSM IV foi atualizado e gerou o DSM-IV-TR, que também foi traduzido para o Português e publicado no Brasil em 2002. Tanto no DSM IV quanto no DSM-IV-TR já existia a concepção do autismo como um espectro e, por esse tempo, o termo transtorno de espectro autista já era utilizado para designar essas condições, embora sua definição tenha se tornado mais concisa em 2013, quando foi lançado o DSM-V, e procedeu-se à fusão do transtorno autista, transtorno global do desenvolvimento e transtorno de Asperger no transtorno do espectro autista. Em seu prefácio, o DSM-V apresenta os motivos dessa mudança: Os sintomas desses transtornos representam um contínuo único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico

de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (DSM V, 2014).

No Brasil, a classificação trazida pelo DSM-V foi incorporada nas publicações, em especial nas de cunho científico, e é um consenso desde 2013. Ressalta-se que a Lei nº 12.764, de 2012, adotou a terminologia “transtorno do espectro autista”, mesmo antes do lançamento do DSM-V, por ser amplamente utilizada para designar esse público. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a redação de vários dispositivos da LDB, mas não considerou a atualização dessa terminologia, muito embora a difusão ampla dessa no campo acadêmico e científico já estivesse introduzida no arcabouço jurídico pela Lei nº 12.764, de 2012. Ressalta-se que a Lei de Diretrizes da Educação vem sendo atualizada sistematicamente com redações decorrentes de novas leis, entretanto permanece a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento no campo da Educação Especial. (Projeto de Lei nº 226/22).

Os textos legais normatizam que o AEE deve atender a esse grupo específico de alunos acima citado e não a todos os alunos considerados com necessidades educacionais especiais. Portanto, os sujeitos com transtornos funcionais específicos, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor, Dificuldades de Aprendizagem e outros, não são considerados público-alvo da Educação Especial e do AEE.

## **B - A PESSOA E O RELATÓRIO MÉDICO DA DEFICIÊNCIA**

O conceito de deficiência, anteriormente, esteve vinculado a uma interpretação médica, interpretado por características intrínsecas à pessoa. Atualmente, os impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais e mentais já são vistos como parte da diversidade humana, fruto das interações sociais e culturais que, em situações diversas, poderão representar barreiras, ou impedimentos concretos à sua plena participação na vida cotidiana e na sua inclusão social.

A Organização Mundial de Saúde – OMS, lançou a "Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde" (CIF), que está baseada em um modelo etiológico e anátomo-funcional sobre a deficiência, associada ao estado de saúde da pessoa. A CIF tem um caráter multidisciplinar, sendo aplicável a todas as culturas, acrescentando, recentemente, aspectos relacionados ao contexto em que o indivíduo vive, fazendo com que os profissionais da saúde ampliem as suas observações e maior detalhamento em seus relatórios.

Com uma estrutura que obedece a um padrão e modelo internacional, a CIF recomenda, como foco de observação, os seguintes aspectos: O **Corpo**, levando em conta a estrutura e funções corporais da pessoa analisada; a **Atividade** que ela realiza com o seu corpo; a sua **Participação** nas atividades, avaliando o desempenho e a sua capacidade de realização; e por último, o **Contexto** em que são observadas as circunstâncias em que essa pessoa realiza suas atividades.

Com essa amplitude de aspectos a serem observados, deve-se levar em conta no relatório médico os fatores que representam o ambiente físico e social, e as atitudes com que a pessoa conduz sua vida. Esses fatores estão organizados em uma lista de itens que partem do ambiente mais próximo da pessoa, seguindo para ambientes sociais mais abrangentes.

A seguir, seguem algumas definições em relação à deficiência, adotadas na CIF:

1. **Deficiências:** são dificuldades nas funções e estruturas corporais, que proporcionam desvios ou perdas significativas;
2. **Funcionalidade:** refere-se a todas as funções do corpo e desempenho de tarefas ou ações;
3. **Incapacidade:** servindo como termo genérico descritivo da deficiência, são as limitações de atividades e restrições de participação, somadas aos atributos de desempenho e capacidade.

Os indicadores adotados na CIF para caracterizar a deficiência deverão ser utilizados para análise, de forma dinâmica e interativa, para que se possa observar e avaliar os aspectos negativos e positivos dessa interação.

Não se pode deixar de levar em conta, que nessa análise, o eixo da observação e avaliação foi deslocado para a saúde das pessoas com deficiência ao invés de doença, como se fazia anteriormente; podendo, assim, compreender suas características num contexto mais abrangente, suas condições de saúde; e de um modo geral, dentro do contexto específico do estilo de vida dessas pessoas.

## **C - OBJETIVOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

O AEE em sua forma complementar é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, para que os alunos não tenham sua frequência no ensino comum dificultada ou impedida, pois as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

O AEE tem como objetivos distintos: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais do seu público; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a sua continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (artigo 3º do Decreto nº 7.611/11).

## **D - A IMPLEMENTAÇÃO DO AEE**

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional na Educação Básica, a oferta do atendimento educacional especializado deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização:

- A sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

- A matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas e cronograma de atendimento dos alunos;
- O professor para o exercício da docência do AEE;
- Os profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete, e outros que atuem no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- A articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e as redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, em centro de atendimento educacional especializado, público ou privado, sem fins lucrativos, e que seja conveniado para essa finalidade, deve constar no projeto pedagógico do centro contemplando na sua organização os recursos, o plano de AEE, os professores e demais profissionais envolvidos, conforme orientação da Secretaria de Educação. Os centros de atendimento educacional especializado devem cumprir as normativas estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto a sua autorização de funcionamento, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes (MEC- Secretaria de Educação Especial).

## **D - A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE**

A acessibilidade é um fator essencial no processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, muito presente no trabalho do professor do AEE. A rampa se tornou um símbolo de acessibilidade física, assim como o banheiro adaptado. No entanto, há muitos outros recursos de acessibilidade que os profissionais da educação e o professor do AEE podem lançar mão para a eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência encontram no cotidiano escolar.

A acessibilidade é definida como a possibilidade e a condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações, de uso por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (lei nº 13.146/15).

Muitas pessoas com deficiência fazem uso da tecnologia assistiva, que engloba os produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover sua funcionalidade, relacionada à atividade que a mobiliza ou à sua participação na sala de aula e na escola, com autonomia e independência, eliminando as barreiras que surgem no dia-a-dia escolar.

As barreiras podem ser diversas. São os entraves, obstáculos ou mesmo as atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem a participação social da pessoa com deficiência e o exercício de seus direitos.

Devido a sua complexidade, as barreiras podem ser classificadas em: barreiras urbanísticas, as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados, abertos ao público ou de uso coletivo; barreiras arquitetônicas, as existentes nos edifícios; barreiras nos transportes, existentes nos sistemas e meios de transportes; barreiras nas comunicações e na informação, que dificultam ou impossibilitam a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações, por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; barreiras atitudinais, presentes nas atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas e, por fim, as barreiras tecnológicas, que são as que dificultam ou impedem o seu acesso às tecnologias.

Como podemos perceber a seguir, muitas das atribuições do Professor do AEE estão relacionadas à acessibilidade, identificando as barreiras que seus alunos enfrentam, que impedem ou dificultam sua permanência na escola e/ou no seu sucesso acadêmico e as possibilidades dos recursos de acessibilidade atuarem para a garantia desses direitos.



## F - O PROFESSOR DO AEE: FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATRIBUIÇÕES

Conforme a Resolução CNE/CEB n.4/2009, em seu artigo 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial.

O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.

As atribuições do professor de AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano do AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento de cada aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas, identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos;
- Planejamento de atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e nos ambientes escolares. (Informática acessível; comunicação alternativa e aumentativa - CAA etc.);
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Realizar a interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras, quando necessário.



## **PARTE III**

# **ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO SOBRE O AEE**

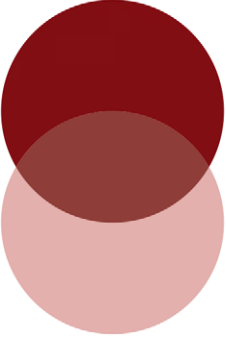
## PARTE III

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...  
(Rubem Alves)*

Para auxiliar no entendimento do atual cenário e do funcionamento do Atendimento Educacional Especializado trazemos a seguir aspectos significativos da experiência de três professoras da rede pública de ensino, que se disponibilizaram a ser entrevistadas pelas autoras e um colaborador do Instituto Paradigma e a responder a um questionário detalhado sobre o seu cotidiano.

A organização e a elaboração desses dois procedimentos, a entrevista e o questionário, foram baseadas nos estudos e pesquisas de Marie-Christine Josso, dispostos em seu livro “Experiências de vida e Formação” (2004). Ela ressalta que, durante a vida, passamos por experiências de formação e que esse processo resulta em um inventário de recursos da nossa experiência, que se acumulam e transformam a nossa identidade de professor, levando em conta o enfrentamento das situações conflitantes da vida. Ela explicita as diferentes capacidades que o indivíduo faz uso em suas vivências cotidianas, que são: a capacidade de identificação e de iniciativa; a capacidade de submissão e de responsabilização; e, finalmente, a capacidade de imitar modelos culturais já existentes e de orientação aberta ao que nos move para a criação ou o engajamento em algo novo.

A **primeira professora, Nadir Pereira Alves**, atua a 23 anos na profissão docente. Já trabalhou no CEFAL e também no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas atualmente se sente mais realizada na sala de aula comum de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), pois tem alunos com deficiência em sua turma e pode atendê-los de forma mais efetiva. Quando atuava no AEE sentia que a responsabilidade era



toda dela, apesar de sempre se disponibilizar para o trabalho em parceria com a professora da sala regular dos alunos que atendia no AEE.

Ao ser questionada, ressaltou que a principal barreira (ou tensão) que encontra na sua profissão é a barreira atitudinal, que acontece quando as pessoas envolvidas com a inclusão do aluno com deficiência na sala regular de ensino não acreditam no potencial do aluno e limitam os conteúdos por causa da deficiência, sem procurar conhecê-lo. Nadir acredita no potencial de cada estudante e procura sempre estimulá-los, mostrando que eles conseguem, e que cada pessoa possui facilidade para certa área do conhecimento e também que cada um tem seu tempo para aprender. Ela complementa que procura realizar seu trabalho sempre baseada na razão e em fatos e dados colhidos no seu cotidiano com os alunos, mas às vezes a subjetividade também acaba aparecendo.

Ao perguntarmos à Nadir se o Sistema Educacional Brasileiro tem dado a mesma atenção para a Educação e para a Aprendizagem, ela respondeu que esse sistema se concentra mais na entrega dos conteúdos do que na efetiva aprendizagem dos estudantes. Ela indica a necessidade de equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem, garantindo aos estudantes não só adquirir os conhecimentos mas, também, que essa aquisição seja significativa. Sobre os ambientes educacionais, eles precisam ser pensados para estimular a curiosidade, a descoberta e a aplicação prática do conhecimento.

Citou as provas externas, que não contemplam a flexibilização para os estudantes com deficiência intelectual e observa que essas avaliações trazem um estresse aos alunos. Fica indignada em relação ao Sistema Educacional Brasileiro porque proclama ter um currículo aberto, mas o conteúdo das avaliações externas não condiz com essa perspectiva. Considera que a aplicação das provas externas é mais uma fiscalização do que uma avaliação construtiva, que pudesse dar pistas para a melhoria da qualidade da educação.

No questionário há uma questão sobre o estudo do UNICEF que aponta o desrespeito dos direitos fundamentais de muitas crianças brasileiras (ter renda compatível com suas necessidades básicas, ter acesso à educação (estar na escola e aprender), ter acesso à informação, a água e saneamento

e ter acesso à moradia adequada). Perguntamos se Nadir considera essa questão relevante e se ela impacta a sua rotina de trabalho. E ainda se na escola há um trabalho sistemático para identificar e atuar em relação a essas vulnerabilidades.

Nadir respondeu que os direitos fundamentais negados se refletem na vida dos estudantes e que alguns alunos da escola muitas vezes não têm o básico para se alimentar ou para comprar remédios de uso contínuo. Essa realidade faz parte do dia a dia da educação de jovens e adultos, ressaltou. Assim, a concentração na aprendizagem fica difícil! Também destacou que na escola há um espaço que busca a união e o compartilhamento de problemas e dificuldades dos alunos. E que a equipe escolar se constituiu como uma rede de apoio interna para sanar as dificuldades mais prementes desses alunos. No caso de vulnerabilidades maiores, a equipe estabelece parcerias com Unidades Básicas de Saúde (UBS) Acompanhante de Pessoa com Deficiência (APD) e com o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), em busca de soluções.

Sobre os altos índices de evasão e de retenção de alunos, apresentados no último censo escolar realizado no Brasil, Nadir disse que acompanha essa realidade mas que no Centro Integrado de Educação de jovens e adultos (CIEJA) onde trabalha não percebe o abandono da escola por parte de alunos com deficiência; e que eles dificilmente faltam às aulas, só em caso de doença ou algo muito sério, como a necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas familiares. Entretanto, destacou que no geral a dificuldade ou falta da alfabetização pode desestimular alguns estudantes com deficiência, levando-os o abandonar a escola.

Ao citarmos a Recuperação Paralela, que poderia auxiliar esses jovens nas suas dificuldades em relação à aprendizagem do conteúdo escolar, ela respondeu que poderia mesmo mas as dificuldades do retorno dos estudantes à escola no outro turno escolar para essas aulas é um dificultador, principalmente quando não há disponibilidade do transporte escolar gratuito. Há também falta de profissional disponível para realizar esta tarefa. Mas acrescentou que, como o CIEJA tem horário diferenciado, há a possibilidade de o próprio professor da turma atender seus alunos em suas dificuldades de aprendizagem.

Ela citou que o CIEJA tem Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde o AEE é realizado, e que foi implantada em 2012. Nessa ocasião ela estava cursando a pós-graduação em Educação Especial e já iniciou seu trabalho com a abertura da sala. Logo depois veio a segunda professora. Todo o atendimento do aluno com deficiência é feito no contraturno da sala regular. Em suas atribuições, também estavam previstos momentos de visita à sala regular do aluno atendido. Destacou que os maiores objetivos do AEE são: a eliminação de barreiras que o aluno enfrenta devido à deficiência e o de oportunizar o acesso ao currículo escolar.

Quanto à expansão desse atendimento para escolas circunvizinhas, ela disse que somente atendem uma aluna com deficiência visual, pois é difícil atender outros alunos. Essa aluna precisava da formação em Braille e o CIEJA tinha a máquina em seu rol de equipamentos. Um professor que trabalha tanto no CIEJA como na escola em que a aluna estava matriculada, sentindo essa dificuldade, fez a interlocução necessária para que a aluna tivesse acesso a esses recursos e deu certo, embora seja difícil o entrosamento com a professora da aluna.

Ao ser questionada sobre a preocupação da equipe escolar em mediar o currículo e o planejamento pedagógico em relação à acessibilidade pedagógica para os alunos com deficiência, Nadir respondeu que o Professor do AEE (PAEE) e a equipe docente do CIEJA realizam o planejamento coletivamente e trabalham pensando em preparar várias estratégias para esses estudantes, como a utilização de vários recursos: imagens, vídeos, músicas, letra bastão, fonte maior nos textos, caderno com pauta ampliada, uso de contraste, uso dos recursos de informática, dentre outros.

Nadir demonstrou em sua fala ter abertura para a parceria, para ouvir o outro, entender suas dificuldades e possibilidades, e que está sempre pronta para buscar recursos de acessibilidade e abrir possibilidades de pertencimento no ambiente escolar, não somente para os alunos com deficiência, mas também para os estudantes idosos de sua turma de alunos, pois alguns apresentam dificuldades até para segurar o lápis ou caneta para a escrita. Ela também aponta a necessidade de administrar mudança de horários, saídas momentâneas da sala de aula quando os alunos com deficiência necessitam. E, nesses casos, ela explica aos alunos

que somos todos diferentes e que precisamos respeitar o jeito que cada um tem de participar porque também temos nosso próprio jeito e que queremos ser respeitados. Perguntamos qual foi a formação que a preparou subjetivamente para essa abertura de si para o outro, para essas importantes pequenas inovações. Ela disse que essa formação educacional foi adquirida na vida em sua família, sempre aberta para o coletivo, para uma convivência com os outros de forma que o outro se sentisse acolhido.

Finalizando, consideramos que são muitos os críticos da inclusão de crianças e jovens com deficiência na rede regular de ensino e perguntamos a ela quais são as críticas relevantes que faz a esse respeito, quais os avanços que a equipe escolar alcançou e quais as conquistas que ela considera já consolidadas. E Nadir respondeu:

*“Penso que o atendimento educacional especializado muitas vezes acaba sendo solitário e trazendo uma sensação de impotência. Às vezes o desenvolvimento é pequeno diante dos objetivos traçados e acabamos por ficar desapontados. Depois de tantos anos no AEE atualmente estou na sala regular, onde tenho oito estudantes com deficiência e procuro desenvolver o trabalho da melhor maneira possível. Meus estudantes conseguem dar opinião, compreendem os conteúdos trabalhados e estão sempre prontos a participar de Projetos. Alguns participam do grêmio, cuidam de colocar as músicas, passam nas salas para dar os recados e combinados. Todos ganham com a inclusão. Os alunos com alguma deficiência aprendem com mais facilidade ao observar os modelos positivos que encontram nos colegas em sala de aula e demais espaços da unidade escolar; ao desenvolverem laços de amizade, que ajudam a resolver conflitos e ainda ajudam a diminuir a ansiedade diante das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia. Os alunos sem deficiência aprendem a conviver e a lidar com as diferenças individuais; a respeitar os limites do outro; conseguem compreender que somos importantes, que se faz necessário respeitar as necessidades dos colegas e contribuir para que todos sejam ouvidos, ajudando assim a construir uma sociedade mais solidária para todos e todas. A experiência e o aprendizado que construímos no CIEJA, vamos levar para a vida toda. Com certeza posso afirmar que todos ganham com a inclusão”.*

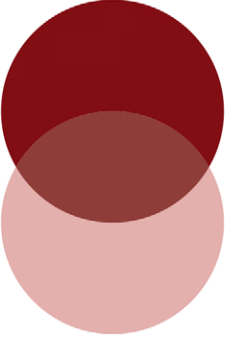
A **segunda professora** participante deste estudo foi **Nathália Meneghine dos Santos Rodrigues**. Ela cursou Pós-Graduação, formando-se Especialista em Educação e acumula 20 anos de experiência na profissão docente.

As principais barreiras que Nathália percebe enfrentar atualmente são: a desvalorização do lugar discursivo do professor, a lógica empresarial invadindo a escola, a colonização do saber docente pelo saber médico, e o desinvestimento em políticas públicas que estruturam o mandato público da Educação. Ela coloca como forma de enfrentamento dessas barreiras a participação e incidência política coletiva.

Ao solicitarmos maiores explicações a respeito do que ela quis dizer ao citar a “colonização do saber docente pelo saber médico”, Nathália considerou estar acontecendo uma tentativa de sobreposição da Saúde na Educação, principalmente na Educação Especial. Exemplificou o posicionamento dos médicos nos laudos das pessoas com deficiência, que têm maiores indicações impositivas para as escolas do que dialógicas, além das publicações que também têm esse sentido. Essas atitudes e ordenamentos consideram o aluno como um paciente, trazendo consequências para os professores, que se sentem desfocados em seu saber e fazer docente. Além disso, os estudos sobre o funcionamento do cérebro reduzem o estudante ao seu cérebro e a aprendizagem ao sistema nervoso. Esses estudos não levam em conta o contexto relacional, o vínculo entre o professor e o aluno, por exemplo. Ela sugere que seria muito interessante uma parceria intersetorial entre a Saúde e a Educação, por meio da conversação e não da imposição.

Nathália ressaltou também que é importante retomar o modelo social da legislação educacional brasileira, que não é o biomédico. E que, conforme a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008), as práticas educacionais na escola devem partir das necessidades do educando com deficiência e com o foco na eliminação das barreiras para sua aprendizagem.

Sobre essas atitudes de enfrentamento, perguntamos se elas são baseadas mais na razão ou na subjetividade. Ela considerou que há intencionalidade e estratégias nas ações, mas há mobilização dos afetos, pois essas dimensões da condição humana, a seu ver, não estão separadas.



A respeito do Sistema Educacional Brasileiro, Nathália considerou que não é dada a mesma atenção à Educação do que se tem dado para a aprendizagem e aponta como dificultadores desse contexto os discursos da neuroeducação, que acabam suprimindo a dimensão educativa do mandato da escola, tomando-a como uma agência de aprendizagem. A aprendizagem é tomada apenas como uma construção neurológica, esterilizando o relacional e afetivo da cena escolar.

Seguindo nas questões, ao focarmos o estudo do UNICEF, que aponta o desrespeito dos direitos fundamentais de muitas crianças brasileiras, ela considerou que essas ausências são relevantes, porque as pessoas (estudantes e professores) são atravessadas pela dimensão sócio-histórica e pelos marcadores sociais de classe, gênero, raça e deficiência. Essa interseccionalidade precisa ser levada em conta no cotidiano escolar. Na escola onde atua há um trabalho nesse sentido, sendo realizado mais de modo individual do que coletivo. E considera que poderia ser mais sistematizado se tivéssemos maior fortalecimento na intersetorialidade com a rede de assistência social. Ela destacou que precisamos retomar as políticas de cuidado nos territórios, pois atualmente esse cuidado está desidratado.

Sobre os altos índices de evasão escolar apontados no último Censo Escolar brasileiro, ela pontuou que na escola onde atua o acompanhamento da frequência escolar é bem organizado. A coordenação pedagógica organiza a busca pelo estudante faltoso a partir da quinta falta e se articula também com o setor da secretaria de educação. Mas Nathália também destacou que, desde o desmonte da política das condicionalidades do Programa Bolsa Família, não recuperamos mais o ritmo de frequência escolar. Somou-se a isso: a contingência da pandemia, os lobbys ideológicos em prol da educação domiciliar, dentre outros fatores afins.

Ao citarmos a correlação que se faz entre a reprovação do aluno e a sua posterior evasão escolar, Nathália apontou que a reprovação atual se relaciona com um tipo de avaliação do aluno, que é quantitativo, comparativo e punitivo, além da crença equivocada na possibilidade de controle da aprendizagem dos estudantes. E que a Recuperação Paralela pode auxiliar nesse contexto e ela é oferecida aos estudantes com impasses na escolarização, entretanto de modo mais burocrático do que reflexivo.

Focamos a seguir o AEE na escola. Nathália não atuava nessa escola quando a sala de recursos multifuncionais foi instalada. Atualmente, o serviço do AEE funciona conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O AEE mobiliza recursos e estratégias de acessibilidade para a eliminação das barreiras visando o acesso, a permanência e a participação do estudante. Também articula com os professores da sala de aula comum as possíveis estratégias de acessibilidade ao currículo escolar.

Ela ressaltou o AEE, como sendo um pilar fundamental e imprescindível da Escola para Todos na Perspectiva Inclusiva. Do mesmo modo, voltou-se ao papel do Professor do AEE, por ser um investigador de barreiras dos estudantes com deficiência e um articulador de estratégias de aprendizagem na escola e com os familiares desses alunos. Apontou a necessidade de formação desse profissional a respeito de seu papel político de formador.

Ao questionarmos se o serviço do AEE da escola é estendido a outras escolas circunvizinhas, ela relembrou que essa possibilidade foi citada em caráter temporário na legislação, quando o AEE foi implantado. Realmente, hoje o Plano Nacional de Educação 2014-2024 já propôs que cada escola tivesse esse serviço. Infelizmente, tanto as determinações legais contidas nesse plano decenal, a total implementação da Política e a formação dos professores se encontram truncadas, e não conseguimos avançar! Nathália declarou que seu sonho é que todas as escolas tenham o serviço do AEE e que os Centros de AEE sejam centros de Tecnologia Assistiva.

Para finalizar, consideramos que são muitos os críticos da inclusão de crianças e jovens com deficiência na rede regular de ensino, perguntamos a ela quais são as críticas relevantes que ela faz a esse respeito, quais os avanços que a equipe escolar alcançou e as conquistas que ela considera já consolidadas. Nathália respondeu:

*“Penso que as críticas que se concentram na pessoa com deficiência são equivocadas. O discurso da inclusão revela que a escola precisa ressignificar suas concepções de ensino e aprendizagem para todos os estudantes. Na minha escola, através do trabalho do AEE, penso*

*que estamos construindo mais hospitalidade e problematizando nossas práticas capacitistas”.*

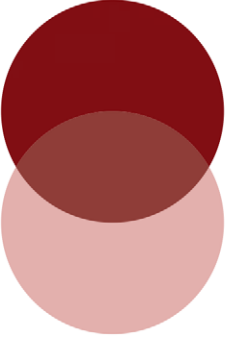
A **terceira professora** participante deste estudo foi **Daniela Lourenço dos Santos**, pós-graduada e que acumula 24 anos de experiência no Magistério. Atualmente atua como Coordenadora Pedagógica / Coordenadora Geral de um CIEJA.

Daniela diz que, em sua opinião, o grande gerador de tensão no cotidiano escolar é o conflito de ideias e visões sobre a Educação. Na escola onde trabalha, a resolução desses conflitos não tem se dado por meio do diálogo, mas pela disputa de poder. Considerou que as relações humanas são a base para lidar com essas tensões e entender que essas dicotomias são naturais e essenciais, considerando as características humanas, da diferença e da diversidade. Ela acredita que o entendimento da educação como direito fundamental é uma das ferramentas nesse enfrentamento, a partir do entendimento que a carreira docente está vinculada a proporcionar esse acesso a partir da formação conjunta do professor e do estudante, no cotidiano escolar. A formação *in loco* se torna essencial para essa conscientização e humanização docente.

Perguntamos sobre essas atitudes de enfrentamento, se elas são baseadas mais na razão ou na subjetividade. Ela gostaria de acreditar que fosse possível ser norteadada pela razão, mas acredita que seja impossível separar uma da outra. Ela prefere criar critérios e se nortear muito pela legalidade por ser Servidora Pública mas “nós somos seres julgadores!”, disse ela. “O juízo de valor é o norte desse processo”. Para ela, é importante acreditar que a subjetividade deva ser usada para humanizar e trazer alteridade no conflito.

Em relação ao Sistema Educacional Brasileiro e a importância que dá à Educação à Aprendizagem, ela acredita que a Educação como direito amplia a relação meritocrata, imposta no conceito de aprendizagem pelos acessos. Aprendizagem é uma das ações do Sistema Educacional e não a única. Criatividade e voz, entre outras, são tão importantes quanto a aprendizagem, quando discutimos o direito fundamental da Educação.

Quanto ao desrespeito dos direitos fundamentais de muitas crianças brasileiras apontado pelo estudo da UNICEF, ela considerou que a garantia



dos direitos é essencial na sua ação. Como equipamento da Rede de Proteção Social (RDPS) territorial, o CIEJA atua em ação conjunta, em busca dessa garantia. Com essa possibilidade, a escola se torna potente no combate à vulnerabilidade social.

Daniela esclareceu que o CIEJA é um projeto educacional pautado na pedagogia freiriana, que busca a reparação histórica do não acesso aos estudos na idade correta de jovens e adultos brasileiros. Ela complementou que no CIEJA há instrumentos sistemáticos para a busca ativa e acompanhamentos de todos que necessitam de políticas públicas afirmativas ou da articulação entre os equipamentos da rede de proteção social. Todo o projeto do CIEJA é pensado a partir da necessidade do estudante: o horário é de 2h15; o currículo é trabalhado a partir de área de conhecimento; há também as horas de orientação de estudo e de compensação de ausência. Também é disponibilizada a chance de transitar pelos horários quando a compensação de ausências se faz necessária. Outra relação é utilizar projetos para vincular a produção autoral dos estudantes a partir de produções e estreitamento dos equipamentos culturais do território.

O corpo docente se envolve nessas ações porque o acolhimento aos estudantes, o acompanhamento e a ação junto ao adulto fazem parte do cotidiano na atuação no CIEJA. São desenvolvidos projetos multimodais, oficinas, além de dias previstos em calendário para proporcionar a abertura real à comunidade escolar. Os colegiados também são muito atuantes, aumentando o vínculo territorial. O corpo docente tem uma jornada de trabalho que engloba formação e planejamento conjunto semanal.

A respeito da evasão escolar, apontou o seu vínculo à responsabilidade da vida adulta, às políticas públicas afirmativas e à vulnerabilidade dos estudantes. Para evitá-la, organizam acompanhamento pedagógico específico para a alfabetização e proporcionam atividades complementares, como as oficinas. Propõem também ações de acessos culturais, ampliando o conceito de aprendizagem, bem como o acesso para o mundo do trabalho, o protagonismo e a autoria.

Ao abordarmos a retenção de alunos na educação de jovens e adultos,

ela destacou que a percepção do fracasso anterior se torna um estigma na vida escolar desses estudantes e precisa ser acompanhado de perto, pois traz consigo o sentimento “do ser incapaz”, que é uma premissa para a desistência. A reprovação acaba sendo uma busca inconsciente se não criarmos o vínculo e pertencimento do estudante e mostrarmos que a educação é um direito dele e que ele não virá a se desenvolver, ele já é produtor de conhecimento e de cultura.

A Recuperação Paralela, que é um direito do aluno, no CIEJA é oferecida como “Orientação de Estudo”. São pequenos grupos que trabalham no contraturno, a partir do currículo da sala regular. Todos os estudantes que necessitam têm acesso, inclusive o público da Educação Especial.

Ao ser questionada sobre o AEE, Daniela respondeu que há uma professora que atua nesse serviço no CIEJA, restando uma vaga a ser preenchida. A Sala de Recursos Multifuncionais da unidade é multicultural, e que nos horários fora dos atendimentos de rotina, é organizada para o acesso de todos os estudantes e não apenas para os estudantes com deficiência.

O atendimento educacional especializado é realizado pelo Professor do AEE, no contraturno da sala regular, atendendo grupos de até 5 estudantes com deficiência, com a finalidade de implementação dos recursos de Tecnologia Assistiva que cada aluno necessita. Para que essa sala não seja considerada uma “bolha” na escola, vincularam nela aulas de Ed. Física, Artes e Projeto Multimodal, com a participação de todos os estudantes.

Questionada sobre a preocupação da equipe escolar em mediar o currículo e o planejamento em relação à acessibilidade pedagógica para os alunos com deficiência Daniela respondeu que o planejamento da escola engloba o plano de AEE para cada estudante, a partir da barreira de acessibilidade, que é levantada por um estudo de caso. O AEE é ofertado em três modalidades: **Colaborativo**, que contempla o planejamento do Professor do AEE (PAEE) com o professor da sala comum; **Contraturno**, que implica o atendimento do aluno pelo PAEE, para a implementação de recursos da Tecnologia Assistiva e 5 horas/aula para a articulação junto aos professores da sala comum e **Itinerante**, ao reunir o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), lotado no Centro de Formação e Acompanhamento à

Inclusão (CEFAI), o Professor do AEE (PAEE) e a equipe gestora da UE, para articular as ações da Rede de Proteção Social (RDPS).

No término da entrevista, apontamos que são muitos os críticos da inclusão de crianças e jovens com deficiência na rede regular de ensino e perguntamos a ela quais são as críticas relevantes que faz a esse respeito, também quais os avanços que a equipe escolar alcançou e as conquistas que ela considera já consolidadas. Daniela respondeu:

*“A única crítica que faço é a demora dos acessos aos recursos destinados para a tecnologia assistiva, devido à burocratização. Como avanço consolidado vejo a cultura anti capacitista, que é trabalhada a partir do direito e não da infantilização ou da incapacidade. E que hoje a diversidade é marca no que antes a diferença paralisava. Foi dado o primeiro passo para a inclusão e para se pensar sobre as ações pedagógicas, entendendo que o ambiente proporciona estigmas e não a condição “desejada” pelo docente naturalista”.*



## **PARTE IV**

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

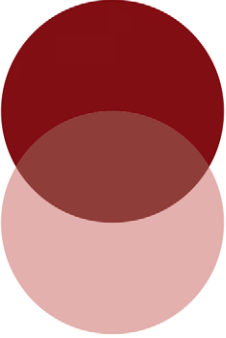
## PARTE IV

Para as nossas considerações finais, relembramos nossa intenção inicial de elaborar um texto que provocasse a reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado, seus avanços e desafios atuais no cenário educacional brasileiro e, principalmente, sobre sua importância no processo de inclusão educacional dos estudantes com deficiência.

À priori, tínhamos como premissa duas dimensões do AEE: a que previa a relação do professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o estudante com deficiência; e a outra, a relação entre o PAEE com o professor da sala regular desse aluno. Verificamos ainda a existência de uma terceira e importante dimensão que é o AEE realizado na itinerância.

**Em relação à dimensão colaborativa** consideramos que deixamos nossa contribuição em relação à dimensão coletiva dos desafios da educação e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na primeira parte do texto, ao contextualizarmos o cenário educacional brasileiro, e seus desafios frente à globalização.

Trouxemos também reflexões breves sobre objetivos educacionais presentes no processo histórico da educação para todos e os desafios atuais, frente ao mundo em constantes mudanças. Abordamos também as influências de movimentos diversos de outros setores da sociedade que invadem a Educação brasileira, baseados em lógicas de pensamento totalmente diversas, que causam conflitos no cotidiano escolar, em especial, sobre a importância da Educação e da Aprendizagem. Algumas conquistas da Educação mereceram destaque nessa parte do texto e alguns novos desafios.



Entretanto, gostaríamos de destacar a reflexão, mesmo que breve, sobre a importância da Subjetividade e da Intersubjetividade no planejamento pedagógico do professor, como ferramentas promotoras de experiências de humanização em suas turmas de alunos. Consideramos essa relevância porque tanto a Subjetividade como a Intersubjetividade estão em destaque nos temas atuais, em diversas áreas do conhecimento, inclusive na Educação. Para este caderno, trouxemos uma breve introdução de conceitos e significados desses termos que, a nosso ver, podem nos auxiliar a pensar em sua observância na Educação.

Em nossa experiência, junto aos profissionais da educação, visando a inclusão educacional do aluno com deficiência, percebemos que as concepções de Subjetividade e de Intersubjetividade estão presentes no seu fazer pedagógico, relacionadas ao sentido ético, aos afetos e às emoções, que são muito importantes para o desenvolvimento da criatividade necessária dos envolvidos, em situações inovadoras, que a Educação para Todos nos apresenta atualmente.

Deixamos nossa contribuição neste texto com exemplos para ampliar seus sentidos, percebendo possibilidades educativas também no sentido político e no seu sentido ético do tema. Deixamos exemplos, ao citarmos a importância do diálogo entre os alunos, para sua abertura à participação, para expressarem seus sentimentos, pontos de vista e preferências; para a cumplicidade com o outro, e à corresponsabilidade pela convivência em ambientes comuns e para sentirem que são presenças na sala de aula, na cultura humana e no mundo. E para valorizarem e pensarem sobre essa presença.

Consideramos ainda que, promover espaços de valorização dos sentidos da Subjetividade e da Intersubjetividade, precisam ser considerados objetivamente pelos professores, como parte do seu planejamento, da prática pedagógica, do enfrentamento dos desafios da Educação na sociedade contemporânea.

**Quanto à dimensão do AEE denominada “Contraturno”** nossa contribuição é percebermos a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como um espaço transicional e o AEE como um serviço educacional transicional.

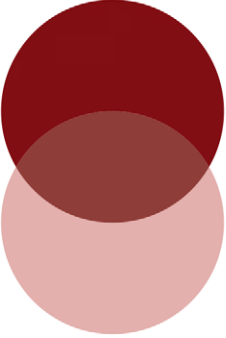
Para ilustrarmos esse conceito do espaço transicional, podemos fazer uma analogia com as concepções de Winnicott (1975) na identificação de uma área intermediária, ao considerar a interioridade e exterioridade do ser humano. Ele a compreende como uma terceira via, uma área de experimentação, que não pode ser ignorada, devido a sua importância para o desenvolvimento humano, conforme nos revela:

*“Constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que interrelacionadas. (WINNICOTT 1975).*

O autor ainda denominou de objetos transicionais e fenômenos transicionais os recursos que auxiliam os seres humanos nesses momentos de passagem, no decurso de seu desenvolvimento, em que se vêem envolvidos e ansiosos por superar os obstáculos da realidade interior e exterior; ou quando se deparam com as diferenças entre os seres humanos, entre a própria capacidade de conviver com a alteridade presente nessa realidade.

Winnicott também chamou o espaço transicional de “espaço potencial” porque, para ele, é essa a área em que se desenvolve a criatividade e a produção cultural enraizadas nas brincadeiras das crianças e na experimentação humana. É nesse espaço que se produz muitas das atividades criativas do homem como as artes, a música e o conhecimento, que “representam” o mundo interno para o exterior e, em certo sentido, “representam” a realidade para si mesmo.

Consideramos a importância da Sala de Recursos Multifuncionais como um espaço transicional na escola, fundamental para a inclusão de alunos com deficiência porque é uma sala diferente da sala de aula regular onde o aluno em questão permanece no cotidiano escolar. Ela é um espaço intermediário e de acolhimento, um espaço que permite maior proximidade entre as pessoas mas também tem semelhanças com o espaço da sala



regular: tem objetos de estudo e de aprendizagem, tem carteiras, mas não ficam enfileiradas como na sala regular, tem alguns colegas, mas em número menor, e tem um professor, mas que atua diferentemente do professor da sala regular...

O PAEE na sala de recursos tem a possibilidade de estar frente a frente com o aluno, olhos nos olhos, e com proximidade para constituir novas relações, descobrir afinidades, resgatar em muitos casos experiências de aprendizagem que conectem saberes com o ambiente familiar. O PAEE é um professor, mas diferente do professor da sala de aula regular, que geralmente está à frente e em uma posição de autoridade frente ao grupo de alunos. O PAEE está em uma posição privilegiada, de parceria com o aluno.

Nessa dialética de posicionamentos, é possível que os professores envolvidos com o aluno, que transita em sala de aula e no AEE, tenham uma leitura mais ampliada de sua pessoa humanizada, na medida em que esses professores consigam apreender seus jeitos e trejeitos corporais, expressos ou disfarçados em gestos, tonalidades de voz, em seus silêncios e olhares. É possível ainda perceber no aprendiz o ser humano em sua singularidade, aceitá-lo em seus desejos e necessidades, compreendê-lo pelas repressões sofridas e em suas experiências de educação e de aprendizagem.

São novas essas relações na escola que se estabelecem entre o PAEE e o aluno. E nesse espaço e contato, o aluno com deficiência tem maiores possibilidades de ser visto em sua integridade, maior possibilidade de estabelecer interações e relações de cumplicidade com um professor, que atua diferentemente dos demais, no sentido de pensar em sua participação como estudante e na aceitação e utilização de recursos de acessibilidade propostos pelo PAEE.

**Sobre a dimensão “Itinerante” do AEE** consideramos que a composição de uma Rede de Proteção Interna na escola para os alunos em situação de vulnerabilidade é essencial para que eles permaneçam na escola e tenham sucesso acadêmico. Tivemos a oportunidade de citar essa importância no texto por meio da pesquisa do UNICEF e das questões formuladas

nesse sentido, feitas para as professoras participantes das entrevistas. Neste espaço sublinhamos a importância desse trabalho ser consistente e em continuidade, pois as vulnerabilidades nem sempre são superadas em curtos espaços de tempo.

Ainda como contribuição nesse sentido, apontamos a necessidade da constituição de uma rede de proteção escolar para os alunos com deficiência, porque sabemos que as práticas capacitistas têm acompanhado essas pessoas ao longo da vida. Elas se evidenciam em atitudes de segregação, desprezo e até em “surto de barbárie”, quando seu pertencimento aos lugares comuns lhes é negado. Consideramos que o professor do AEE, na itinerância, tenha um papel fundamental na constituição dessa rede de proteção, tanto interna quanto externa à escola. É um trabalho que envolve muitas pessoas (profissionais da escola, alunos e seus familiares e outros profissionais). Um trabalho grande no início mas que pode ir ganhando contribuições valiosas e significativas para todos os envolvidos e se consolidando como uma parceria promissora para a escola.

Trazemos aqui a palavra “Hospitalidade” citada pela professora Nathália em suas respostas, para tratarmos sobre a importância dessa tarefa. Estamos habituados com o uso desta palavra em outros contextos, como por exemplo, quando procurarmos um local para descanso ou um período de férias, em um hotel ou uma pousada. É comum vermos como esses espaços identificados em categorias, assinaladas por “estrelas”, que indicam a qualidade do acolhimento oferecido: acomodações, limpeza, alimentação, o atendimento dos colaboradores, etc. Ou seja, a hospitalidade engloba inúmeros aspectos do acolhimento que se promove às pessoas.

A escola é muito diferente de um hotel ou uma pousada. Os alunos vão à escola 200 dias de um ano letivo, durante muitos anos de suas vidas. Os alunos com deficiência circulam nos espaços escolares, além da Sala de Recursos Multifuncionais e das salas de aulas. Circulam pelo refeitório, no pátio, nas dependências sanitárias, nos espaços de entrada e saída dos alunos, dentre outros. E interagem com muitos profissionais que atuam nesses espaços, além dos alunos. Muitos desses profissionais não estão devidamente preparados e trazem noções do senso comum sobre a Educação e sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Já vivenciamos situações em que ouvimos que essas poucas pessoas com deficiência na escola despertam tantas atenções e preocupações, que deixam o grande número de alunos em defasagem a respeito dessa atenção. O que verificamos é que este comportamento não produz um ambiente hospitaleiro na escola para nenhum aluno.

A escola é um lugar de formação das crianças e adolescentes, mas também um segundo espaço de pertencimento, onde passam grande parte de suas vidas até a idade adulta. A escola precisa ser hospitaleira desses estudantes em seus espaços, na alimentação, na limpeza, na organização e gestão, mas também em relação ao acolhimento. Um acolhimento a ser feito não somente pelos professores, mas por toda a equipe escolar. Estamos pondo o foco na acessibilidade atitudinal. Sugerimos que esse quesito, que faz parte do contexto da acessibilidade, mereça uma atenção especial da equipe gestora das unidades educacionais e dos Professores do Atendimento Educacional Especializado e mereça destaque no planejamento e execução de suas ações.

Finalizando nossas considerações, não podemos deixar de comentar a expressão “Colonização do saber docente pelo saber médico”, citada pela professora Nathália, e o fazemos lembrando de Masschelein e Maasartan Simons (2022).

Esses autores mencionam os constantes ataques sofridos pela escola, por movimentos diversos, destacando alguns deles: “A escola não consegue transcender a era da burocracia... A escola é uma invenção do poder... A escola não trata de resultados e objetivos específicos... A escola deve se apoiar diretamente sobre a produção de resultados de aprendizagem, de preferência, de competências que os alunos possam aplicar em um ambiente de trabalho e em ambiente social, cultural e político... O que motiva os jovens é a utilidade do que estão aprendendo, ou seja, o valor real desse conhecimento, mas também a possibilidade deles fazerem suas próprias escolhas sobre o que aprendem e a escola não os atende em suas preferências”... A escola não proporciona uma formação geral”.

zMasschelein e Simons (2022) explicam que, desde a sua origem, a escola provocou medo e perturbação, tornando-se uma fonte de ansiedade para

aqueles que poderiam perder poder, privilégios ou alguma outra coisa, através da renovação e da promoção humana que ela possibilita. E que essa renovação é difícil de ser tolerada pelos conservadores, ou por todos os que procuram proteger seus patrimônios ou legados que consideram “propriedades” (as lideranças, a elite cultural ou a geração mais velha, que trata a sociedade como sua propriedade, bem como ter o controle e a posse do futuro dos jovens, por exemplos). Eles querem domar a escola, dizem os autores. Domar a escola, na percepção dos autores, significa governar e/ou controlar seu caráter democrático, público e renovador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais. DSM-IV*. São Paulo: Manole, 1994.

\_\_\_\_\_. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. Porto Alegre: Editora: Artmed, Edição: 5, 2014.

ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. C MARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei 226/2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para adequar a terminologia referente a pessoas com transtorno do espectro autista*.

BOUFLEUER, José P. *O ser-fazer da docência: esboço de compreensão a partir da condição humana*. ORG: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio. *A escola: problema filosófico*. São Paulo: Parábola, 2020.

BOUFLEUR, José P. e FENSTERSEIFER, Paulo E. *Filosofia da Educação e Pesquisa Educacional: movimentos em direção ao diálogo*. Revista Espaço Pedagógico, V.23, nº2, Passo Fundo, p.250-266; jul./dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP- Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas, 2021.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial*.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. São Paulo: EDUSP, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

..... *Decreto nº 3.298/1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1.989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.* BRASIL.

..... *Decreto Nº 3.956/2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.* Guatemala: 1999.

..... *Decreto nº 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com deficiência e seu Protocolo Facultativo.* NY, 2007.

..... *Decreto nº 7.611/11. Dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado.*

..... *Lei 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente.* Brasília, DF: Senado Federal: 1990.

..... *Lei 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. -PNE- e dá outras providências.*

..... *Lei 12. 764/12. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.*

..... *Lei 12.796/13. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.*

..... *Lei 13.146/15. Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).*

..... *Lei 13.409/16. Altera a Lei nº 12.711/12, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.*

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

..... *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber às Práticas Educativas* (Coleção: Docência em Formação: Saberes Pedagógicos). São Paulo, Cortez, 2013.

..... *Educação ou Barbárie? Uma Escolha para a Sociedade Contemporânea.* Tradução: Sandra Pina. São Paulo, Cortez, 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF) - Pesquisa: *Educação brasileira em 2022- a voz dos adolescentes.* Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), Set/2022.

..... *Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil.* Out/23.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE)- Censo Demográfico

2022. Brasília, DF: IBGE, 2023.

..... *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Contínua 2016-2023*. Brasília, DF: IBGE, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA - *Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento* - PNUD - Fundação João Pinheiro - Atlas do Desenvolvimento Humano, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

..... *Declaração de Cochabamba: Educação para Todos; cumprindo nossos compromissos coletivos*. Cochabamba, março 2001.

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

..... *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MASSCHELEIN Jan; SIMONS Maarten. Trad. Cristina Antunes. *Em Defesa da Escola: Uma Questão Pública*. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Editora Autêntica; 2ª edição; 6. Reimp- Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. *Declaração de Salamanca*, 1994.

PORTAL DIVERSA: *Educação Inclusiva na prática. Painel de Indicadores da Educação Especial*. Instituto Rodrigues Mendes - <https://diversa.org.br/>

SOMMER, Lidiane C. de O. Sommer. *Acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado da rede federal: tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica (2020)* <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31341>

TREVISAN, Suzana; ZILLOTTO, Denisse M. *Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul*. Revista Educação e Pesquisa, vol 49. Único Contínuo, 2023

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Coleção Psicologia Psicanalítica. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda, 1975.



O Atendimento Educacional Especializado (AEE)  
e a Inclusão Educacional de Estudantes com Deficiência

Caderno 3

2024