

# Política de Educação Inclusiva e Educação Especial:

entre as possibilidades, os devaneios e os desencontros

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Kátia de Abreu Fonseca

**Como citar:** OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A. Política de Educação Inclusiva e Educação Especial: entre as possibilidades, os devaneios e os desencontros. *In:* PARENTE, C. M. D. (org.) **Políticas públicas para a educação básica:** avanços, desafios e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 175-200.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p175-200>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## Capítulo 7

# Política de Educação Inclusiva e Educação Especial: entre as possibilidades, os devaneios e os desencontros

*Anna Augusta Sampaio de Oliveira*

*Kátia de Abreu Fonseca*

### Introdução

As políticas educacionais nacionais que advogam a atenção à diversidade existente no universo escolar, considerando as diferenças sociais, culturais, de desenvolvimento, de aprendizagem, são vagas na apresentação dos procedimentos práticos. As condições às quais as escolas estão submetidas não permitem que se alcancem os objetivos preconizados nos discursos legislativos. Precariedade nos espaços físicos, falta de acessibilidade, salas lotadas, recursos e materiais restritos ou inexistentes, formação de professores insuficiente para atender as demandas pedagógicas são alguns exemplos de circunstâncias encontradas nos sistemas educacionais em diferentes regiões do país.

A difícil ou a não materialização do que preconiza os dispositivos legais no campo educacional demonstra a quem o governo está a serviço. Educação sucateada mantém e reproduz a relação de poder presente na

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p175-200>

sociedade capitalista. Professores sem formação crítica não formam estudantes críticos capazes de analisar as contradições do espaço de formação as quais estão submetidos, conseqüentemente, as escolhas de seus representantes se faz de maneira alienada.

Comunidade escolar que não conhece e não cumpre com seus deveres e, conseqüentemente, não busca salvaguardar seus direitos, admite atitudes que não convergem com os princípios inclusivistas de acolher a diversidade educacional e eliminar ou diminuir as barreiras de aprendizagem, ainda que a luta política possa estar circunscrita ao espaço escolar e ao cumprimento dos objetivos educacionais, quais sejam, o da humanização e o da constituição do pensamento teórico e científico, poderíamos encontrar caminhos de superação dos espaços excludentes, da desigualdade educacional e formar pessoas plenas que, no dizer de Gramsci, estejam preparadas para serem dirigentes, ainda que não exerçam tal função, uma vez que, como apontam Nosella e Azevedo (2012, p. 29), “o Estado não se impõe somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que, em grande medida, têm a escola e a educação como vetores” e, mais do que isto, conforme Borges Neto e Lucena (2015, p. 373)

no que tange à educação brasileira, a propalada democratização do ensino é um engodo; à custa da universalização do ensino, a classe trabalhadora entrou na escola, no entanto, lhe foi retirado o conteúdo, o saber sistematizado.

Se os sistemas educacionais não conseguem acatar as leis de garantia de direito universal fundamental da educação em seu formato geral, não apenas de acesso, mas, da mesma forma, de aprendizagem, ou seja, que atenda a população da escola, quiçá irá considerar as

especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)<sup>1</sup>, assim,

é inevitável analisar as políticas específicas para a educação especial contextualizando-as no âmbito das políticas gerais para a educação, do projeto de escola pública e dos objetivos de tais mudanças para o sistema produtivo capitalista (VAZ, 2021, p. 5).

A existência de políticas públicas referentes à escolarização para o acesso, a permanência e escolarização de estudantes PAEE no ensino comum pode ser compreendida como resultado de um longo processo histórico de lutas e reivindicações sociais de garantia aos direitos desses estudantes. Entretanto, é necessário empenhar esforços intelectuais para compreender as razões da ineficácia da efetivação dos direitos.

Desta forma, nosso intuito neste texto foi o de, além de problematizar os interesses *ocultos* e intermediados pelo Estado em relação à política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva proposta para a Educação Básica, também, afirmar que uma única forma de suporte não responde as peculiaridades de um público que necessita ter suas necessidades educacionais respeitadas para que, se sinta, e, que, de fato seja, partícipe do processo de sua formação durante sua escolarização em instituição de ensino comum.

Certamente podemos localizar esforços significativos de escolas, professores e professoras, como de familiares, contudo, ainda há a ausência de *uma política de Educação Inclusiva*, que pudesse traçar ações concretas

---

<sup>1</sup> De acordo com o estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seriam aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

na direção de uma escola aberta à diferença, pública, popular que ao se preocupar com cada um e cada uma dos e das estudantes fosse capaz de exercer os princípios inclusivistas na busca de eliminação ou diminuição de barreiras de aprendizagem por meio de processos de ensino que se sustentem na tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

### **Política de Educação Inclusiva: entre possibilidades e devaneios**

Qualquer análise que se pretenda superar a artificialidade presente nos ideários inclusivos não pode preterir a análise das bases econômicas que engendram a alienação, abortando os indivíduos do seu pleno processo de humanização.  
(CARVALHO; MARTINS, 2012).

Indiscutivelmente é no contexto das profundas marcas políticas e sociais que devemos localizar a discussão da política educacional brasileira e sua suposta perspectiva inclusiva. Não há como negar a interferência das perversas e profundas desigualdades econômicas no processo de desenvolvimento e humanização de muitas crianças e jovens presentes nas escolas em todo o território nacional, ou seja, o quanto as desigualdades econômicas geram desigualdades educacionais. Como nos aponta Borges (2017, p. 112).

A escola, como tudo no capitalismo, é, necessariamente, de classe, e, à medida que se constitui como pública e estatal é parte do Estado, com todas as decorrências por ser estrutura jurídico-política de determinada formação social. Muitos estudos têm revelado o quanto a escola pública – de forma geral, quando não cumpre seu papel de formadora de

sujeitos humanizados – permite a alienação e a precarização, humana necessária à submissão à lógica de classes.

Talvez, seja, então, este um dos mais visíveis devaneios do pensamento inclusivo da política brasileira: por meio da escola superar a estrutura e a superestrutura que demarcam as relações sociais mediadas pelo capital e pelo lucro, superando desigualdades que antecedem a escola e subtraindo do processo educativo o que lhe é próprio: a humanização, a constituição do humano, do ser social. Ainda no dizer de Borges (2017, p. 105),

o homem deve aprender a ser homem ou não o será. São as apropriações de suas relações sociais que o fazem ser um cavaleiro medieval ou um professor contemporâneo. Assim, a educação é ontologia humana como parte decorrente do trabalho humano.

Há de se apontar, inicialmente, a distância entre as necessidades primeiras de uma criança e as ofertas públicas que possam garantir o acesso aos princípios básicos do desenvolvimento humano, aqueles do início da vida: o direito ao pré-natal materno, lugar digno para nascer, saneamento básico, acesso a saúde, atenção e orientação familiar e uma vida material que minimamente lhe permita um desenvolvimento saudável e adequado, evitando fatores ou situações de risco que possam, inclusive, produzir condições desfavorecedoras para o pleno crescimento e desenvolvimento infantil.

Nos lembram Carvalho e Martins (2012, p. 25) “A precariedade ou inoperância dos serviços de atenção à saúde e educação destinadas à classe trabalhadora corroboram a produção de necessidades especiais”. A

função insubstituível da escola não está, de forma alguma, apartada das ações que antecedem a chegada da criança, mesmo que em um berçário, pois sua história já está marcada pelas relações de desigualdade econômica, social e cultural.

Nos estudos de Marx (1997; 2001) localizamos a relação dialética e intrínseca entre infra e superestrutura e como são mantidas as relações de produção, ou seja, os elementos da superestrutura como a ciência, a arte, o direito, a religião e a filosofia legitimam os meios e os modos de produção, naturalizando as relações de trabalho presentes nas sociedades que se organizam tendo como base o capital. Embora Marx tenha sofrido críticas de alguns opositores sobre a centralidade de seus estudos quase que exclusivamente na economia, é ele que inaugura uma outra concepção sobre o humano, teorizando sobre a dimensão sociocultural da natureza humana e como as relações do homem com a natureza, modificam a natureza e modificam o homem, interpondo o componente histórico na filo e na ontogênese e colocando a categoria *trabalho* como o primeiro ato histórico e compreendida como *atividade* e produção humana, por meio da qual se constitui a consciência, produção imaterial provinda desta relação com a sociedade (MARX; ENGELS, 1987, grifos nossos).

Vigotski (1996; 1997; 2000; 2001), estudioso russo, encontra na epistemologia marxista a fonte de suas reflexões sobre o desenvolvimento humano e, pela primeira vez na Psicologia, aponta as relações sociais e históricas como constitutivas das funções psicológicas superiores ou tipicamente humanas<sup>2</sup>, conceito inaugurado pelo autor. Assim, nasce de seus estudos uma nova teoria da personalidade humana, a qual supera a dicotomia biológico x social e coloca as relações sociais no núcleo do

---

<sup>2</sup> Diferencia os seres humanos dos animais devido as possibilidades de desenvolvimento e atuação no meio que o leva a humanização, [...] “outorgadas por meio de nossas relações sociais, sendo necessário o contato com outros seres humanos para que possamos adquiri-las no processo de hominização do homem” (LOPES JUNIOR; MORAES; GONÇALVES, 2017, p. 73).

desenvolvimento humano, como determinação dialética da gênese humana.

Ao se apropriar destes pontos teóricos não há como desconsiderar as relações nas quais as crianças estão submetidas desde o seu nascimento e o quanto elas irão marcar o seu desenvolvimento e aprendizagem e, portanto como já apontavam alguns autores como Ferreira (1993) a exclusão antecede a escola ou, como Laplane (2007), que ao debater a Declaração de Salamanca (1997), documento internacional que marca o impulsionamento de ideias inclusivas em nosso país, apontava insistentemente que não se pode colocar na escola o lócus das transformações sociais tão arduamente desejadas e, portanto, insistia em demonstrar que as políticas inclusivas que, mundialmente tomavam corpo, pareciam introduzir a ideia de desigualdade como uma diferença e responsabilizar quase que exclusivamente a escola pelas mazelas sociais.

Temos, então, um panorama que não pode ser desconsiderado ao se discutir as políticas de educação inclusiva e que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente” (JINKINGS, 2005, p. 11) para qualquer criança com ou sem deficiência, pois a teoria pedagógica vem demonstrando ao longo da história, as marcas sofridas pelas crianças adolescentes e jovens da classe trabalhadora.

Nessa direção, Cury (2008, p. 217) é um autor que revela na própria história da educação brasileira o que ele denomina como os “herdeiros da exclusão” que desde muito cedo sofreram a marca de sua condição como fator de impedimento à aprendizagem e ao acesso à escola. Conforme o autor

[...] os sujeitos vitimados continuam a ser os mesmos: negros, índios, imigrantes moradores de periferia, pessoas com mais idade. Em uma

palavra: os que são vítimas da injusta distribuição de renda. Daí que situações de desigualdades [...] produzidos fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela.

Bezerra e Araújo (2011) ao realizarem uma pesquisa sobre a inclusão escolar na área da deficiência intelectual apontam três teses que não podemos desconsiderar: tese 1- a proposta reacionária e a reação contrária à orientação inclusiva; tese 2- o abandono de método científico da educação especial e o método pseudocientífico da educação inclusiva e; tese 3- o caráter antidemocrático das escolas. São teses duras, mas que, infelizmente, podem ser consideradas como constituintes dos devaneios da política nacional que, embora se sustente em documentos legais, publicação de princípios e estabelecimento de diretrizes, na verdade, ainda não conseguimos assistir claramente a constituição de uma *política* de educação inclusiva que vá além dos serviços educacionais especializados como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), para os identificados como PAEE.

Atender a diversidade na sala de aula e as necessidades do PAEE requer mudança na forma de ensinar e organizar o trabalho pedagógico; caso contrário, fica deslocada para a SRM a responsabilidade integral pela garantia da permanência dessas(es) estudantes na classe comum e pelo seu acesso a níveis mais elevados de ensino, com direito a aprendizagem. Isso é fato e, não seria exagero afirmar que, ainda, no Brasil, não se constituiu uma política de educação inclusiva, como se a abertura de serviços fosse suficiente para se impulsionar as mudanças decorrentes de uma política que preconize uma escola para todos (OLIVEIRA; PRIETO, 2020, p. 356).

Embora tenhamos estudos que apontem possibilidades como o de Oliveira (2015; 2018), Braun (2012), Abreu (2006), Costas (2003), e que demonstraram por meio de suas pesquisas o avanço dos escolares com deficiência intelectual – área que tem se revelado como uma das mais desafiadoras para a escola – as pesquisas brasileiras apontam a pouca ênfase nos processos pedagógicos e educacionais, na intervenção colaborativa, na construção de métodos pedagógicos que se revelem eficazes, enfim de uma discussão mais no âmbito do ensino e da aprendizagem, ou, no dizer de Vigotski como criar condições para que a criança aprenda.

Não é incomum, seja na literatura ou na prática educacional, a confusão conceitual sobre Educação Inclusiva e a Especial, como se uma pudesse ser compreendida como sinônimo de outra, ou, ainda, como se ao nos referirmos à Educação Inclusiva estivéssemos focando, quase que exclusivamente, aqueles identificados como público-alvo da educação especial (PAEE) e não em mudanças radicais na organização e estrutura político-administrativa da escola, como nos processos educacionais, nas concepções de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, ou seja, em novas formas de se realizar o ato educativo no âmbito integral dos sistemas educacionais.

O avanço teórico (que continuamente buscamos consolidar) proveniente do processo histórico educacional na área da Educação Especial se deu a partir da busca pela garantia do direito à educação, especialmente do estudante PAEE, em ambientes não segregacionistas, ampliando as discussões e reflexões sobre as especificidades educacionais dos diferentes estudantes, suprimindo a ideia da exclusão e vislumbrando a compreensão para a inclusão escolar.

Embora o direito a educação gratuita e de qualidade esteja garantido à todas as crianças e jovens, que reconhecemos como Educação

Inclusiva com fundamento equitativo, as práticas pedagógicas praticadas no ambiente escolar não coadunam com tal prerrogativa.

Entretanto, não nos cabe uma atitude derrotista ou desanimadora, ao contrário, Nogueira (2000, n.p.), afirma que “tudo está difícil no campo da educação, mas é impossível visualizar saídas que não passam pela escola”, assim, pensamos na escola como um lugar de rebeldia e propício ao compromisso humano-genérico. Cabe-nos um desafio histórico que seria, justamente, o de criar novos espaços de aprendizagem que por serem múltiplos seriam férteis para a aprendizagem.

O foco, sem dúvida, deveria ser no ensino na diversidade e em como a escola poderia usar estratégias metodológicas para desafiar o pensar, o debate, a experimentação, o fazer coletivo. Nesse ponto, não há como não nos remetermos à didática como forma concreta para transformar o currículo em conhecimento. Libâneo; Freitas (2013), por meio dos estudos de Davidov (1988), apresenta formas didáticas peculiares para o ensino, qual seja, a do professor e a professora serem capazes de definir o núcleo conceitual do conhecimento que pretendem ensinar e a partir dele estabelecerem os passos para o delineamento de sua didática, partindo do empírico, mas tendo como meta o pensamento científico, pois é essa forma de pensar que a escola deve constituir em seus escolares.

A proposta de Davidov se aproxima do Sistema dos Complexos de Pistrak (PISTRAK, 2005), o qual também sugere a definição do complexo (ou tema) a ser estudado e, a partir daí, o delineamento de ações pedagógicas para que os escolares constituam o pensamento científico, único caminho para a libertação do pensamento e emancipação humana, pois estará livre das explicações mágicas, metafísicas, místicas e, portanto, inacessíveis ao homem, que por não poder compreender cientificamente os fenômenos que os cerca, perde sua historicidade e ao perdê-la, perde a chance de transformação, a qual só o homem livre, histórico e consciente

de si mesmo poderá alcançar. Parafraseando o próprio Marx (1997, p. 21) “os homens fazem sua história, mas não a fazem como querem, fazem sobre as circunstâncias as quais estão submetidos”.

### **Política de Educação Especial: encontros e desencontros do AEE<sup>3</sup>**

Traçando um elo sobre a referência da história, mencionada por Marx, com a história da escolarização e, portanto de vida dos estudantes PAEE, sua história se constitui pelos processos de mediação instrumental e semiótica, seria, justamente, o professor e a professora os organizadores do trabalho educativo, “entretanto, vale ressaltar que muitas barreiras para a aprendizagem são impostas pelo modo como estão organizadas as práticas pedagógicas, que quase sempre são convencionais e cristalizadas” (FONSECA, 2021, p. 98). Por esta razão o ato de ensinar deve ser intencional, renovador e organizador de forma que tenha sentido para o estudante e promova seu desenvolvimento.

Em se tratando dos estudantes considerados como PAEE, a legislação brasileira considera o atendimento educacional especializado (AEE) como o diferencial para garantir o direito à escolarização deste público. Os marcos políticos dessa nova proposta de organização dos serviços de apoio em educação especial estão registrados no decreto nº 6571/2008 (BRASIL, 2008) que estabelece as diretrizes operacionais do AEE e, entre os dispositivos em pauta, destacamos a própria definição do PAEE, a questão da matrícula obrigatória nas escolas comuns, inclusive como um dos critérios para receber o AEE, o duplo financiamento para o PAEE, a definição do lócus de funcionamento do AEE, o turno inverso ao

---

<sup>3</sup> AEE: atendimento educacional especializado

da classe comum para sua realização, o funcionamento do AEE, não mais de forma categorial, por área de deficiência, mas considerando todas as categorias que compõem o grupo denominado como PAEE (os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação). Portanto, não há como negar que a regulamentação do AEE como o serviço educacional especializado para oferta de suporte pedagógico à escola, família e ao próprio estudante trouxe impactos significativos para a organização dos sistemas de ensino, para as escolas, atuação e formação docente.

As diretrizes para organização do trabalho pedagógico no AEE constam no documento denominado Orientações para a Organização de Centros de AEE no Brasil, por meio da Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9 (BRASIL, 2010). Tal documento foi compreendido de maneira equivocada e conduziu para o entendimento de uma única forma de apoiar as necessidades específicas do estudante PAEE no campo educacional, a saber, o espaço da SRM, esta, então sendo considerada como sinônimo de AEE. Oliveira e Prieto (2020, p. 344) discutam tal distorção, apontando que “a organização dos serviços especializados de apoio, preferencialmente na forma de SRM, trouxe consigo a interpretação de que seu regente deva ser um professor multcategorial – aquele que deve atuar com todas as categorias expressas no conceito de PAEE”, embora isto não estivesse explícito nos documentos relacionados à implantação e funcionamento da SRM.

Nesta mesma perspectiva, Bezerra (2021, p. 5), ao analisar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2009), considera que

[...] forjou-se a compreensão esdrúxula do AEE como um serviço adicional peculiar a ser ofertado basicamente no contraturno das

escolas comuns para os estudantes PAEE, separado no tempo e no espaço em relação às demandas das classes comuns, uma vez que tal serviço foi deslocado, sobretudo, para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o que levou à redução desse serviço ao local de sua realização, com a consequente criação de uma figura nova: o professor de AEE, que não mais era identificado como um docente da Educação Especial em sua completude[...].

Apoiar-se em uma única possibilidade de atuação do AEE “[...] é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos” (MENDES; MALHEIROS, 2012, p. 361).

Não é possível que apenas um modelo de suporte seja suficiente para atender a heterogeneidade que existe no PAEE [...]. Seria como um *menu* semanal escolar que tivesse sempre os mesmos ingredientes todos os dias e, por mais que sacie momentaneamente, carece dos nutrientes necessários que a diversidade humana necessita para o seu bom desenvolvimento (FONSECA, 2021, p. 36).

Sem muito esforço intelectual é possível identificar interesse das políticas públicas em restringir a uma única forma, a saber, a SRM, os serviços que deveriam ampliar as possibilidades de suporte aos PAEE, justamente pelo subsídio financeiro, na ocasião da implementação de tal serviço.

Quanto ao termo atendimento, considerado o mais adequado e, ainda utilizado e encontrado nos dispositivos legais que versam sobre a escolarização do estudante PAEE, notamos o modelo médico da deficiência ainda muito presente, ou seja, não superado. O termo carrega

a concepção de atuação individual, um pra um, com caráter de tratamento terapêutico, o que se afasta do que se espera de uma escola com atitudes inclusivas. Oliveira, aponta

[...] que no interior da escola deve-se evidenciar a ideia de *suporte* pedagógico e não de *atendimento*. Reside aqui a preocupação com o sentido impregnado na palavra que carrega um conceito, justamente ao contrário do que deveríamos superar no processo escolar - e que se relaciona diretamente como a segunda questão – focar o estudante em detrimento ao foco das circunstâncias comuns do ato pedagógico e, ainda mais, colocando na condição primária do estudante a elegibilidade para acesso ao AEE (OLIVEIRA, 2016, p. 5, grifos do autor).

O termo suporte nos parece dar respostas mais assertivas ao considerarmos o contexto escolar, pois o AEE não se restringe à SRM, podendo ser efetivado de diferentes maneiras e espaços, tais como: ensino colaborativo (docência compartilhada, ensino alternativo, ensino em estações, ensino partilhado, etc.), por meio do qual diferentes professores dividem a responsabilidade de planejar, instruir, efetivar ações pedagógicas e avaliar o ensino a determinados estudantes; itinerância; mediação pedagógica da aprendizagem; orientação aos docentes, à escola, à família e, se necessário, até mesmo profissionais da área clínica que atuem com o estudante em outros contornos de apoio.

O professor ou professora do AEE tem como atribuição pensar, planejar e colocar em prática, ações que eliminem as barreiras de participação escolar do estudante PAEE, ou seja, quais recursos, técnicas, estratégias podem ser implementadas para que o estudante tenha respeitado as suas condições e que participe das atividades ofertadas pela escola. Não é possível que tais intervenções sejam feitas, apenas, no interior

da SRM e no contraturno, uma vez que o ensino colaborativo deve ocorrer, como mencionado anteriormente, no contexto da sala de aula, junto ao professor ou professora regente, como forma de apoio pedagógico especializado, portanto, no mesmo turno.

A função do professor do AEE, de acordo com Souza *et al.* (2017, p. 1051), deve ser de

[...] facilitador no processo pedagógico do aluno PAEE [de] uma instituição de ensino regular. Suas funções são: observar a realidade do aluno, identificar problemas e criar possibilidades adequadas para a superação das barreiras que o impedem de se desenvolver plenamente na escola e fora dela; articular parcerias com outros profissionais de áreas afins; elaborar o plano de ação de AEE, propondo serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento; orientar professores do ensino regular e familiares do PAEE na utilização de novos materiais e recursos que o auxiliem em seu desenvolvimento.

Assim, consideramos que termos mais adequados deveriam descrever os serviços de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como, por exemplo, o de Suporte Educacional Especializado ou Intervenção Educacional Especializada, colocando o foco no suporte ou na intervenção especializada, uma vez que além da SRM, a ação especializada abrange outras possibilidades de atuação considerando espaços, relações, currículo, ensino, aprendizagem, avaliação, comunidade educativa, entre outras. Dentre as diversas atribuições do professor ou professora da Educação Especial merece atenção a que estabelece a necessidade de fazer a “articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010, p. 4).

A escolarização do estudante PAEE deve ser assegurada pela eliminação ou diminuição das barreiras para a plena participação em todas as atividades no ambiente escolar. O exercício de reflexão sobre as condições reais do universo escolar que é ofertado aos estudantes PAEE reverbera em ações positivas que beneficia todos os estudantes, por exemplo, na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem – DUA (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013), o que é bom para o PAEE é bom para todos, “Sendo a escola o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, há necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos” (GUIMARÃES *et al.*, 2021, p. 104).

Ainda no campo da política a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), em seu artigo 28, inciso III indica conduta que corresponde à efetivação da inclusão escolar

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

Este destaque do texto da lei corresponde a toda estrutura que as escolas devem organizar para oferecer os suportes necessários para a permanência e sucesso na escolarização dos estudantes PAEE.

Faz-se necessárias políticas públicas com normativas que evidenciam a prática pedagógica como impulsionadora da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante PAEE, pois não raramente, encontramos práticas desenvolvidas no AEE que decorrem de controle de

comportamento considerado inadequado ou ainda práticas pedagógicas que convergem como reforço escolar que é “destinado ao serviço de apoio às dificuldades de aprendizagem nos diversos conteúdos/disciplinas dos estudantes que não possuem necessidades especiais” (DAMASCENO; ANDRADE, 2016, p. 242).

O reforço escolar nada corresponde com o que deve ser realizado no AEE, pois, “cabe à sala de recurso o ensino do objeto de dada ciência e, com isto, encaminhar o aluno a desenvolver formas de raciocínio e de elaborações conceituais” (BARROCO, 2012, p. 290). Assim, Garcia (2017, p. 60) afirma ser “[...] urgente propor na Educação Básica brasileira, inclusive para os estudantes vinculados à modalidade educação especial, uma formação humana abrangente com vistas à formação de leitura crítica consistente da realidade social”, por meio do acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade, organizado pelo professor ou professora por meio do trabalho pedagógico e que resulte em conhecimento teórico e pensamento científico.

### **Algumas considerações**

A política educacional inclusiva, tal como colocada na legislação nacional e vivenciada nos contextos das redes de ensino, considerando seus delineamentos políticos e operacionais, parecem partir de uma suposta reorganização da Educação Especial, por meio do AEE e, mais precisamente, da SRM, como forma de atender aos dispositivos legais de constituição de uma escola inclusiva, cujos fundamentos extrapolam – e muito – o foco apenas no denominado PAEE, uma vez que sinaliza a necessidade de constituição de uma *cultura inclusiva* na escola, a qual deve

considerar toda a diversidade presente em todo o território nacional – étnica, racial e biopsicossocial.

Portanto, nos parece paradoxal observar que quanto mais se radicaliza a proposta de Educação Inclusiva, mais se centra em providências parciais e precárias. Por exemplo, se estamos falando de *Educação Inclusiva*, por que o foco no PAEE? Em nosso entender, primeiramente, estamos diante de uma falsa centralidade, pois embora se anunciem recursos, práticas, ações e uma série de medidas, não há evidências, ainda, de que as escolas estejam providas das condições necessárias que possam garantir o desenvolvimento pleno de todo e qualquer estudante, seja qual for sua particularidade.

Em relação ao grupo específico de estudantes PAEE, as pesquisas continuam apontando que as escolas, dentro de suas possibilidades, realizam os ajustes possíveis, simplificando os processos inclusivos em técnicas, recursos e os supostos atendimentos para a SRM, sem a ruptura com velhas práticas educacionais e sem o enfrentamento das perversas relações de poder que não estão centradas unicamente no PAEE. Mas não é só... há de se perguntar: onde estão os recursos necessários para que os estudantes – todos e todas - tenham efetivamente a garantia de sua aprendizagem?

Continuamos assistindo estudantes sofrendo processos de exclusão na escola, estudantes não falantes sem comunicação alternativa e suplementar; surdos sem intérpretes de LIBRAS, ou surdos sem a apropriação de uma língua; cegos sem recursos táteis em seus diversos materiais escolares; aqueles com deficiência física utilizando mobiliários inadequados; os com altas habilidades/superdotação identificados como indisciplinados ou desinteressados e sem falar naqueles com deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista (TEA) que enfrentam graves problemas de identificação diagnóstica e, mais do que isto, de um processo

de avaliação pedagógica que permita identificar seus potenciais de aprendizagem. Reconhecemos que nem toda escola se encontra assim e que nem todos os escolares PAEE estão sem os recursos necessários, mas que temos uma profunda dificuldade para oferecer-lhes o que precisam é incontestável.

Além disso, Mendes e Malheiros (2012) já apontavam, como dissemos anteriormente, a insuficiência do AEE como suporte pedagógico especializado e a “camisa de força” que foi imposta à comunidade escolar. Também temos que apontar a amplitude do público a ser atendido no AEE, a fragilidade na formação docente o rol de atribuições do professor e professora especializados, a ausência de interlocução com a classe comum, a indefinição de formas de diagnóstico, identificação e avaliação pedagógica do PAEE, principalmente em áreas como a deficiência intelectual, o TEA ou as altas habilidades e superdotação. E mais, o alinhamento conceitual entre Educação Especial e AEE, anulando por completo a história da *Educação Especial*, o seu papel no campo da formação docente, dos recursos e dos apoios especializados, desde a sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, itinerância e, mais ainda, no campo da pesquisa científica.

Como se isso não bastasse, observamos a insistência no PAEE como foco das políticas inclusivas. Não seria isso uma distorção? Será que por meio dos serviços especializados constituiremos uma Educação Inclusiva? E as outras ações? As pesquisas brasileiras continuam demonstrando a inabilidade da escola na constituição de espaços coletivos de aprendizagem e que os limites que se colocam são mais de ordem social do que biológica, por barreiras impostas pela própria escola ou pelo sistema de ensino como um todo.

Certamente que a política educacional inclusiva, por si só, não irá transformar radicalmente a realidade concreta, mas, ao mesmo tempo não

podemos desconsiderar que há uma possibilidade histórica de intervir e mediatizar a política pública por meio da ação educacional e pedagógica, portanto, vemos a necessidade de *diretrizes operacionais* para a constituição de um *sistema educacional inclusivo*.

Por outro lado, as leis acabam por impulsionar – talvez sem intenção – a luta política no interior da escola, que pode ser o território que nos cabe para o enfrentamento das injustiças sociais, por meio da intervenção no cotidiano escolar, garantindo às crianças, adolescentes, jovens e adultos que lá estão o que lhes é de direito: o conhecimento teórico e pensamento científico. Aqui fica nossa esperança: que sejamos capazes de fazermos uso da circunstância histórica e tornar a escola um lugar de emancipação humana, para todos e todas, sem exceção!

## **Referências**

ABREU, M. C. B. F. de. *Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental*. 2006. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, 2006.

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, Aveiro, Portugal, v. 5, n. 4, p.121-146, dez. 2013.

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. EM.; TULESKI, S. C. *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012.

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/24342/16047>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 277-302, ago. 2011.

BORGES NETTO, M.; LUCENA, C. A. O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola. *Acta Sci. Educ.*, v. 37, n. 4, p. 371-381, out./dez., 2015.

BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, jan. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 6571*, 17 de dezembro de 2008. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/D6571impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6571impressao.htm). Acesso em 18 junho 20021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.146*, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República: Secretaria Geral – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9*, 2010. Orientações para a Organização de Centros de

Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2010.  
Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192). Acesso em:  
17 abr. 2021.

BRAUN, P. *Prática pedagógica e o aluno com deficiência intelectual: uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural*. Rio de Janeiro (RJ). 2012. 315f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2012.

CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão / exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melilo; TULESKI, Silvana Calvo. *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012.  
COSTAS, F. A. T. *O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental*. 2003. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

CURY, C. R. J. A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DAMASCENO A. R.; ANDRADE, P. F. Organização político-pedagógica do atendimento educacional especializado e o processo de inclusão de estudantes do público-alvo da educação especial: experiências instituintes na/da escola contemporânea. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. *Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. Marília: ABPEE, 2016. p. 234-248.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca-Espanha.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993. 99p.

FONSECA, K. A. *Formação de professores do AEE: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2021.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In: GARCIA, GARCIA, R. M. C (Org.). Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. p. 19-66.

GUIMARÃES, D. V.; QUIXABEIRA, A. P.; CARVALHO, B. A.; FERREIRA, R. K. A. A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino: mitos, estigmas e preconceitos. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 29, p. 89-106, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1041/922> . Acesso em: 17 abr. 2021.

JINKINGS, I. Apresentação. *In: MÉSZÁRO, I. A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 9-14.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 05-20.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Daydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Ensino Desenvolvimental: vida,*

pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LOPES JUNIOR, A. D.; MORAES, B. M.; GONÇALVES, R. M. P. As contribuições de Vigotski para o cenário educacional brasileiro: as funções psicológicas superiores em foco. *Revista Educação em Perspectivas*, Viçosa, v. 8, n. 1, p. 72-88, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã – Feuerbach*. São Paulo: Editora Hucitec, 1987. 138p.

MARX, K. *O Capital – crítica da economia política*. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. v. I. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001. 966p.

MARX, K. *Os 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 346p.

MENDES, E. G.; MALHEIROS, C. A. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?. In: MIRANDA, T. G.; GALVAO FILHO, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 343-359.

NOGUEIRA, M.A. Gramsci e a escola unitária. In: SOARES, R. D. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?id=148&page=visualizar>. Acesso em 01 de abril de 2014.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. A Educação em Gramsci. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. Atendimento Educacional Especializado: nova proposta? Velhos problemas. In: MENDES, E. G.; CIA, F. *Inclusão*

*Escolar e Educação Especial no Brasil: Entre o Instituído e o Instituinte*. 1 ed. v. I. Marília: ABPEE, 2016. p. 249-264.

OLIVEIRA, A. A. S. *Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. *Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar*. 2015. 358f. Tese (Livredocência em Educação Especial) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, campus de Marília, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr./jun., 2020.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 224p.

SOUZA, H. K. R.; VITAL, K.; DUARTE, V. O.; LOPES, B. B. J. S. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. *Revista online de Política e Gestão Educacional (RPGE)*, v. 21, n. esp. 2, p. 1048-1062, nov. 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10444/7015>. Acesso em: 17 abr. 2021.

VAZ, K. A política de educação especial no contexto de adaptação do estado brasileiro aos interesses do capital: algumas considerações. *Revista Brasileira de Educação Básica*, ano 6, n. esp. “Educação Especial Escolar”, mar. 2021. Disponível em:

<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/A-POLITICA-DE-EDUCACAO-ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectologia – Obras Completas – tomo cinco*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique – Obras Completas – tomo três*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.