

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO**

**A PRODUÇÃO DA AUTONOMIA NO ESPAÇO  
ESCOLAR: PENSANDO A ESCOLA INCLUSIVA**

**TESE**

**Roberta Rossarolla Forgiarini**

**Porto Alegre  
2013**

**Roberta Rossarolla Forgiarini**

**A PRODUÇÃO DA AUTONOMIA NO ESPAÇO ESCOLAR:  
PENSANDO A ESCOLA INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bettina Steren dos Santos**

**Porto Alegre  
2013**

**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado.

**A PRODUÇÃO DA AUTONOMIA NO ESPAÇO ESCOLAR:  
PENSANDO A ESCOLA INCLUSIVA**

elaborada por  
**Roberta Rossarolla Forgiarini**

---

**Bettina Steren dos Santos, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Maria Alcione Munhóz, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.** (UFSM)

---

**Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.** (UFPR)

---

**Marlene Rozek, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.** (PUCRS)

Porto Alegre, 28 de fevereiro de 2013.

*Aos meus pais, Moacir e Dietilde,  
pelo amor incondicional,  
apoio e dedicação.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Aos meus amados pais, que nunca pouparam esforços para que meus sonhos se concretizassem. Minha eterna gratidão!*

*Ao meu querido irmão Francisco, pelo incentivo constante.*

*Aos queridos Gustavo e Tiane, pelo carinho, apoio e por me receber nas idas a Porto Alegre.*

*Aos queridos compadres Andréa e Flavio, por cuidarem de mim quando mais precisei, sem vocês não estaria aqui.*

*Ao Miguel e à Antônia, que com seus sorrisos infantis fazem meu coração transbordar de felicidade.*

*Aos meus amados amigos, Eliana e Adriano, pela amizade de mais de uma década, pelo amor incondicional, pela parceria e por colocarem o Davi em minha vida.*

*À minha amada amiga Lucia, que apesar da distância sempre esteve presente com seu amor e carinho.*

*À minha querida amiga Katiuscha Genro Bins, conquistada nesta caminhada, pela partilha das angústias, pelas risadas e pelo café nos momentos de descontração.*

*Às queridas Andressa Vargas e Naiara Marquezan, que de alunas passaram a amigas e se tornaram fundamentais em minha vida.*

*Aos queridos amigos, Mariana Enderle, Vanessa Nogueira, Leandra Boer Possa e Valmor Scott Junior, pelos momentos de alegria e descontração, fundamentais para o processo.*

*Aos que não fazem mais parte de minha vida, mas que, de alguma forma, contribuíram no início desta caminhada.*

*À minha querida orientadora, Professora Bettina Steren dos Santos, pelo exemplo de profissionalismo e por aceitar compartilhar este momento comigo.*

*Aos colegas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por todos os momentos de trocas e aprendizagem.*

*Aos Mestres da PUCRS, pelos ensinamentos.*

*A Capes, pela bolsa que proporcionou a materialização deste sonho.*

## RESUMO

A temática da inclusão escolar encontra-se presente nos discursos e políticas educacionais nos últimos anos, dessa forma, vemos crescer as tentativas de implementação de ações inclusivas no contexto escolar fazendo com que esta seja vista como a solução para a educação dos sujeitos com deficiência. Nesse viés o presente estudo, buscou responder a seguinte questão: Como o princípio da autonomia se articula nas políticas de inclusão e influenciam as práticas educacionais desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Penso ser importante analisar essa questão devido ao fato de encontrarmos o princípio da autonomia presente nos discursos políticos e educacionais atuais. Dessa forma, busquei, através da análise das políticas de inclusão e dos conceitos de autonomia apresentados por Kant (1974, 1999) e Freire (1980, 1982, 1983, 1995, 1999, 2000, 2003), compreender como esse princípio permeia as Políticas Públicas de inclusão e, por sua vez, influenciam as práticas escolares desenvolvidas no AEE. A abordagem metodológica utilizada foi o Estudo de Caso, que possibilitou a utilização de várias ferramentas de coleta de dados: documentos legais, entrevistas e observações. Após a coleta dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) com a análise das informações emergiram três categorias de análise: a produção da autonomia: da possibilidade à necessidade, as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado e a formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino da cidade de Santa Maria/RS. Olhar para a escola significa compreender as ações que determinam os sujeitos, suas aprendizagens, seus conhecimentos, sua forma de ser e de se constituir. Meu intento foi problematizar as questões relacionadas à educação inclusiva e discutir que, apesar dos supostos avanços ocorridos nos últimos anos a escola regular e a Educação Especial ocupam lugares diferenciados, mas ainda utilizam práticas segregacionistas e normativas para lidar com a deficiência. Procurei aprofundar o debate buscando compreender as teias que se enredam na proposta da educação inclusiva e como essas influenciam o contexto escolar, a educação dos sujeitos incluídos e a produção da autonomia dos mesmos.

**Palavras-chave:** Inclusão, Autonomia, Políticas Públicas, Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

The issue of school inclusion is present in the speeches and educational policies in recent years, so we see growing attempts to implement inclusive actions in the school causing this is seen as the solution to the education of individuals with disabilities. In the bias current study aimed to answer the following question: How does the principle of autonomy is articulated in the policies of inclusion and influence educational practices in Customer Education Specialist (ESA)? I think it is important to analyze this issue due to the fact that we found the principle of autonomy present in current educational and political speeches. Thus, I searched through the analysis of inclusion policies and concepts of autonomy presented by Kant (1974, 1999) and Freire (1980, 1982, 1983, 1995, 1999, 2000, 2003), understanding how this principle permeates Policies Public inclusion and, in turn, influence school practices developed within ESA. The methodological approach used was the case study, which allowed the use of various tools for data collection: legal documents, interviews and observations. After collecting the data used was content analysis (Bardin, 1977) with the analysis of the information revealed three categories of analysis: the production of autonomy: the possibility to necessity, pedagogical practices developed in the Educational Service Specialist and teacher training for Specializing in Educational Service to act. The research was conducted in an educational institution in the city of Santa Maria / RS. Looking for school means understanding the actions that determine the subjects, their learning, their knowledge, their way of being and to be incurred. My intent was to problematize issues related to inclusive education and argue that, despite the supposed advances of recent years and the regular school Special Education occupy different places but still use segregationist practices and regulations for dealing with disability. I tried to deepen the debate seeking to understand the webs that are enmeshed in the proposal of inclusive education and how these influence the school environment, education and the production of the subjects included in the same autonomy.

Keywords: Inclusion, Autonomy, Public Policy, Educational Service Specialist.

## RESUMEN

El tema de la inclusión escolar está presente en los discursos y las políticas educativas en los últimos años, por lo que vemos crecientes intentos para implementar acciones inclusivas en la escuela causando esto se ve como la solución a la educación de las personas con discapacidad. En el estudio actual tendencia tuvo como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera el principio de autonomía se articula en las políticas de las prácticas de inclusión y de influencia educativa en al Cliente Especialista en Educación (ESA)? Creo que es importante analizar este problema debido al hecho de que nos encontramos al principio de autonomía presentes en los actuales discursos educativos y políticos. Por lo tanto, he buscado en el análisis de las políticas de inclusión y los conceptos de autonomía presentado por Kant (1974, 1999) y Freire (1980, 1982, 1983, 1995, 1999, 2000, 2003), la comprensión de cómo este principio impregna Políticas inclusión Pública y, a su vez, influyen en las prácticas escolares desarrolladas dentro de la ESA. El enfoque metodológico utilizado fue el estudio de caso, el cual permite el uso de varias herramientas de recolección de datos: documentos legales, entrevistas y observaciones. Después de recoger los datos utilizados fue el análisis de contenido (Bardin, 1977) con el análisis de la información revelada tres categorías de análisis: la producción de autonomía: la posibilidad de necesidad, las prácticas pedagógicas desarrolladas en el Especialista de Servicios Educativos y de formación del profesorado para Especializada en Servicios Educativos para actuar. La investigación se llevó a cabo en una institución educativa en la ciudad de Santa Maria / RS. Estoy aquí para la escuela significa entender las acciones que determinan los sujetos, su aprendizaje, su conocimiento, su forma de ser y de ser incurridos. Mi intención era problematizar cuestiones relacionadas con la educación inclusiva y argumentan que, a pesar de los supuestos avances de los últimos años y de la escuela de educación especial regular de ocupar diferentes lugares, pero todavía utilizan prácticas segregacionistas y reglamentos para hacer frente a la discapacidad. He intentado profundizar en el debate procurando comprender las webs que están inmersos en la propuesta de una educación inclusiva y de cómo éstas influyen en el ámbito escolar, la educación y la producción de los temas incluidos en la misma autonomía.

Palabras clave: Inclusión, Autonomía, Política Pública, Especialista en Servicios Educativos.



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>TABELA 1 – Políticas Públicas analisadas no estudo.....</b>	<b>64</b>
<b>TABELA 2 – Documentos da Instituição de Ensino.....</b>	<b>65</b>
<b>TABELA 3 – Questões norteadoras das entrevistas.....</b>	<b>65</b>
<b>TABELA 4 – Procedimentos metodológicos (FORGIARINI, 2013).....</b>	<b>67</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>12</b>
<b>2 REVISÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
2.1 Educação especial – do espaço especializado à escola comum.....	19
2.2 Estado da arte em Educação Especial.....	26
2.3 Políticas Públicas em Educação Especial.....	34
2.4 A produção da autonomia.....	38
2.4.1 O pensamento de Immanuel Kant.....	40
2.4.2 O pensamento de Paulo Freire.....	45
2.5 Práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo.....	53
<b>3 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>57</b>
3.1 Problema de pesquisa.....	58
3.2 Objetivos.....	58
3.2.1 Objetivo Geral.....	58
3.2.2 Objetivos Específicos.....	58
3.3 Questões de pesquisa.....	58
3.4 Caracterização do Espaço de Pesquisa.....	59
3.5 Sujeitos.....	60
3.6 Instrumentos.....	61
3.7 Procedimentos.....	61
3.8 Materiais de análise.....	64
3.9 Análise dos dados.....	65
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>68</b>
4.1 A produção da autonomia: da possibilidade à necessidade.....	68
4.2 As práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado.....	74
4.3 A formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado.....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>102</b>

**ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....103**

# 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Início minha fala do lugar onde me encontro nesse momento, mas olhando para trás, para poder visualizar os caminhos percorridos por mim até agora e, tentando perceber, os atalhos e as irregularidades encontradas nesse caminho, que me transformaram no que sou hoje. Pretendo delinear alguns acontecimentos que me trouxeram até aqui, como doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS, na Linha de Pesquisa Pessoa e Educação. Como professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado em uma Escola Estadual de Santa Maria/RS e como pesquisadora, me dedico a mais de 10 anos a tentar compreender os processos de inclusão de alunos com deficiências no Ensino Regular.

Olhei para essa questão de formas distintas ao longo desse tempo, iniciei minha formação em Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais (Licenciatura Plena – Universidade Federal de Santa Maria), no ano de 1997, período marcado pela efervescência da Educação dita Inclusiva. Naquele momento surgiam propostas governamentais buscando novas possibilidades de ação, metodologias e alternativas para as práticas pedagógicas, que dessem conta da inserção das pessoas com deficiências nas escolas regulares.

Minha graduação foi marcada pela incerteza, pois não tinha noção de como seria o trabalho realizado pelo Educador Especial a partir daquele novo contexto que se apresentava. Enquanto alguns diziam que nosso campo de trabalho se ampliaria, outros pregavam o fim da Educação Especial. Durante o período em que cursei a graduação passei por espaços distintos (comum e especial), que me davam uma noção de como seria nosso futuro, lembro que a escola especial sempre foi um lugar que me causava desconforto, pois percebia que ali as interações eram limitadas e os excluídos se tornavam cada vez mais anulados.

Desenvolvendo um projeto de pesquisa sobre a sexualidade de pessoas com Síndrome de Down na maior instituição especializada do município de Santa Maria, percebi que, aquele, realmente, não era o meu lugar. Com a experiência naquele espaço, percebi que a educação oferecida às pessoas com deficiência acentuava sua diferença e deixava-os cada vez mais excluídos do restante da sociedade.

Percebendo esse intento das instituições especializadas, defendi com extrema convicção a Educação Inclusiva, como única possibilidade de educação para todas as pessoas, fossem elas deficientes ou não. Pois entendia que a escola comum deveria, e poderia dar conta de toda a diversidade de alunos, inclusive os que possuíam deficiências. Relendo minha

dissertação de mestrado (pesquisa desenvolvida em uma escola regular do município de Porto Alegre onde trabalhei nos anos de 2003 e 2004), encontrei assertivas muito contundentes sobre a inclusão (FORGIARINI, 2005). Em meu retorno a Santa Maria, fui lotada, provisoriamente, naquela instituição especializada em que desenvolvi o projeto de iniciação científica na época da graduação. O desconforto foi total e absoluto, pois, naquele momento, estava indo contra tudo o que acreditava e, necessitava realizar o trabalho para o qual havia sido designada da melhor forma possível. Início, então, a experiência de trabalhar em uma pré oficina, suportei a designação durante 6 meses quando pedi para ser realocada para uma escola regular.

Retorno, então, para a escola regular. Espaço no qual me sentia bem e poderia desenvolver meu trabalho da forma que acreditava ser a correta. Hoje em dia, depois de muitas experiências em escolas ditas inclusivas, questiono aquelas primeiras afirmações e convicções. Apesar do desconforto causado inicialmente, me pareceu saudável suspeitar do que, no meu entender, já estava consolidado e acomodado, pois, assim, me senti obrigada a buscar outras opções que dessem conta das novas questões que se apresentavam em relação à escola e à educação inclusiva.

Desse modo, iniciei uma busca por teóricos que me mostrassem uma nova forma de ver e pensar a Educação Inclusiva, questionando sua passagem de possibilidade para necessidade inquestionável e, também, percebendo as ações articuladas nas escolas regulares em prol da tão almejada inclusão.

Acredito que o importante não é um posicionamento seguro e plausível contra ou a favor da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, algo que fiz em minha dissertação de mestrado, mas sim um exercício de repensar as práticas inclusivas e questionar essa educação dita para todos. O importante não é encontrar bandidos ou mocinhos, mas (des)acomodar certas convicções e certezas. Dessa forma, penso ser necessário, voltar meu olhar para as políticas de inclusão para buscar algumas respostas sobre o que se pretende em relação à educação inclusiva e o que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, em nome dessas políticas, estão produzindo nos sujeitos incluídos.

Como já disse, não pretendo discutir se a inclusão é boa ou ruim, nem se as políticas de inclusão são boas ou ruins, mas tentar analisar o que está sendo proposto nas escolas a partir delas. O que a escola produz nos sujeitos, não só os incluídos, mas em todos os que a frequentam e participam do processo inclusivo. Em minha dissertação de mestrado me propus a conhecer a realidade de alunos com deficiência incluídos no ensino regular, verificando como estes alunos se percebiam em relação ao processo inclusivo. Buscando conhecer seus

sentimentos e percepções, tentando compreender como esses sujeitos percebiam a escola, a família e o contexto no qual estavam inseridos. Através de seus relatos e das observações realizadas, percebi que a grande dificuldade enfrentada era a relação estabelecida com os educadores, bem como a forma como a escola estava estruturada e a falta de perspectivas em relação ao futuro educacional e social.

Percebi que a saída de uma classe especial para uma classe regular poderia ser traumática para alguns educandos, pois, era exigida uma nova postura em relação à aprendizagem e ao modo de se comportar na escola. O rótulo que carregavam, por serem “alunos especiais”, os acompanharia para sempre, mas suas atitudes deveriam ser modificadas, dessa forma, buscava-se uma normalização desses sujeitos, exigiam-se comportamentos que possibilitassem sua inserção no ambiente escolar “normal”. Uma das coisas que ficou clara com esse estudo é que algumas atitudes deveriam ser estimuladas e outras reprimidas e/ou eliminadas. Dentre as atitudes estimuladas, a autonomia era um conceito bastante presente, é perceptível a necessidade de estimulá-la nos sujeitos em processo de inclusão.

Busquei, então, pesquisar um pouco mais sobre o tema da autonomia para verificar como essa temática estava sendo discutida na área da Educação Especial. Não encontrei artigos, dissertações ou teses que tratassem especificamente desse tema, então, observo nessa tese e nessa temática um assunto inovador para a área e que deve ser discutido amplamente com a sociedade e comunidade escolar.

Desse modo, apresento como problema de pesquisa a seguinte questão: **Como o princípio da autonomia se articula nas políticas de inclusão e influencia as práticas educacionais desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado?**

Penso ser importante analisar essa questão devido ao fato de encontrarmos o princípio da autonomia presente nos discursos políticos e educacionais atuais. Dessa forma, busquei, através da análise das políticas de inclusão, compreender como esse princípio permeia os discursos inclusivos. Após esse exercício, voltei meu olhar para a escola, buscando em seus documentos, Projeto Político Pedagógico, pareceres, planejamentos, etc., indícios que me possibilitassem compreender como o princípio da autonomia aparece articulado nas políticas de inclusão e, por sua vez, influenciam as práticas escolares desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para a realização da pesquisa escolhi uma escola da cidade de Santa Maria, por ser um espaço que há anos se ocupa da inclusão de pessoas com deficiência e, além disso, passou

pelas várias transformações ocorridas na Educação Especial, desde o espaço segregado até a inclusão e a implantação de salas de recursos que prestam o AEE aos referidos alunos.

Entendo que olhar para a escola significa buscar compreender suas ações, ações essas que determinam os sujeitos, suas aprendizagens, seus conhecimentos, sua forma de ser e de se constituir. Além disso, a escola se ocupa das questões relacionadas à inclusão desde meados dos anos 90, quando se inicia uma tentativa de alteração do cenário educacional, tanto mundial quanto nacional, nesse momento percebe-se uma busca pela modificação dos sistemas paralelos de ensino (o regular e o especial), a ideia principal era mostrar que existem espaços mais adequados para a escolarização dos alunos com deficiência. Esse seria, então, a escola inclusiva, onde todos os sujeitos seriam respeitados na sua individualidade, onde suas potencialidades seriam exploradas e seu desenvolvimento seria completo.

Desse modo, principiam as adequações nos espaços escolares, buscando o acolhimento dos sujeitos com deficiência, passamos a pensar numa escola para todos, onde todas as diferenças seriam valorizadas como um favorecimento de trocas positivas e necessárias ao desenvolvimento de todos os sujeitos. Assim as escolas inclusivas passaram a ser vistas como o melhor ambiente de acesso à escolarização para todos os sujeitos e as políticas públicas se articularam para que as garantias de acesso à escola sejam possíveis. Entretanto, conforme Beyer (2005, p. 12) “[...] na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas”.

Já que este imperativo existiu e, ainda existe, foi necessário pensar em artifícios que dessem conta da inclusão de “todos” em “todas” as escolas, assim criam-se as primeiras leis que instituem as escolas inclusivas, destaco as seguintes: a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB 9394/96.

A Declaração de Salamanca (1994) embasa as diretrizes educacionais inclusivas previstas na LDB 9394/96 e também os demais documentos legais promulgados posteriormente. Prevê como princípio fundamental da escola inclusiva que todas as crianças devem aprender juntas, “sempre que possível”, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Nesse mesmo sentido, a referida LDB, destaca que a matrícula dos alunos com deficiência deveria ser efetivada “preferencialmente” em escolas regulares. Ao destacar as ideias de “sempre que possível” e “preferencialmente” percebe-se que ambas se remetem à possibilidade de inclusão, mas não uma obrigatoriedade.

Com o passar dos anos e, com o incremento das políticas de inclusão, encontramos modificações nos textos das mesmas, atualmente encontramos na Resolução nº 4 de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, que a matrícula do aluno com deficiência em escolas especiais e/ou centros de atendimento especializado fica condicionada à sua matrícula na escola regular. Dessa forma torna-se imprescindível a matrícula desses sujeitos no ensino regular, trocando a possibilidade pela obrigatoriedade.

Conforme Prieto (2006, p. 43): “[...] é necessário destacar que toda análise sobre a política educacional precisa de clara sustentação da definição do papel do Estado no desenvolvimento e manutenção de políticas sociais, bem como da educação.” Dessa forma, podemos conceber que o Estado produz políticas que vão ao encontro das suas concepções de homem, sociedade e educação e, também, ao encontro de suas políticas econômicas. Nesse sentido, encontramos estabelecido no Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011 (este Decreto veio substituir o Decreto 6.571/08), que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. O referido texto também redefine o financiamento relativo à educação especial nas escolas regulares, pois, determina que,

Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011)

Isto é, para fins de financiamento, os alunos que estiverem matriculados nas escolas regulares e, também, receberem atendimento da educação especial serão contabilizados duplamente. Entretanto, a Resolução nº 4 de 2009, institui que a escola especial ou espaços especializados de atendimento não receberão o financiamento que lhes cabe caso os alunos com deficiência não apresentem a matrícula no ensino regular. Percebe-se, então, que a partir da promulgação das referidas leis que todos os alunos devem obrigatoriamente frequentar a escola inclusiva, e isto se tornou um “bom negócio” para todas as escolas, já que foram instituídos “incentivos” para a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular.

Mas percebi, através da minha experiência em escolas, que apesar dos incentivos financeiros ainda é problemático para a escola implementar todas as modificações que são necessárias para uma escola ser inclusiva. Pareceu-me que este imperativo ignora determinadas necessidades prementes no ambiente escolar, independente das condições das escolas, dos recursos disponíveis (físicos e humanos), das concepções acerca da aprendizagem



e possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência; é fundamental que todos estejam na escola dita inclusiva.

Penso que, muitas vezes, o que ocorre em prol da tão almejada educação inclusiva acarreta prejuízos nos sujeitos incluídos, já que criamos “suportes” para que eles possam dar conta das exigências educacionais e, desta forma, mostramos que apesar de estarem no mesmo ambiente que os demais educandos necessitam de serviços especializados. Ainda são vistos como “os alunos especiais”. Garcia (2009, p. 136) explana que,

O trabalho pedagógico voltado a sujeitos com deficiência que se associa a tais políticas vem permeado de ações e estratégias com pouca organicidade em relação à educação básica, organizado no modelo de sobreposição de programas e serviços voltados à diversidade do alunado a uma estrutura excludente. Tais elementos, associados a um modelo de formação docente que dissocia professores especializados e professores do ensino fundamental, privilegiando em atenção os primeiros, reforçam pensamentos hegemônicos na escola acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas, assentando ideias já consagradas de apreensão da diversidade humana.

Assim sendo, entendo que a passagem da inclusão de uma possibilidade legal, para um imperativo moral ocorre a partir da entrada de todos na escola. E nós, (sociedade, professores, cidadãos) aceitamos e ratificamos essa necessidade, já que não devemos nos interpor ao “politicamente correto”. Aceitamos e apoiamos a educação inclusiva sem, muitas vezes, perceber que ela serve a interesses mais profundos e dúbios. Desse modo,

A noção de educação inclusiva tem sido disseminada por sua associação à igualdade de direitos e à aceitação da diferença. Essa ideia é capciosa, pois com esses mesmos argumentos podemos referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade. (PRIETO, 2008, p. 31)

A naturalização de práticas inclusivas nos torna responsáveis pelo que ocorre nos espaços escolares, já que perpetuamos e (re)produzimos os discursos. Diria que a maioria dos professores já internalizou essa naturalização e se conformou com a inclusão, apesar de, muitas vezes, não se preocuparem com as práticas que estão produzindo e, simplesmente, deixam que alguém se ocupe delas. Dessa maneira, vamos ocupando-nos dos sujeitos incluídos e produzindo mecanismos para que os mesmos desenvolvam sua autonomia, fator fundamental para que os sujeitos em processo de inclusão possam viver e conviver em sociedade, tornando-se capazes de concorrência e desonerando o Estado e a família.

Buscando responder a pergunta central dessa tese, me propus a organizá-la da seguinte maneira: primeiramente tomei como material de análise as políticas educacionais elaboradas nos últimos anos e que atualmente direcionam as ações inclusivas nas escolas regulares, com o intuito de encontrar em seu âmago indícios que me fizessem compreender como o princípio da autonomia se articula nestas políticas e, por sua vez, produzem sujeitos passíveis à vida em

sociedade. Após, voltei meu olhar para a escola procurando por acontecimentos que me possibilitassem entender os movimentos ocorridos nas práticas escolares com a instauração das referidas políticas e seus efeitos na produção da autonomia dos sujeitos.

Entendo que buscar esses elementos na escola é procurar em seu funcionamento, suas práticas pedagógicas (principalmente as que ocorrem no AEE, pois este é o espaço ocupado e destinado aos alunos com deficiência), pareceres, planejamentos, demais documentos e, também, na fala dos professores responsáveis pelo AEE, indicativos que me fizessem compreender como as atuais políticas de inclusão influenciam o espaço escolar e as ações desenvolvidas nas Salas de Recursos.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

### 2.1 Educação Especial – do espaço especializado à escola comum

A segregação de pessoas consideradas diferentes dos padrões normais inventados pela sociedade ocorre desde o início dos tempos. Existem diversos relatos sobre a forma como estas pessoas eram excluídas ou, muitas vezes, eliminadas por suas diferenças e imperfeições. Segundo Bauman (1998, p. 27) “Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável”. Até o século XVIII, a deficiência estava ligada ao misticismo e ao ocultismo. A religião, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, apregoava a ideia de condição humana incluindo a perfeição física e mental. Caso não fossem semelhantes a Deus, “portadores de deficiência”, ou “imperfeitos”, eram colocados à margem da condição humana (MAZZOTA, 2003, p. 16). Em consequência disso, não havia preocupação em organizar serviços que atendessem estes indivíduos.

Entre os séculos XVIII e XIX, surge, nas matas do sul da França, o caso do menino de Aveyron (que apresentava comportamentos selvagens e não era conhecedor do uso da palavra), que se torna motivo de curiosidade da comunidade em geral e de grande interesse entre filósofos e cientistas. O menino, ao chegar ao Instituto dos Surdos-Mudos em Paris, foi submetido aos “olhares” da sociedade, que designou um grupo de pessoas para examiná-lo e observar o estado em que se encontrava. Entre eles o médico Philippe Pinel, que compara o caso aos de outros indivíduos que se encontravam no Hospital Bicêtre.

As conclusões o levaram a crer que o selvagem de Aveyron era ‘idiota’, motivo pelo qual havia sido abandonado na floresta. Para o médico, era impossível sua recuperação e educação. Mas, seu aluno, Jean Marc-Gaspard Itard examina o “selvagem de Aveyron” e interessa-se pela ideia de educá-lo e integrá-lo à sociedade. Com os mesmos princípios epistemológicos do professor Pinel, Itard diagnostica o estado do menino como ‘privação da convivência social’. Jean Itard foi o médico responsável pela possibilidade de educação do selvagem e foi também quem inaugurou o campo denominado de médico-pedagógico, mais conhecido como Educação Especial. Trata-se de um campo em que se articulavam os saberes médicos da época com a possibilidade de educação do menino selvagem.

A Educação Especial inicia no Brasil Colônia com o “deficiente físico” no século XVII. Naquela época, eram considerados deficientes físicos todos aqueles que possuíam qualquer tipo de deficiência (JANNUZZI, 1985). A Constituição de 1824 impedia que os

adultos, com incapacidade física ou moral, exercessem seus direitos políticos. Desse modo, os deficientes eram privados da cidadania e, também, dos serviços educacionais.

O surgimento de instituições especializadas no Brasil ocorre no final do século XIX e início do século XX, com a criação das primeiras instituições de ensino especializado para alunos surdos, Imperial Instituto de Surdos Mudos (1857), e para alunos cegos, Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), sendo ambas localizadas no Rio de Janeiro (MAZZOTA, 2003). Observa-se que nessas instituições, desde as primeiras tentativas de se educar crianças com deficiências, predomina o pensamento de que tais crianças dificilmente seriam educáveis, desse modo, supunha-se que “sua situação requereria cuidados que apenas a medicina poderia suprir” (BEYER, 2005, p. 17).

Chamamos esse modelo de clínico-médico, onde ocorre um realce das categorias clínicas e médicas em detrimento das pedagógicas. Esse modelo busca na pessoa as causas para seus problemas e tenta reabilitá-la para a vida em sociedade. Nesse sentido, observa-se que socialmente ocorre uma predominância de representações, que fazem circular quadros normativos sobre os déficits e desvios desses sujeitos. Beyer (2005, p. 17) preconiza que:

Predominam as imposições sociais hegemônicas ditadas pelos grupos que se consideram balizadores dos critérios de normalidade. Busca-se, assim, através de medidas terapêuticas, a “correção” dos desvios, através de processos de compensação, que têm como função aproximar essas pessoas dos parâmetros de “normalidade”.

Nesse mesmo viés podemos pensar nas instituições especializadas, que se intensificam no século XX, na tentativa de reabilitar os sujeitos para a normalidade. Nessas instituições privilegiavam-se atividades para a aprendizagem de comportamentos moldados para as “ações de vida diária” (alimentar-se, vestir-se, etc.), também eram ofertadas atividades em oficinas “protegidas” de trabalho e, para os que tinham condições, atividades pedagógicas de alfabetização. Essas ações oportunizadas nas instituições especializadas eram vistas como um grande avanço e como a única forma de reabilitação desses sujeitos. Entretanto, limitavam suas interações e as ações, pois determinavam o que cada um poderia ou não fazer, onde cada um poderia ou não chegar.

Para Beyer (2005, p. 12) a organização escolar nas práticas históricas da educação especial e das escolas especiais sempre ocorreu pela racionalidade que alegava: “deixem os alunos (especiais) virem a nós”. Desse modo, através de laudos, anamneses e histórias de vida, as pessoas com deficiência eram conduzidas para escolas especiais onde encontrariam os recursos pedagógicos necessários para sua educação. Assim, as escolas especiais tornam-se os únicos espaços possíveis de “atendimento” às pessoas com deficiência, pois em seu âmago

possuem as técnicas para o ensino dos anormais. E mais, possibilitam um distanciamento da sociedade em geral. De acordo com Lunardi (2002, p.5)

A inscrição da educação especial no discurso médico estabelece uma relação de poder-saber, que leva na prática a uma transformação sistemática de espaços escolares em laboratórios clínicos (escolas que se destroem e se re-constroem como hospitais), de estratégias pedagógicas em recursos metodológicos, de professores em reeducadores, ou seja, a medicalização gera uma particular ideologia e arquitetura educacional.

Com o fechamento de algumas instituições especializadas e com a necessidade de encontrar espaços para os deficientes, temos o surgimento, em meados dos anos 60, do movimento denominado de Integração Escolar que “[...] relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo, aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença”. (CORREIA, 1999, p. 19). Sasaki (1999) afirma que o conceito de escola integrada se baseia no seguinte sistema: escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes regulares, ou, pelo menos, em ambientes “o menos restritivo possível”.

Segundo esse modelo só se consideravam integrados aqueles estudantes com deficiência que conseguiam adaptar-se à classe comum como essa se apresentava, portanto sem modificações no sistema de ensino. A educação integradora exigia adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais. Pode-se perceber que este sistema tornava-se excludente, pois era o aluno que devia adaptar-se ao sistema de ensino e não a escola, os professores, os colegas, etc. A integração era uma prática seletiva, o aluno com deficiência devia se adaptar aos parâmetros de normalidade e deveria se enquadrar aos pré-requisitos da classe em que estava inserido.

O princípio de normalização, eixo central do movimento integracionista, consistia em o deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto o possível. Posteriormente, emergiu um segundo princípio educacional a ele acoplado o “*mainstreaming*”, isto é, levá-los a seguir a vida dos indivíduos ditos normais, foi exatamente esta fixação de normalidade que acabou gerando a ruptura do paradigma da integração. Os deficientes acabaram sendo considerados doentes sem poder seguir o estilo de vida dos demais. Segundo Mrech, isto se tornou uma prática comum. Os deficientes jamais poderiam se adaptar aos moldes de normalidade que lhes eram propostos pela sociedade, o efeito deste tipo de procedimento é que ele acabou responsabilizando os deficientes pelos “problemas” que apresentavam.

Ativistas do movimento liderado por pessoas com deficiência sempre combateram essa forma de atendimento, entendiam que não era justa essa exigência da sociedade no sentido de que esses sujeitos precisavam provar estarem aptos para ingressar no sistema

educacional. Assim, caberia à sociedade, incluindo aí as escolas comuns, modificar seu paradigma educacional e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, a fim de que pudessem tornar-se mais adequadas às necessidades de seus alunos. Surge, então, o conceito de inclusão, que propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Desse modo, inicia-se uma tentativa de incluir alunos com deficiências nas classes regulares das escolas comuns, isso ocorre, em meados dos anos 90, a partir da Declaração de Salamanca (1994), a ideia de incluir o deficiente na escola regular torna-se uma prática recomendada e o discurso da escola inclusiva, como espaço de “acolhimento” da diferença ganha força e passa a ser defendido por um número cada vez maior de pessoas. Por sua vez, a Declaração de Salamanca possibilita o encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais. Desse modo, seu texto professa que a Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994) oportunizou a colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “Educação para Todos” firmada em 1990, promovendo uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das pessoas com deficiência nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

Entretanto, para Rozek (2009, p.171) “[...] a proposta de educação inclusiva prescrita na Declaração de Salamanca não problematiza a exclusão praticada em todo o processo histórico moderno, no qual a educação escolar exerceu papel significativo.” Sob essa ótica podemos inferir que a escola promove a exclusão dos sujeitos e necessita de mecanismos para incluí-los socialmente.

Para Munhóz (2003, p. 68)

Falar de inclusão e de respeito à diversidade não é só produzir um aparato normativo nacional e internacional. As leis que foram criadas a partir de encontros de grande expressão são garantias daquilo que as atitudes das pessoas pela simples conscientização não conseguem atender. A situação permanece mais na ordem normativa e menos na responsabilidade de um dever de consciência e valorização humana, muitas vezes deixando de existir um acesso favorável, condições de lazer e socialização às pessoas deficientes.

Em consonância com a Declaração de Salamanca é promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9493/96 (LDBEN), que preconiza a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Em seu texto encontramos pela primeira vez um capítulo específico para a Educação Especial, dessa forma, temos no Capítulo V, Artigo 58: “Entende-se por Educação Especial, para efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de

necessidades especiais” (BRASIL, 1996), dessa maneira, é revisto o conceito de Educação Especial e destaca-se o compromisso do Poder Público em ampliar as ações de inclusivas no país.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio as instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, Art. 60)

Com a promulgação da referida LDBEN vemos surgir vários documentos legais que preveem as condições de oferta de serviços que buscam efetivar a educação inclusiva. São diretrizes educacionais que preconizam desde as questões de financiamento, quanto à formação de professores, passando pela organização dos serviços prestados aos alunos incluídos, as modificações que devem ocorrer nas escolas para o “acolhimento” destes alunos, entre outros. Neste momento vimos surgir a inclusão como uma prática obrigatória, que imprime nos deficientes a necessidade de estar na escola dita inclusiva, passamos então da possibilidade para a obrigatoriedade.

Encontramos nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001) assegurado a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica. Conforme esse documento os sistemas de ensino devem matricular “todos” os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento estes educandos e, ainda, assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Entende-se como ‘*alunos com necessidades educacionais especiais*’ aqueles que, durante o processo educativo, apresentam dificuldades de desenvolvimento atreladas a causas orgânicas específicas, relacionadas às deficiências, dificuldades de comunicação e sinalização, altas habilidades ou superdotação.

As Diretrizes apregoam que com as ações inclusivas o sistema de ensino do país avançou em relação ao que antes existia, já que a inclusão propõe uma reorganização das escolas para que se constituam em espaços democráticos e adequados para atender a toda diversidade de alunos, sem distinção alguma. Desse modo, a inclusão deve não só ser aceita como também almejada por todos, sendo vista como uma possibilidade de superação das práticas segregadoras.

Em consonância com essas Diretrizes, em 2008 é apresentada ao país a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A referida Política tem como objetivo o acesso principal, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades

educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; AEE; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. O Decreto nº 7611/11, que regulamenta o AEE, objetiva ampliar a oferta deste aos alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino regular. O referido atendimento é caracterizado pelo conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular e deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Conforme Prieto (2008, p. 32)

[...] o atendimento especializado tem se organizado pela oferta de “salas de recursos” predominantemente, como se essa única forma cumprisse o efeito de disponibilizar condições e oportunidades para que os alunos com necessidades educacionais especiais não interrompam seu percurso escolar e como se suprisse todas as suas demandas escolares. Portanto, pode-se preservar o direito à igualdade desprezando o direito à diferença, mesmo quando se implanta um serviço de atendimento com fins específicos.

Dessa forma pode-se entender que a criação das referidas Leis trazem em seu cerne o discurso do “politicamente correto”, da “moralidade” quando inferem que o lugar das pessoas com deficiência é dentro das escolas regulares, percebe-se, entretanto, que a inclusão atrela-se à exclusão. Sobre isso Lunardi (2001, p. 1) explicita que “[...] a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra.” Para a autora, ambas são faces da mesma moeda, já que as políticas de inclusão definem quem é o anormal, dessa maneira, decidem se eles participam ou não dos processos educacionais junto com os normais. O “estar junto” (Fabris e Lopes, 2007), ocupando o mesmo espaço físico não significa que o sujeito deficiente esteja se beneficiando das ‘oportunidades’ que lhe são ofertadas, podemos encontrar nas escolas regulares ditas inclusivas, vários exemplos de exclusão travestida de inclusão, já que mesmo estando junto com os ‘normais’ estes indivíduos ainda habitam o espaço do anormal, do estranho, assim:



O “estar junto” nesta ordem ocupa uma das estratégias mais perversas de exclusão. Ele desloca da questão política e cultural a responsabilidade pela não aprendizagem e pela não inclusão, bem como da própria escola, para alojá-la no sujeito. Se a escola, através de incentivo de políticas públicas que determinam a inclusão na escola regular das pessoas com necessidades educativas especiais, possibilitou as condições do “estar junto”, dependerá somente do sujeito aproveitá-las. (FABRIS e LOPES, 2007, p. 7)

Conforme esse pensamento percebe-se que não basta incluir as pessoas com deficiência no ensino regular. Ocupar o mesmo espaço que os ditos normais não significa ser aceito e estar efetivamente incluído, pois as exclusões acontecem de formas veladas ou, até mesmo, explícitas. As leis criadas para promover a inclusão, tomo como exemplo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que traz em suas páginas gráficos demonstrando o sucesso da inclusão de acordo com o crescimento do número de matrículas em escolas públicas e privadas, não se preocupam em mostrar a verdadeira realidade educacional, já que não consideram o número de evasões, as condições reais das escolas, a formação dos professores, entre outros.

A educação especial é responsável por auxiliar os alunos deficientes e seus professores para que as escolas tornem-se inclusivas, saiu do espaço especializado, onde ocupava um lugar de destaque, e migrou para as escolas regulares, mas ainda se ocupa do anormal, do estranho, do sujeito deficiente, que necessita de auxílio para permanecer na escola que em foi acolhido, nesse sentido a escola regular demarca territórios, espaços que podem ser ocupados por esses indivíduos, criam-se Salas de Recursos, Laboratórios de Aprendizagem, entre outros, que dizem da diferença e são responsáveis pela “aprendizagem” desses sujeitos. Vemos que ainda existe um espaço especializado nas escolas regulares e que busca estabelecer a norma nos sujeitos incluídos, pois necessitam desta para permanecer no espaço inclusivo. Fabris e Lopes (2007, p. 9) explanam que:

Geralmente nestes espaços, descritos como “laboratórios”, “salas de aprendizagem”, “sala de reforço” ou com outras variadas terminologias, é desenvolvida uma pedagogia que busca estabelecer a ordem, que busca na regeneração e profilaxia, exercida com as mais diferenciadas práticas de terapia e/ou exercícios corretivos e de treinamentos, o término da ambivalência. Essa pedagogia corretiva não é nova entre nós educadores/as. Ela surge junto com a instituição da obrigatoriedade escolar como uma das formas de “civilizar”, colocar ordem no caos gerado pelos “primitivos”, “pobres”, “selvagens”.

Meu intento aqui foi problematizar as questões relacionadas à educação dita inclusiva e mostrar que, apesar do discurso politicamente correto e dos supostos avanços ocorridos nos últimos anos, a escola regular e a educação especial ocupam, agora, lugares diferenciados, mas ainda utilizam práticas segregacionistas e normativas para lidar com a deficiência. Pretendo aprofundar o debate com essa tese, buscando compreender as teias que se enredam

na proposta da educação inclusiva e como essas influenciam o contexto escolar, as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado e a educação dos sujeitos incluídos.

## **2.2 Estado da Arte em Educação Especial**

O tema da inclusão educacional está muito presente no atual cenário das pesquisas em educação. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 viu-se aumentar o número de estudos que tratam dessa questão e, assim, as discussões sobre as condições das escolas para receber os alunos, a formação de professores para o atendimento aos mesmos, as políticas públicas em educação especial, a educação de grupos específicos de alunos e, mais atualmente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vale ressaltar que a Sala de Recursos, responsável pelo AEE, é um dispositivo previsto na Educação Especial brasileira, mas pouco utilizado até meados da primeira década do século XXI. Para termos clareza acerca de suas características e de sua historicidade, atentemos às palavras de Mazzotta (1982, p. 48):

A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum.

Segundo as palavras do autor, pode-se perceber que as linhas norteadoras desse espaço escolar não se referem exclusivamente ao trabalho direto com o aluno com deficiência e constituem uma ação complexa, articulada e de múltiplas interferências. A importância desses destaques é uma decorrência da percepção de que a pluralidade de ações previstas para o educador especializado nem sempre esteve presente nas propostas que caracterizam a sala de recursos. Vivemos, continuamente, a tensão que tende a restringir essas práticas a um conjunto instrucional de procedimentos, apesar de termos algumas propostas que merecem atenção e análise relativa a seus efeitos.

Para delinear um mapa sobre as investigações feitas no campo da Educação Especial nos últimos anos, recorri ao Banco de Teses da Capes no período de 2002 a 2012 e ao site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no GT 15

destinado à Educação Especial, no mesmo período citado acima, para encontrar as temáticas que estão dominando os estudos na área da Educação Especial, meu foco de pesquisa foi o Atendimento Educacional Especializado.

Para fins de organização, tomarei como material de análise o site da Capes. No ano de 2002, foram encontradas três dissertações e nenhuma tese. Tomo como referência a dissertação de Carvalho (2002), intitulada: “*Atendimento educacional à pessoa com deficiência no município de Pereira Barreto: estudo de caso sobre a utilização de recursos institucionais.*” O estudo buscou entender o porquê do grande número de classes especiais para deficientes mentais no município de Pereira Barreto, foi analisado o serviço especializado na cidade, com o objetivo de investigar a interferência da Educação Especial na história acadêmica dos usuários dos serviços especializados oferecidos no município.

Nos anos de 2003 e 2004 não foram encontradas dissertações e teses. No ano de 2005, há uma tese defendida por Damazio (2005) que abordou a educação escolar de alunos com surdez na escola comum, segundo a perspectiva educacional inclusiva. Foram apresentados os processos educativos desenvolvidos por uma escola que, segundo a autora, reconhece e valoriza diferenças, demonstrando a capacidade de alunos com surdez aprenderem em sala de aula do ensino regular, foram destacados os progressos alcançados pelos alunos no Atendimento Educacional Especializado e no aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua.

No ano de 2006 há registro de uma dissertação, elaborada por Bruno (2006), a pesquisa teve por objetivo estudar as interdições e contradições existentes na política de inclusão de Jovens e Adultos com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul. O autor buscou analisar os fundamentos, princípios, diretrizes e propostas de inclusão para identificar a ordem do discurso: o dito, o silenciado, o omitido, o interditado e o oculto, expressos na política e nos documentos que estruturam e organizam o atendimento educacional especializado desses alunos.

Em 2007 somente uma dissertação foi defendida por Oliveira (2007), a autora se propôs a analisar o contexto das políticas públicas para a Educação Especial desenvolvidas em Sobral (1995 – 2006) para atender a Política de Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, para isso, procurou realizar a pesquisa considerando a visão de gestores e educadores acerca das políticas públicas no município, sobretudo através das ações do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Os resultados apontados, pela pesquisa, demonstraram que o modelo que estava se constituindo, trazia em suas ações muitos elementos da integração e não da inclusão. Ademais os resultados revelaram que a educação

inclusiva em Sobral se constituía de forma bem inicial, e baseava o seu trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais através de um projeto de atendimento educacional especializado.

No ano de 2008 foram encontrados registros de uma dissertação e uma tese, ambas tratando das expectativas e visão dos professores, do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado, em relação à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, a aprendizagem dos mesmos e as políticas públicas de inclusão. Em 2009 foram defendidas seis dissertações, que versaram sobre: o trabalho do pedagogo frente aos desafios da escola inclusiva na Educação Infantil, a formação de professores em educação especial, a avaliação da aprendizagem na escola inclusiva, a inclusão de alunos surdos em uma escola regular, o trabalho pedagógico com alunos com deficiência visual e a implantação do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Pelotas.

A partir do ano de 2010 ocorre um aumento significativo no número de estudos desenvolvidos sobre a implementação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas brasileiras. Em 2010, há registro de vinte e duas dissertações e no ano de 2011 quatro teses e trinta dissertações. Vinculo esse fato à promulgação dos seguintes dispositivos legais: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ao Decreto nº 6571/08 e a Resolução 04/2009 CNE-CEB, que promoveram uma ressignificação e reestruturação da educação ofertada às pessoas com deficiência.

Destaco o estudo de Redig (2010), que analisou as narrativas das professoras especialistas que atuam em classes especiais, salas de recursos e itinerância com alunos com deficiência intelectual. O objetivo principal foi o de discutir o papel da Educação Especial e suas modalidades de atendimento educacional especializado no contexto da Educação Inclusiva. O estudo revelou que o serviço de atendimento especializado mais oferecido para essa clientela, na região pesquisada, é a classe especial e que todas as especialistas, independente da modalidade de sua atuação, acreditam que o aluno com deficiência intelectual precisa estar “preparado” para ser incluído em uma turma comum, sobretudo no que tange à alfabetização. As participantes apontaram, também, a importância da formação continuada e/ou em serviço para o atendimento educacional especializado. Entretanto, apesar de inúmeros obstáculos, a maioria das participantes concordou que a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no Município do Rio de Janeiro está acontecendo de forma satisfatória, embora não garanta ainda seu pleno desenvolvimento e aprendizagem.

O estudo desenvolvido por Queiroz (2010) também merece ênfase, já que trata da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. O estudo

objetivou identificar as necessidades formativas apontadas por professores especializados em deficiência intelectual, atuando na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo/SP, bem como analisar as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, entre os anos de 2005 e 2009, destinadas à formação desses professores. Os professores apontaram diferentes necessidades formativas, relacionadas tanto às questões não contempladas em sua formação inicial quanto às mudanças no contexto educacional, mais especificamente aquelas propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Os diferentes direcionamentos adotados pelas ações formativas oferecidas contribuíram significativamente para que não houvesse, por parte dos professores, uma coerência em relação às necessidades formativas apontadas.

A pesquisa desenvolvida Borowsky (2010) também abordou o tema da formação de professores, o objetivo do trabalho foi investigar quais correntes de pensamento pedagógico dão sustentação para as propostas de formação continuada do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para professores da denominada educação inclusiva. A pesquisa constitui-se de análise documental, na qual foram estudadas as publicações do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, produzidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC e integrantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. A análise efetivada evidenciou quatro perspectivas como fundantes desta política de formação: a teoria construtivista se faz presente em grande parte dos documentos; a educação especial é compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico; a mesma é balizada por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista; e o ecletismo teórico percorre todas as esferas do material analisado.

Dias (2010) apresentou um estudo que objetivou a construção de referenciais para a consolidação do atendimento educacional especializado complementar da APAE de São Paulo, como serviço de apoio aos sistemas de ensino na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. Teve a pesquisa ação como abordagem metodológica, o que implicou na constituição de um grupo de trabalho, formado pela pesquisadora e oito profissionais da APAE de São Paulo, para debater a prática do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual, à luz dos principais documentos que apresentam as diretrizes para esse tipo de atendimento, em âmbito nacional e local, e também a partir de contribuições teóricas que permitiram aprofundar conhecimentos sobre a mediação pedagógica para esses alunos. A autora enfatiza que a construção dos referenciais gerou reflexões em duas perspectivas: a primeira diz respeito à concepção de que esse atendimento

deve incidir sobre o funcionamento cognitivo, o qual se constitui como a principal barreira no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, assim, a complementaridade entre o professor especializado e o professor da classe comum exige mudanças na cultura dos profissionais de educação, pois ainda é frequente a concepção de que o professor especializado é o responsável pelos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, mesmo quando eles estão inseridos na classe comum. A segunda perspectiva se relaciona às bases conceituais do atendimento, ou seja, ao aprofundamento teórico sobre a cognição e a sua indissociável relação com a afetividade e a linguagem no desenvolvimento humano.

A pesquisa desenvolvida por Bridi (2011) teve como objetivo central conhecer como os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, têm sido produzidos. Na análise, procurou-se estabelecer um diálogo compreensivo com os manuais diagnósticos e classificatórios visando a conhecer a lógica que sustenta a produção do diagnóstico da deficiência mental, suas dimensões – clínica e pedagógica –, suas relações e seus efeitos no campo escolar. Segundo a autora, a tomada de decisão sobre a condição de deficiência e o oferecimento de apoio especializado deveriam ser realizados com base nos aspectos pedagógicos, de aprendizagem nos diferentes contextos e de valorização do processo de escolarização. A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria se constituiu como lócus de desenvolvimento da investigação. A aproximação analítica dirigida a esse contexto mostrou que a identificação dos alunos que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado era realizada, em sua maioria, por meio da ação do professor especializado em educação especial.

Dentre as evidências, destaca-se que a identificação dos alunos com deficiência mental tende a priorizar os aspectos pedagógicos e de aprendizagem. A identificação da deficiência mental apresenta-se como um critério para o ingresso do aluno do serviço especializado. O processo de definição dessa deficiência, mesmo quando realizado por profissional da educação, em muitos casos investigados, tende a estar pautado em premissas que podem ser identificadas como oriundas do campo clínico. Apesar disso, foi possível destacar a emergência de posições diferenciadas e a coexistência de distintas tendências de compreensão do processo diagnóstico expressas nos pareceres pedagógicos. Os aspectos reconhecidos como promissores são aqueles que mostram a percepção dos elementos potenciais, o destaque dos vínculos que integram as situações de aprendizagem e a valorização dos recursos a serem mobilizados.

Silva (2011) investigou o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, no contexto do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular, evidenciando as possíveis relações entre ambos. O AEE está sendo apresentado pelo MEC como apoio alternativo complementar ou suplementar à escola, na perspectiva de colaborar para que a criança com deficiência possa superar limites intelectuais e atingir melhores níveis de abstração dentro da sala de ensino regular. A partir dessa constatação, a autora procurou investigar como o processo de inclusão ocorre nesse atendimento, a maneira como é praticado e se/como oferece condição para o desenvolvimento da criança na sala regular.

Como resultados do estudo a autora constatou que as salas de recursos, embora respaldadas pela Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva, mostram uma intenção de modelar as crianças para que atuem nas salas regulares e em uma sociedade de “normais”. As práticas desenvolvidas no AEE ajudam no desenvolvimento dos alunos, mas seu currículo se mostra obscuro às professoras das salas regulares, o que, não corresponde ao encaminhamento dos documentos legais, que pedem a sua articulação. Com isto pode-se afirmar que alternativas como o AEE parecem inseridas em um conjunto de medidas que a escola toma a partir das condições possíveis, nem sempre as mais adequadas. A sala de AEE, embora auxilie o desenvolvimento das crianças com deficiência, colabora para que a escola afirme a necessidade de separação entre os normais e os diferentes, baseada em uma perspectiva clínica.

Benincasa (2011) apresentou o estudo que teve como objetivo analisar a constituição do atendimento educacional especializado em educação especial para crianças da educação infantil. Para tanto, buscou-se descrever como se configuram esses serviços na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, especificamente os de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), assim como refletir sobre seus possíveis efeitos. Buscou-se a compreensão histórica de uma rede de ensino que tem dado prioridade às políticas de inclusão escolar; identificando aspectos que podem ser considerados cruciais, como a transição entre diferentes etapas de escolarização. Como possíveis resultados, a autora destaca a importância da articulação entre os campos da educação especial e da educação infantil na construção de propostas pedagógicas que se organizam como suporte aos diferentes sujeitos envolvidos (professores, comunidade, família, criança) para a efetiva permanência do aluno com deficiência no ensino comum; a presença de uma variedade de modos de recepção e compreensão do movimento de inclusão escolar por parte dos educadores envolvidos e o reconhecimento de que o local de instituição de um serviço produz impacto para se pensar os processos de escolarização e a tomada de decisão relativa a esses processos.

Tendo em vista a importância que as questões inerentes ao processo de inclusão escolar assumem no debate educacional contemporâneo, Moscardini (2011) se propôs a observar como a escolarização do aluno com deficiência intelectual vem se estruturando no bojo do movimento inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assume tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas de atendimento especializado oferecidas a essas pessoas. As particularidades presentes nas práticas docentes desenvolvidas nesses contextos também foram analisadas de modo com a finalidade de identificar se essas iniciativas podem suprir as demandas educacionais, possibilitando a evolução cognitiva dessa população.

Os resultados destacam o distanciamento existente entre o ensino fundamental e o Atendimento Educacional Especializado, o que impossibilita a estruturação de propostas comuns de trabalho que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência. Essas realidades são pautadas pela oferta de atividades fragmentadas e extremamente simples que contribuem superficialmente para o progresso acadêmico da criança em situação de inclusão, haja vista a inexistência de iniciativas que promovam a adaptação curricular necessária para que esse público possa realizar as tarefas propostas tendo as suas singularidades respeitadas.

Por fim destaco o estudo desenvolvido por Casagrande (2011) que realizou uma análise epistemológica de teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado produzidas no período de 2000 a 2009, a partir das dimensões técnica e teórica. Com base em critérios preestabelecidos, 18 teses e dissertações foram selecionadas para a realização da análise documental, que se caracterizou pela utilização de abordagem qualitativa e dados tanto quantitativos quanto qualitativos. Utilizaram-se como referencial teórico: leis nacionais e internacionais sobre educação, educação especial e atendimento educacional especializado e as contribuições de autores cujos trabalhos estão voltados a: a pesquisa em educação, educação especial e atendimento educacional especializado; história e política da educação especial; a epistemologia na pesquisa em educação e concepções acerca da relação teoria-prática e do rigor científico. Os resultados indicam que a maioria das pesquisas sobre atendimento educacional especializado não pode ser caracterizada ou classificada segundo um padrão de abordagem metodológica devido a seu aspecto híbrido e ao fato de não apresentar uma fronteira metodológica. A relação teoria-prática deve ser mais bem definida entre os pesquisadores dessa área a fim de que avancem na compreensão da importância da práxis nas suas pesquisas e possam torná-las sinônimo de transformação, e não apenas constatação da realidade.



Ao analisar os estudos que investigam a sala de recursos e, por sua vez o AEE, no contexto brasileiro, encontram-se algumas regularidades de publicações, como aquelas que têm como foco a realidade das redes municipais de Porto Alegre (TEZZARI, 2002), São Paulo (PRIETO, 2006; 2009) e Florianópolis (GARCIA, 2008; 2009) os estudos que têm sido realizados em diferentes municípios brasileiros, analisando as salas de recursos e reafirmam a importância desse serviço especializado no apoio ao aluno com deficiência que frequenta o ensino comum.

Percebe-se que muitos dos estudos citados colocam em evidência as redes municipais de educação. Analisando o âmbito municipal da gestão das políticas públicas relativas à Educação Especial, é necessário reconhecer que, em muitos municípios, tem ocorrido um processo de sintonia com a diretriz de oferta das salas de recursos por meio da adesão a programas, como aquele que oferece os materiais para esse tipo de serviço.

De acordo com Baptista (2011, p. 72)

Essa adesão é apenas um início de um processo laborioso de instituição dos serviços, pois cabe ao município contratar os profissionais qualificados ou investir na formação de integrantes de seus quadros, além do delineamento pedagógico que deverá inserir esses serviços nos projetos político-pedagógicos das escolas. No entanto, é fundamental admitir que hoje, além da exigência legal de oferta da escolarização no ensino comum, há elementos associados à distribuição de recursos que tendem a fazer com que os gestores invistam em serviços de atendimento complementar. Para isso, os profissionais qualificados devem continuar atuando na rede, fenômeno que deverá alterar a histórica 'tradição' das cedências de profissionais integrantes dos sistemas públicos de ensino, com formação em Educação Especial, para atuarem em instituições especializadas e filantrópicas.

Para o autor trata-se, apenas de um começo, é necessário qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em conformidade com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica e, ainda, ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem, reduzir o declínio na passagem para o ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior e assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar. Assim entendo que o presente estudo vem se somar às pesquisas realizadas nos últimos anos, no intuito de modificar as significações sobre o AEE, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e a formação de professores para o atendimento a esses alunos.

### **2.3 Políticas Públicas em Educação Especial**

No primeiro item deste capítulo, busquei delinear os caminhos percorridos pela Educação Especial desde sua criação, passando pelas mudanças ocorridas com o passar do tempo até chegar aos dias atuais. Pretendo, agora, pensar as atuais políticas públicas de educação especial, com o intuito de traçar um parâmetro entre essas políticas e as ações desenvolvidas, atualmente, em prol da educação inclusiva.

No contexto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vivemos uma ressignificação da educação especial. Como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação tornando-se responsável por realizar o AEE, disponibilizar e orientar os recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos nas turmas do ensino regular.

O AEE tem se constituído como um serviço preponderante na área da educação especial e é possível observar sua expansão nas redes municipal e estadual de ensino. A implementação desse serviço é estimulada pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Por meio desse, estão sendo implantadas, nas redes municipais e estaduais de ensino, salas de recursos multifuncionais, providas de mobiliários, equipamentos, materiais didáticos, pedagógicos e de acessibilidade, construindo espaços habilitados a oferecer toda a gama de aparatos necessários à execução do AEE.

Dessa forma, criam-se espaços dentro da escola regular, a fim de atender as demandas da clientela da educação especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial (2008) consideram-se público alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim,

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam 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. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 9)

A Resolução 04/2009 do CNE-CEB surge como um dos dispositivos que conferem operacionalidade à Política, pois define as diretrizes do AEE, delimitando quais instituições podem oferecê-lo e como essa oferta deve ser um suporte à presença do aluno nas escolas regulares. Esta ênfase no contexto escolar comum altera o plano normativo da política

educacional brasileira para a educação especial, pois se abandona o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados - classes especiais e escolas especiais (KASSAR; REBELO, 2011).

Desse modo, tem sido afirmada, no Brasil, a determinação legal de que a escolarização de todas as pessoas com deficiência deve ocorrer no ensino comum. Trata-se de consideração facilmente aceita quando examinamos os dispositivos legais do período posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial de 2008, como a Resolução 04/2009 CNE-CEB. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 tem no Decreto nº 7.611 de novembro de 2011 um ponto de apoio operacional, em função de seu caráter regulador da distribuição dos recursos. O Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB visa a regulamentação do referido Decreto, que define o uso de recursos do FUNDEB, com base nos dados obtidos pelo INEP/Censo escolar, que podem ser direcionados para o AEE, garantindo a contagem dupla de matrícula - ensino especial e ensino comum - para o aluno com deficiência.

Art. 9º- Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (BRASIL, 2011)

Assim, mais uma vez, fica determinado que a educação especial não pode substituir o ensino comum, devendo, sim, se somar a ele para atender os alunos deficientes incluídos no ensino regular, portanto, ocorre a obrigatoriedade de todos os alunos na escola, sem exceções. O espaço operacionalizado para o atendimento das demandas dos alunos em processo inclusivo são as Salas de Recursos Multifuncionais, que deverão suprir as necessidades apresentadas pelos alunos e pelos professores do ensino regular.

Na perspectiva proposta pelos documentos orientadores e normativos e as ações integradoras da Política Nacional de Educação Especial (2008), como a oferta do AEE e a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, tem como finalidade estreitar as relações entre educação especial e ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

É fundamental que as diferenciações entre o trabalho realizado no AEE e no ensino regular sejam destacadas, já que o AEE não pode ser caracterizado como um substitutivo do ensino comum e nem como um serviço de reforço escolar. Assim, é imprescindível que haja um trabalho em conjunto, entre professores do ensino regular e professores de educação especial, no sentido de garantir a articulação entre as duas modalidades de ensino.

Quanto às diretrizes para a ação desses profissionais, o Art. 13 da Resolução 04/2009 CNE-CEB, indica que são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3)

Segundo Baptista (2011) ainda que tenhamos que reconhecer a grande ampliação das ações e a possibilidade interpretativa das práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário identificar a valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum, como indicam os incisos IV, VI e VIII. Para o autor, para que se trabalhe no sentido de tornar viáveis as mudanças necessárias, é indispensável que avancemos no debate contemporâneo que associa as diretrizes da educação especial àquelas da educação regular, que se reconheça a necessidade de utilizar os recursos disponíveis, propondo que ocorra um aprimoramento de nossas práticas aliado à capacidade de gestão.

De acordo com seu pensamento

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de

recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. (BAPTISTA, 2011, p. 63)

Também, é importante reconhecer, segundo seu ponto de vista, que as atribuições que implicam conexões/articulações entre o professor do AEE e o professor do ensino regular abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. Podemos propor alguns questionamentos como: O que devemos ensinar? Como organizar nossas práticas? Que características devem ter nossos procedimentos avaliativos? Qual a formação necessária para os professores atenderem os alunos com deficiência?

Quanto à questão da formação do professor responsável pelo AEE as indicações da Resolução 04/2009 do CNE-CEB são bastante genéricas: "o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial" (Art. 12). Pode-se supor que essa formação específica será bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros. Passamos, então, de uma formação específica, para uma formação generalista, aonde o professor de educação especial precisa dar conta da especificidade de cada um dos alunos incluídos.

Desse modo, vê-se disseminar por todo o país cursos de formação de professores para atenderem os alunos com deficiências nas Salas de Recursos Multifuncionais. Os referidos cursos ocorrem na modalidade à Distância e apresentam um longo alcance, já que, conseguem atender a várias regiões do país. Assim, a formação de professores para trabalhar no AEE se dá de forma superficial e rápida, pois, os cursos ofertados pelas universidades federais em parceria com o MEC tem duração de cinco meses e oferece conhecimentos referentes ao déficit intelectual, surdez, deficiência visual, deficiências múltiplas e altas habilidades/superdotação.

Como dito anteriormente, o foco na formação para professores de educação especial, atualmente, se dá na formação generalista do profissional, fazendo com que ele precise dar conta de todas as idiosincrasias das pessoas com deficiência.

## **2.4 A produção da autonomia**

O conceito de autonomia tem sido construído, historicamente, no contexto de diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de sua trajetória. Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e

ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis.

Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que emana de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei). Ferrater Mora (1965) define autonomia como uma realidade que é regida por uma lei própria, segundo Abbagnano (1962, p. 93) é bastante usada a expressão "princípio autônomo" no sentido de que o princípio tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra de sua ação.

Segundo Martins (2002, p. 208) “O tema da autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à ideia de participação social, e, em outros, vinculado à ideia de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder.” A autora enfatiza que a participação política e social foram fortemente assimiladas pelas teorias de administração de empresas e escolas. Nessa conjuntura a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade compreendida como autonomia, isto é, como uma sociedade é capaz de dar leis a si própria, promovendo a identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, a distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento político moderno (Bobbio, 2000).

É em Kant que o problema da autonomia ganha maior força e centralidade, autonomia, para ele, designa a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo (liberdade negativa) e sua capacidade de determinar-se em conformidade com sua própria lei, que é a da razão (liberdade positiva). Na obra *Sobre a Pedagogia*, ele vai propor a disciplina como a parte negativa e a instrução como a parte positiva de uma educação formadora de sujeitos autônomos.

Para Rousseau (1712-1778) a educação para a razão e a liberdade transforma-se no objetivo positivo de seu projeto pedagógico (FREITAG, 1991). Assim, educar para a razão e a liberdade implica em educar para a autonomia. Para ele, "o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatuiu a si mesma é liberdade" (ROUSSEAU, 1973, p. 43). No contrato social a vontade geral boicota a vontade particular a abrir mão de seus desejos inserindo a noção de dever. Na passagem do estado de natureza para o estado civil, o homem adquire moralidade, podendo consultar sua razão antes de ouvir suas inclinações. Rousseau postula uma identidade entre os indivíduos e faz dessa identidade um ideal a ser

realizado pela vontade de cada um, os quais reconhecem a liberdade dos outros como condição para a própria liberdade. Assim a autonomia é um ideal que deve ser regra de todos.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, afirma que o educador que trabalha com crianças deve "estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia" (FREIRE, 2000, p. 78). Este é um dos grandes temas que transpassam seu pensamento, o autor não explicita claramente o que entende por autonomia e heteronomia, mas a partir de seu pensamento sócio-político-pedagógico pode-se concluir que autonomia é a condição sócio histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação.

A autonomia abrange o conceito que Freire (1983, p. 108) chama de "ser para si" e no contexto histórico subdesenvolvido dos oprimidos, autonomia está relacionada com a libertação. Já heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é "ser para outro" (idem, p. 38). Segundo as ideias de Freire, as opressões, em geral, vão configurar uma situação de heteronomia, e uma educação voltada para a libertação pode conduzir as pessoas a serem autônomas. Pode-se observar que os escritos de Freire são uma denúncia aos sistemas social, político, econômico, educacional, que favorecem a perpetuação da heteronomia. Ele denuncia as realidades que levam à heteronomia e propõe uma educação que busca construir uma realidade social que possibilite a autonomia, propõe um processo de ensino que possibilite a construção de condições para todos poderem ser "seres para si".

Freire cria um pensamento engajado, pensamento que é práxis com e para as pessoas oprimidas. Sua opção é pelos mais fracos, pelos esquecidos, em especial pelos povos chamados subdesenvolvidos, que historicamente foram oprimidos com o colonialismo, com os neocolonialismos, com as ditaduras militares e com o neoliberalismo. Podemos encontrar em sua obra uma opção de professor democrático e progressista que busca a superação da heteronomia e construção da autonomia de todos os indivíduos.

Desse modo, podemos inferir que este pensamento vai ao encontro dos ideais de produção de autonomia de todos os sujeitos que se encontram à margem da sociedade, sejam eles: analfabetos ou deficientes. Nesse viés a produção da autonomia visa proporcionar aos indivíduos condições de vida em sociedade, libertação das regras impostas pelos outros sujeitos e superação da heteronomia. Encontramos este discurso presente nas atuais políticas públicas de inclusão quando se busca proporcionar aos sujeitos incluídos meios para que desenvolvam suas potencialidades e se adequem à sociedade de forma produtiva e sem tornar-se um peso para a família e o Estado.

Para fins de organização e fundamentação teórica desta tese, utilizei os conceitos de autonomia desenvolvidos por Immanuel Kant e Paulo Freire.

### 2.4.1 O pensamento de Immanuel Kant

A concepção de autonomia de Kant se contrapõe ao pensamento iluminista, que não deixa espaço para a dimensão moral e, dessa forma, para a liberdade, pois a liberdade necessita da dimensão moral para existir. Para Kant, a moralidade não pode ser definida segundo qualquer resultado, mas sim segundo o motivo que é a conformidade da ação da lei moral.

De acordo com Taylor (1997, p. 465)

Isso é liberdade, porque agir moralmente é agir de acordo com o que realmente somos, agentes morais/racionais. A lei da moralidade, em outras palavras não é imposta de fora. É ditada pela própria natureza da razão. Ser um agente racional é agir por razões. Por sua própria natureza, as razões são de aplicação geral. Uma coisa não pode ser uma razão para mim agora sem ser uma razão para todos os agentes numa situação relevantemente semelhante. Assim o agente de fato racional age com base em princípios, razões que são entendidas como gerais em sua aplicação. É isso que Kant quer dizer por agir de acordo com a lei.

Deve-se definir a lei moral de acordo com resultados específicos, dessa forma, a decisão de agir moralmente seguirá a escolha de agir com o propósito de ajustar a minha ação com a lei universal. Isso corresponde a operar segundo minha verdadeira natureza racional e atuar de acordo com as exigências de minha razão é ser livre. Para Kant, a vontade dos seres racionais é capaz de promulgar a legislação universal a que se submetem e, esse, segundo sua visão, é o princípio da autonomia.

O autor discorda da noção do humanismo iluminista conforme a qual os desejos derivam de nós e a vivência deles representaria uma espécie de autonomia. Para Taylor (1997, p. 491)

A visão kantiana encontra sua segunda dimensão na ideia de uma autonomia radical dos agentes racionais. A vida da mera satisfação dos desejos não é apenas rasa, mas também heterônoma. A vida plenamente significativa é aquela escolhida pelo próprio sujeito.

De acordo com Vincenti (1994, p. 8), existir como sujeito significa não precisar referir-se a outro ser ou existência para determinar, compreender ou justificar o que se é. Sujeito é aquele que se sustenta na existência, por isso a ideia de sujeito está ligada a autonomia. Para Kant, o que realmente provém de mim é determinado pela razão, e ela exige que se viva de acordo com certos princípios. Essa perspectiva se insubordina contra as que



garantem que a ação é determinada pelo fato dado, pelos acontecimentos naturais em favor da própria atividade como formuladora da lei racional.

Partindo do pensamento kantiano podemos reiterar que tudo o que existe na natureza se comporta conforme suas leis, exceto o ser humano. Pois, o homem, como ser racional, conforma-se às leis universais que são formuladas por ele próprio. Por esse motivo os seres racionais são autônomos e têm uma dignidade particular, se destacam da natureza por serem livres e autodeterminantes. (TAYLOR, 1997, p. 467)

O status racional nos obriga a viver como agentes racionais. A natureza racional é a única coisa que existe como um fim em si mesma. O caráter racional imprimiu no homem dignidade, todas as outras coisas tem um preço, mas o homem possui dignidade. Desse modo, como ser racional, possui valor incondicional e não pode jamais ser tratado como meio. Por esse motivo, Kant observa que a pretensão do naturalismo iluminista em submeter o homem às leis da natureza nada mais é do que heteronomia.

Kant refuta o pensamento de dependência de um ser racional às ordens e aos desejos de outro, mesmo que seja Deus. Observa-se que o autor manteve a leitura empírica e matemática da natureza que os iluministas haviam recebido de Galileu e Descartes, entretanto, limitou-a a natureza, não a aplicando ao homem, como haviam feito os iluministas. Quanto ao homem, Kant pensou-o como possuidor de alma espiritual com o poder de pensar o universal, vinculando a isso, sua liberdade e dignidade e, assim, sua autonomia.

O pensamento filosófico de Immanuel Kant permeia as questões pedagógicas, causando repercussões na esfera educacional e contribuindo para a definição das características básicas da pedagogia moderna, que passa a compreender o indivíduo como autor de suas ideias e atos. Para essa concepção pedagógica, há uma natureza humana que possibilita à criança tornar-se um adulto consciente de suas ideias e responsável por suas aspirações, garantindo, assim, o pleno exercício da autonomia.

Para entender o pensamento de Kant sobre educação, é necessário entender as recomendações feitas ao ser humano ao longo da vida. Kant faz a seguinte observação: “Um homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele.” (KANT, 1999, p. 15), desse modo, a pessoa ao nascer necessita de um plano de conduta. Entretanto, o indivíduo é livre e as maneiras de educá-lo contribuem para o seu desenvolvimento, mas não determinam o seu destino. Por isso é necessário orientá-lo para o caminho do desenvolvimento da razão e do esclarecimento.

Kant (1999) considera que a educação ocorre em dois momentos: o primeiro chama-se educação física e se baseia numa análise sobre os cuidados com o corpo, o segundo é

chamado de educação prática ou moral, que diz respeito à construção do ser humano, utilizando como indicativo o uso da cultura, a fim de que o indivíduo possa viver de forma livre e autônoma.

O primeiro momento é constituído de três estágios: o nascimento da criança, em que depende inteiramente do outro, é o período em que o ser humano tem em comum com os animais, isto é, os cuidados da vida corporal, como parte da natureza do indivíduo. O segundo estágio trata da educação intelectual, consistindo na progressão do desenvolvimento do pensamento autônomo, o último estágio diz respeito à cultura, abrangendo tanto o corpo quanto a alma, tendo a função de desenvolver as faculdades do conhecimento, proporcionando o progresso para distinguir entre o instinto e a razão.

A utilização da educação física como primeira etapa do processo de aprendizagem, tem a intenção de levar o indivíduo à condição da moralidade, seguindo as leis naturais que agem com a finalidade de possibilitar a inteira destinação do ser humano no uso da sua razão. Nesse momento é recomendável instituir uma educação disciplinadora, possibilitando ao sujeito o exercício de sua liberdade. Porém, a disciplina é puramente negativa, pois tira dele a selvageria em direção à humanidade.

Conforme Kant (1999, p. 13)

A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

Desse modo, o sentido da disciplina na educação é a de proporcionar subsídios que legitimem a capacidade de criação, para uma possível autonomia do indivíduo. Ela seria responsável pelo projeto de conduta em sua contínua formação, já que o sujeito não possui qualidades inatas para isto. Assim, a disciplina opera de forma negativa no que diz respeito à importância dos limites, para que o mesmo se submeta às leis. Em compensação, contribui para que a criança de torne um adulto capaz de reconhecer suas potencialidades e seus limites.

Conforme esse pensamento,

[...] o ser humano que fora capaz na infância de fortalecer adequadamente seu corpo e refinar seus sentidos está em melhores condições de desenvolver sua inteligência e, considerando as provações e a rigidez do caráter físico, impostos pela dureza leal da natureza, também está em melhores condições de formar moralmente seu caráter. (DALBOSCO, 2011, p. 113)

O segundo momento é a nomeada educação prática ou moral, que tem como finalidade, alcançar o objetivo da educação proposta por Kant, que consiste em pensar por si

mesmo. Pode-se compreender que a educação moral é necessária para que o indivíduo possa viver como um ser livre, possuindo condições de conviver harmoniosamente no mundo, tendo como base a moralidade.

A educação moral deve proporcionar autodeterminação objetiva ao sujeito para que possa fundamentar suas ações na autonomia da vontade, na universalidade. De acordo com Kant (1999), a moralidade só é possível com a aquisição da racionalidade, pela autonomia da vontade e pela universalidade do pensar e do agir. A autonomia da vontade é a única forma do sujeito tornar-se humano e livre, abandonando, assim, a animalidade.

#### Conforme Kant o homem

Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei. Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário. Ele, portanto, poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência de estímulos. (KANT, 1999, p. 95)

A moralização do indivíduo não deve ser apenas uma simples adição de cultura e civilização, ela também envolve a passagem para o estado da liberdade que implica em passos preparatórios da cultura e da civilização. Para Kant, a humanidade ainda está muito longe do estágio final da moralização, pois se vive em tempos de treinamento disciplinar, de cultura e de civilização, mas não em tempos de moralização. Para Kant, a finalidade da moralização e de toda a educação moral é a formação do caráter do indivíduo, o primeiro esforço da cultura moral deve ser difundir os fundamentos da personalidade do sujeito.

A saída do estágio de animalidade para o estado de humanização se daria através da educação, que ocorreria através da moralização dos seres humanos. O processo educacional mostra a superação do estado inicial, marcado pela natureza selvagem do indivíduo, para um estado onde a razão se sobrepõe. Podemos concluir, através do pensamento de Kant, que os seres humanos se diferenciam dos animais, sobretudo, pelo uso da razão. Pois, a natureza dotou o indivíduo de razão, possibilitando que se afaste das determinações instintivas.

O pensamento de Kant sobre educação propõe um ser humano ideal, para isso é necessário estabelecer a disciplina e a coação como pressupostos essenciais no processo educativo. O rigor, a obediência e a coação contribuirão para a formação do caráter do indivíduo, a autonomia, vista como o princípio básico do bom uso da razão, depende, por sua vez, da saída da menoridade, em que o sujeito não se encontra esclarecido. Esclarecimento significa ser livre, ter autonomia, ser senhor de si mesmo por um processo de melhoria cultural e moral. (KANT, 1974)

Para Kant, o ensino deve buscar o lema: ‘pensar por si mesmo’, isto é, julgar questões segundo suas próprias reflexões, segundo a autonomia intelectual e a ousadia moral. Aprender a pensar não significa incorporar pensamentos ensinados pelo professor, mas utilizar sua razão. O papel da reflexão ou da razão autônoma não está em treinar a memória e a erudição, mas sim, em possibilitar a formação de um sujeito esclarecido.

O processo educacional, nesta perspectiva, tem um duplo papel, o primeiro é educar-se para si, quando a educação assume essa característica em formar o homem/indivíduo e o seu comprometimento moral, o segundo é o educar-se para o outro, que ocorre quando a educação tem compromisso de pensar a cidadania. Percebe-se, que segundo Kant, a moralidade para os seres humanos é o resultado pretendido de um processo educacional extensivo já que atrás da educação, baseia-se o grande segredo da perfeição humana.

Nesse contexto, podemos inferir que a moralidade, ao mesmo tempo em que é própria ao ser humano como individualidade, influencia também nas vidas dos indivíduos que estão a sua volta. Visto que, a moralidade não pode ser simplesmente um produto causal da educação, mas implica uma condição imprescindível. Pois, conforme Kant (1999) por natureza o ser humano não é um ser moral em absoluto. Desse modo, a moral kantiana está relacionada a moral de cada indivíduo.

A liberdade da qual Kant trata, não é a liberdade inerente ao ser humano, liberto de qualquer tipo de lei, mas sim a capacidade em determinar o uso das leis naturais e sociais. Assim, a educação é a formação a que o indivíduo é submetido, seja na família, na escola ou no contexto social. A liberdade e educação, nesse sentido, devem desenvolver as ações definidas, que possam levar o indivíduo a exercer as deliberações morais, que é o caminho em direção a sua autonomia.

Nós, seres humanos, somos os únicos responsáveis pela nossa formação e conduta. Cabendo a cada indivíduo sua destinação, sendo responsável por si mesmo. Desta forma, é possível definir o ser humano como aquele que é capaz de criar sua própria história. De tal modo, que possibilite ser seguida a sua própria determinação, incumbida pela capacidade de escolhas.

Para que alcancemos tal intento é necessário instruir, possibilitando a saída da menoridade, pois a ignorância é companheira da escravidão e do espírito subserviente. Sendo necessária a instrução para melhorar o caráter do ser humano, permite-lhe esclarecer sobre os deveres e os vícios promovendo o surgimento do bom gosto em todas as coisas. Instruir os seres humanos não quer dizer torná-los iguais, mas viabilizar o diálogo comum, permitindo, assim, que o sujeito se reconheça na coletividade. Esclarecer um povo é educá-lo. As novas

formas de pensar, meios para alcançar a autonomia, só são possíveis por meio de um longo processo educativo, que se confunde com o ideal de esclarecimento.

Para Kant (1999), o caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Sendo, em princípio as da escola, e, posteriormente, as da humanidade. Kant sugere que quando se quer formar o caráter das crianças, é necessário mostrar-lhes em todos os fatos verificando o plano e as leis, que devem ser seguidas fielmente. Pois, Kant acredita na formação moral como promotora da confiabilidade entre os indivíduos.

Ainda, de acordo com Kant, somente através da educação é possível o indivíduo aspirar a liberdade, e apenas através da educação é possível uma sociedade com nações com povos e Estados esclarecidos. A existência de uma educação que desenvolva todas as disposições naturais do ser humano faz-se necessária. A humanidade deve canalizar todos os esforços para alcançar, de fato, a concretização deste ideal imprescindível.

#### **2.4.2 O pensamento de Paulo Freire**

Paulo Freire propõe uma pedagogia da autonomia na medida em que sua proposta está "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 2000a, p. 11). Seguindo seu pensamento podemos destacar que a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade. Isto é, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está atrelada à ideia de dignidade, é preciso lembrar que ninguém é espontaneamente autônomo, a autonomia é uma conquista que deve ser desenvolvida e, cabe à educação, oportunizar contextos formativos apropriados para que os educandos tornem-se autônomos.

O tema da autonomia, que ganhou centralidade nos pensadores e na educação moderna, alcança em Paulo Freire um sentido sócio-político-pedagógico, para o autor, autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado das opressões que reduzem ou extinguem sua liberdade de determinação. Nesse sentido, conquistar a própria autonomia implica, em libertar-se da opressão. "A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1983, p.32).

Podemos inferir que não há libertação que ocorra com homens e mulheres passivos, é imprescindível haver conscientização e intervenção no e com o mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si e da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a

própria razão, abarca a capacidade de realização, o que exige um ser humano consciente e ativo, portanto, a passividade é contrária à autonomia.

A concepção de educação de Freire está fundada no caráter inacabado do ser humano. O homem não nasce homem, ele se forma homem pela educação. Por isso educação é formação.

O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização (...) (FREIRE, 2003a, p. 20).

Podemos dizer então, segundo sua visão, que é impossível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação persiste ao longo de toda a vida, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e está alicerçada na dialética entre teoria e prática. A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, e os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. (FREIRE, 2000b, p. 40)

O homem é incompleto e possui consciência disso, esse fato é importante para que ele se torne autônomo. Segundo Freire (2000a, p.56), com a liberdade o ser humano foi transformando a vida em existência e o suporte em mundo. Para o autor, a experiência animal se dá na estrutura, que é espaço restrito em que o animal é treinado, adestrado para caçar, defender-se, sobreviver, e é graças a esse suporte que os filhotes dependem de seus pais por um tempo menor que as crianças.

Essa explicação se localiza muito mais na espécie do que no indivíduo. Os animais não possuem liberdade, assim não criam um mundo exclusivo para si e, portanto, não são autônomos. O homem, por sua vez, possui existência. "O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores - domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade." (FREIRE, 1982, p. 66)

É controlando a existência que os homens tornam-se autônomos. A partir da invenção da existência não foi mais possível ao homem existir sem assumir o seu direito e dever de escolher. Por isso, para o ser humano ser autônomo, é necessário assumir a existência em sua totalidade. Enquanto incompletos homens e mulheres se sabem condicionados, mas a consciência mostra a capacidade de ir além. "Significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados" (FREIRE, 2000a, p. 21).

A concepção da própria presença no mundo não se faz livre das forças sociais, mas se essa construção for imposta, não existe autonomia. Se minha presença no mundo é feita por algo alheio a mim, estou abrindo mão de minha liberdade, de minha responsabilidade ética,

histórica, política e social, estou abrindo mão de minha autonomia. "Afinal, minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História" (idem, p. 60). A presença no mundo de quem é sujeito da história é uma presença autônoma.

Para Freire (2000a, p. 37), educar é formar, por isso o ensino dos conteúdos não pode ocorrer independentemente da formação moral e estética do educando. Um ensino voltado para o treinamento diminui o que há de essencialmente humano na educação, o seu caráter formador. Existe, ainda hoje, uma tendência em certas instituições, inclusive nas de ensino superior, em criar cursos com caráter puramente técnico. Apesar de ser necessário, o ensino técnico-científico é insuficiente, pois, não favorece a construção e a aquisição da autonomia. Uma educação que vise formar para a autonomia deve incluir a formação ética e, ao seu lado, a formação estética.

Homens e mulheres, enquanto seres histórico sociais são capazes de comparar, avaliar, valorar, eleger, interferir, recriar, tornando-se, assim, seres éticos e estéticos. Como nos construímos seres humanos, a nossa obra enfeia ou embeleza o mundo, daí a impossibilidade de nos isentarmos da ética, fazemos nosso mundo a partir da nossa liberdade. É a nossa liberdade que nos implanta um compromisso ético e uma perspectiva estética. Desse modo, só podemos ser autônomos devido a nossa liberdade, por isso uma educação que vise formar para a autonomia engloba necessariamente as dimensões ética e estética.

Uma das dimensões éticas essenciais que a educação que almeja formar para a autonomia deve atentar é a corporeificação da palavra pelo exemplo do educador. Não adianta um professor em seu discurso exaltar a criticidade, a democracia, o pensamento autônomo, se sua prática é contrária a isso. O testemunho concreto de um professor que possui uma prática autônoma é fundamental em uma educação que aspire a autonomia.

Educar para a autonomia pressupõe o respeito às diferenças, dessa forma, recusa-se qualquer forma de discriminação, seja ela de raça, classe, gênero, credo, etc. Como autonomia não significa autossuficiência, ela inclui estar aberto à comunicação com o outro, com o diferente, e estar aberto à comunicação com o outro, segundo Freire, é pensar certo. A autonomia considera o respeito tanto à dignidade do sujeito enquanto membro da humanidade, quanto o respeito às suas especificidades de indivíduo.

Freire considera que para a prática de uma educação que visa à autonomia, uma das tarefas mais importantes é possibilitar condições para que os educandos possam "assumir-se". Isso significa assumir a condição sócio histórica, a condição de ser pensante, comunicante, transformador, criador, sonhador, que ama e sente raiva. Essa ascensão do eu não significa

autossuficiência e a exclusão dos outros, está atrelada à identidade cultural que faz parte, ao mesmo tempo, da dimensão individual e de classe dos educandos. "Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos" (ibid, p. 47). O assumir-se como sujeito da própria ascensão possibilita que o sujeito possa ser ele mesmo, possa ser autônomo. Assumir-se requer autenticidade, em ser o que se é a partir de si mesmo, por isso, para ser autônomo o homem necessita assumir-se. A assunção, enquanto exige autenticidade, engloba as dimensões ética e estética. Para que haja tal assunção, o educador deve respeitar a autonomia do educando.

Mais um ponto fundamental quando se pretende uma educação para a autonomia, é a questão ética do respeito aos professores. O educador tem o dever e o direito de lutar por sua valorização. Uma educação que busca promover a autonomia deve atentar para a formação do ser humano e não apenas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos. Dessa forma, precisa observar todos os elementos envolvidos na educação, a formação ocorre na interlocução de todos os elementos que envolvem a educação, portanto, todos eles devem ser pesados a fim de contribuir para a aprendizagem crítica e para a construção gradativa da autonomia do educando.

O educador, que em sua prática busca desenvolver a autonomia dos educandos, deve estar atento à relação autoridade/liberdade. Para que ocorra a necessária disciplina sem haver autoritarismo ou licenciosidade, é imprescindível que ocorra o equilíbrio entre ambas. "O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade" (FREIRE, 2000a, p. 99).

Desse modo, o autoritarismo não é mais autoridade, mas abuso de autoridade, a licenciosidade não é mais liberdade, mas depravação da liberdade. Ambos são prejudiciais à autonomia, uma vez que o autoritarismo mantém o educando excessivamente dependente da autoridade e destrói a liberdade de escolher e fazer por si mesmo. Podemos concluir, portanto, que tanto a dependência excessiva da autoridade externa quanto à dependência dos próprios impulsos são formas de heteronomias, pois impedem que o sujeito se comporte de acordo com sua própria lei, impedindo que o sujeito seja ele mesmo.

A autoridade está relacionada com promover, incentivar, por isso demanda generosidade. Relações justas e generosas geram um clima em que a autoridade do professor e a liberdade do aluno se assumem em sua eticidade (FREIRE, 2000a, p. 103). A autoridade não pode se transformar em autoritarismo, caso em que educará para a servilidade, que é uma forma de heteronomia. A autoridade democrática se preocupa com a constituição de um clima de real disciplina e respeito. Buscando levar o educando a construir, por meio de sua liberdade



e fundado na responsabilidade, a autonomia. Dessa forma, a autoridade democrática é a que se empenha em realizar o seguinte sonho:

O de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o 'espaço' antes 'habitado' por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. (ibid, p. 105).

Assim, a escola deve ter conteúdos programáticos, mas deve deixar claro que o essencial na aprendizagem dos conteúdos é a construção responsável da liberdade que se assume e a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Segundo Freire (1999, p.83), na constituição da necessária disciplina não há como identificar o ato de estudar, de aprender, de conhecer, de ensinar, com o puro entretenimento.

A construção respeitosa da disciplina precisa abarcar a educação da vontade. A vontade só se torna autêntica em sujeitos que assumem seus limites. "A vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora do outras vontades e rigorosamente, de si mesma" (FREIRE, 2000b, p. 34). A vontade despótica nega a própria autonomia e a autonomia dos outros. Por isso a disciplina da vontade é uma prática difícil mas fundamental, pois, é por meio dela que se constitui a autoridade interna a partir da introjeção da autoridade externa (idem, p. 35), o que permitirá a liberdade viver plenamente suas possibilidades, as quais incluem a construção da própria autonomia.

A melhor forma da promoção da autonomia, é que a liberdade possa se constituir assumindo seus limites criticamente. O embate com as demais liberdades e com a autoridade dos pais, professores, do Estado, é bom e necessário, pois faz amadurecer a liberdade, ela descobre que não é absoluta, mas é cerceada por outras liberdades e pela autoridade, e sua autonomia não é absoluta ou autossuficiente. Por isso é imprescindível que os pais tomem parte nas discussões sobre as decisões dos filhos, o que não pode é tomar a decisão por eles, mas devem mostrar que a decisão é um processo responsável e ocasiona consequências. Ninguém é autônomo antes de decidir, a autonomia se faz ao longo da vida pelas decisões que tomamos por isso a importância em assumir a própria liberdade responsabilmente.

Podemos inferir que a autonomia é conquistada gradualmente, é um processo que se baseia no amadurecimento do ser para si, portanto, a educação deve possibilitar experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade. Freire (2000a, p. 37) expõe que mais importante que o testemunho espontâneo dos pais é aproveitar a força do testemunho de pai/mãe para exercitar a "liberdade do filho no sentido da gestação de sua autonomia".

Segundo o autor, quanto mais os filhos vão se tornando "seres para si", tanto mais são capazes de reinventar seus pais, em vez de copiá-los ou até negá-los.

O educador que procura criar condições para que seus alunos desenvolvam sua própria autonomia e que não quer ter uma prática autoritária, deve saber escutar e a partir da escuta aprender a falar com eles e não para eles (FREIRE, 2000a, p. 127). Podem ocorrer momentos de falar para, desde que como um momento do falar com (idem, p. 131). A escuta é fundamental para que o processo educativo aconteça, como ensinar não é transferir informação e sim exige a problematização e acompanhamento para que os educandos construam seus conhecimentos, a escuta do outro é essencial, sem isso, o processo educativo de consolidação da autonomia será afetado. Também é importante que os educandos aprendam a fazer o uso responsável da palavra, que aprendam a falar autonomamente.

Conforme Freire, para que haja uma comunicação dialógica, que não seja nem licenciosa nem autoritária, é indispensável, em sala de aula, a disciplina do silêncio. Mas silêncio não é silenciamento. Educador e educando devem ser sujeitos do diálogo. E, da mesma forma que não deve ser autoritário, o educador não deve ser licencioso, deve assumir sua autoridade e educar para possibilitar o exercício responsável e racional da liberdade, a fim de que a autonomia possa ser gestada.

Uma educação que busque formar para a autonomia deve fomentar nos educandos a curiosidade e a criticidade. Um educador que busca despertar a curiosidade e a criticidade em seus educandos, não pode basear-se na memorização mecânica. Pensar mecanicamente é pensar errado. "Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos" (FREIRE, 2003, p. 77). A educação para a autonomia só é possível quando há a possibilidade de recriar o que o passado nos deixou e criar algo novo.

A partir das concepções de Freire a educação envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Práticas espontâneas produzem geralmente um saber ingênuo. O conhecimento crítico, necessário para a autonomia, se alcança com rigorosidade metódica. Todos somos curiosos, a curiosidade faz parte do fenômeno vital. O conhecimento sempre começa pela pergunta, pela curiosidade (FREIRE e FAGUNDEZ, 1986, p. 46). Mas o que deve ser obra do sujeito é a passagem da curiosidade espontânea, ingênua para a curiosidade epistemológica. Isso só é feito com reflexão crítica sobre a prática. Quanto mais a reflexão crítica ajudar o sujeito a se perceber e perceber suas razões de ser.

A teoria pedagógica de Freire tem como grande proposta, como grande utopia, a libertação dos oprimidos. Como ninguém liberta ninguém, a libertação acontece a partir da

autoconfiguração responsável. Ao se libertarem pela autoconfiguração responsável, os homens estão fazendo-se autônomos, pois estão suprimindo situações que limitavam sua autonomia e ao mesmo tempo fazendo-se por si mesmos. Há então, uma relação entre libertação e autonomia, na medida em que a libertação das condições opressoras possibilita o aumento do poder de se autodeterminar, de ser para si, e, logo, do poder de ser autônomo.

Em Freire, a construção da autonomia passa pela conscientização, ele propõe a conscientização como um esforço de "conhecimento crítico dos obstáculos" (FREIRE, 2000a, p.60) que impedem a transformação do mundo, que evitam a superação das condições de heteronomia. O homem é o único ser vivo que consegue tomar distância do mundo, objetificá-lo, admirá-lo, para promover uma aproximação maior, para conhecê-lo. Aí a dialogicidade aparece como exigência epistemológica (FREIRE, 1995, p. 74). Mas essa aproximação espontânea que o homem faz do mundo ainda não é uma posição crítica sobre ele, é uma posição ingênua, é tomada de consciência, mas não é conscientização. A última "não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão" (FREIRE, 1980, p. 26).

A conscientização baseia-se na relação consciência-mundo, e implica em transformar o mundo, é inserção crítica na história e exige que os sujeitos criem a própria existência com aquilo que o mundo oferece. A conscientização exige que ultrapassemos a esfera da espontaneidade, que substituamos a consciência ingênua pela consciência crítica que permite a construção da autonomia.

Uma educação que vise formar para a autonomia deve encarar o futuro como problema e não como inexorabilidade, a história como possibilidade e não como determinação. O mundo está sendo construído e o papel dos homens no mundo é de quem constata e intervém. A constatação só faz sentido se eu não apenas me adaptar, mas tentar mudar, intervir na realidade. A conquista do poder de ser autônomo exige a transformação das condições heterônomas que o limitam, por isso, é preciso que a compreensão do futuro como problema, que a vocação para ser mais em processo de estar sendo, sejam fundamentos para a rebeldia de quem não aceita as injustiças do mundo. A autonomia encerra em si certa rebeldia, na medida em que implica a não aceitação passiva e acrítica do mundo.

Todas as questões levantadas até agora sobre a construção da autonomia, podem ser aplicadas quando falamos da educação de pessoas com deficiência. Durante muitos anos essas pessoas foram vistas como incapazes de realizações, aprendizagem e contribuições sociais, refletindo sobre esses assuntos pode-se inferir que a autonomia também deve ser estimulada nos sujeitos deficientes para que possam tomar decisões, se autogerir e tenham condições de escolha.

Para que as condições que limitam a autonomia dos sujeitos com deficiência sejam transformadas, é preciso reinventar o mundo de hoje e a educação é indispensável nessa reinvenção, entretanto, reinventar o mundo exige comprometimento, não é possível educar sem revelar a própria maneira de ser, de pensar politicamente (FREIRE, 2000a). Por isso a importância da coerência entre o que se diz e o que se faz. Freire (2000a) preconiza que o professor não pode ser um sujeito de omissão, mas de opções. Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo, o que implica além do conhecimento dos conteúdos, um esforço de reprodução ou desmascaramento da ideologia dominante.

O autor ainda destaca que os interesses dominantes procuram promover uma educação cuja prática é imobilizadora e ocultadora de verdades. Mas os fatalismos que procuram deixar as coisas como estão devem ser negados, eles ajudam a manter uma situação que é imoral e heterônoma. A prática educativa proposta deve ser uma tomada de posição frente ao mundo no sentido de transformá-lo para que condições heterônomas sejam superadas, para que se estabeleçam relações e condições que possibilitem a autonomia.

## **2.5 Práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo**

A escola para todos não é uma invenção recente. Com a criação da Lei da obrigatoriedade escolar, introduzida em países europeus há pouco mais de um século (no Brasil, décadas depois), ocorre a possibilidade de educar todos as crianças no mesmo espaço. A Lei previa escolas públicas, obrigatórias e gratuitas para todos, dessa maneira torna-se mais econômico e eficaz controlar todos os sujeitos. A escola pública obrigatória surge como espaço de civilização da criança operária em grande parte dos países industriais no final do século XIX.

Observa-se que com a criação da escola obrigatória, agravam-se as dificuldades de algumas crianças em acompanhar os conteúdos escolares, surge, então, a necessidade de criar locais e saberes onde se possa controlar, disciplinar o diferente, que deve ser normalizado. Desse modo, para os alunos que não se enquadram nos padrões de normalidade são inventados espaços mais adequados para sua escolarização - as escolas especiais - que possuíam as técnicas e os recursos pedagógicos necessários à sua educação. As práticas pedagógicas instituídas nas escolas buscavam a padronização e regulação de comportamentos, os espaços e momentos de interação são pensados e programados para fins de homogeneização.

Veiga (1992, p. 16) afirma que a prática pedagógica “(...) é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social (...)”. A prática social está imbuída de contradições e características socioculturais predominantes na sociedade. Assim, ao refletir sobre o atual contexto educacional inclusivo é importante demarcar algumas políticas públicas que organizam os atendimentos ofertados aos alunos incluídos e, por sua vez, estimulam práticas pedagógicas nas escolas regulares. Destacam-se duas diretrizes legais, apresentadas recentemente e que direcionam o processo educacional inclusivo: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011.

A referida Política segue o movimento mundial em favor da educação inclusiva, se caracterizando por uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Apresenta como objetivo “(...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2008)

A referida Lei garante:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

O Decreto nº 7611/11 objetiva ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, articulados na rede pública de ensino regular. São objetivos do AEE:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos;  
 II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;  
 III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;  
 IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2011)

Observa-se que são enunciadas algumas finalidades para o AEE, entre elas destacam-se: condições de acesso ao ensino regular, eliminação de barreiras e condições para a

continuidade dos estudos. Esses princípios seriam fundamentais à efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade e a necessidade da descoberta das potencialidades e competências desses alunos, para o seu máximo desenvolvimento. Para tanto, busca-se a produção de sujeitos com condições efetivas de participação na sociedade, desenvolvimento da autonomia/autogestão e possibilidade de ampliação de competências.

Podemos perceber que produzimos um ideal de escola que deve atender todos os alunos e o sujeito da escola inclusiva como aquele que possui deficiência, conhecido por sua condição de “ser diferente”. Segundo Menezes (2008) a pessoa com deficiência já foi inventada tantas vezes, de diferentes formas que não pensamos na condição de sujeito que ela possui para além dos comprometimentos, dos déficits, das altas habilidades. O exercício de pensar e olhar de outras formas para a escola e para os espaços ocupados por esses indivíduos, sem a intenção de produção de indicativos que partam da condição de normalidade ou não, pode significar a invenção de outros sujeitos da escola inclusiva.

Dessa forma, podemos pensar em várias práticas pedagógicas que visam favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos incluídos. Entre elas: a organização escolar, as flexibilizações curriculares, as atividades propostas pelo professor em sala de aula, os espaços ocupados pelos alunos incluídos, as adequações na avaliação, etc. Entretanto, estas práticas pedagógicas demarcam a diferença, a singularidade e narram os sujeitos incluídos como não aprendentes, já que esses necessitam de adequações para estarem no mesmo ambiente que os demais.

Conforme a autora é importante refletirmos sobre as práticas específicas para as pessoas com deficiência como instrumentos para a definição da diferença e, portanto exclusão de alguns alunos, este fator pode ser determinante nos efeitos das práticas que são desenvolvidas dentro da escola inclusiva. Assim, é necessário que cada escola encontre as práticas pedagógicas mais adequadas para os seus alunos e seus contextos, desse modo, as orientações e diretrizes dos documentos legais, serão tomadas apenas como possibilidades e não como obrigatoriedade e solução da situação de exclusão de alguns alunos.

Compreende-se que pensar a educação dos deficientes não significa tratar de uma questão de permanência nos mesmos espaços ou em espaços diferentes, tampouco de uma questão de instauração de práticas pedagógicas específicas. Trata-se, principalmente, de questionarmos se os alunos em processo de inclusão podem ser percebidos para além da diferença, para além do que lhes falta. E, para que isso aconteça, é fundamental que as discussões não sejam reduzidas a fatores como o lugar mais adequado e os saberes mais específicos, atrelando-nos a um conjunto de técnicas, estratégias e adaptações metodológicas.

Faz-se necessário, refletir sobre o papel da escola no processo inclusivo e, assim, verificar como ações desenvolvidas em prol da inclusão determinam a forma de perceber os sujeitos incluídos. Ao repensar a escola e suas ações, devemos questionar o que se passa dentro de seus espaços, esse exercício é importante para que não fiquemos estagnados com as mesmas certezas e convicções. Há algum tempo tem-se falado sobre como deve ser feito o planejamento dentro dos espaços destinados à Educação Especial e quais conceitos devem ser formados nos educandos com deficiências, entre eles podemos citar o tema central desta tese, a autonomia.

Ao levantar essa questão, pode-se inferir que a autonomia é um conceito bastante presente na Educação Especial, tanto nas atuais políticas públicas que organizam seus serviços, como no discurso dos educadores envolvidos com a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Juntamente com a acessibilidade e a igualdade, conceitos presentes nos atuais discursos inclusivos, a autonomia é vista como essencial à vida do sujeito em sociedade. Para tanto, é necessário criar formas de modificar a escola que conhecemos, com o intuito de encontrar novos meios de significar o outro, para além de sua limitação e deficiência.

### 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para fins de organização e coleta de informações, o presente estudo foi dividido da seguinte forma: primeiramente foi realizada uma profunda revisão das políticas públicas que embasam a educação inclusiva, juntamente com uma revisão teórica dos conceitos de autonomia abordados por Immanuel Kant e Paulo Freire. Após, realizou-se a inserção na escola, onde se buscou, através da análise documental, entrevistas e observações com os professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreender se ocorreram modificações na prática pedagógica a partir da promulgação das leis que regulamentam e embasam atualmente a educação especial no país.

O paradigma qualitativo, adotado nesse estudo, caracteriza-se pela obtenção de dados através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, dessa forma, a ênfase no processo de pesquisa é maior, pois há a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes. Segundo Lüdke (1986, p.18), “O estudo qualitativo, [...], é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O estudo qualitativo é apropriado quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. É, normalmente, utilizado quando o entendimento dos contextos culturais e sociais são elementos importantes para a pesquisa.

A abordagem utilizada foi o Estudo de Caso, pois “sempre que o investigador faz abordagens em uma área em que pouca coisa é conhecida, o estudo de caso é a escolha metodológica mais adequada, pois o poder deste método é abrir caminhos para as descobertas” (BOLGAR, 1965, p. 01). O Estudo de Caso trata-se de um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo, o investigador não pretende intervir sobre a situação, mas conhecê-la como ela lhe surge. Para isso, se apoia numa descrição literal, sistemática, e o mais completa possível do seu objeto de estudo. No entanto, um Estudo de Caso não tem de ser meramente descritivo, pode ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras já conhecidas e com as teorias existentes, além de ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futuras investigações.

Para Yin (2001), o Estudo de Caso é a estratégia a ser escolhida ao examinarmos acontecimentos contemporâneos, quando não podemos manipular comportamentos relevantes. Essa abordagem consiste em uma investigação detalhada de uma ou mais



organizações, ou grupos dentro de uma organização, com vistas a prover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo. O fenômeno não está isolado de seu contexto, já que o interesse do pesquisador é justamente essa relação entre o fenômeno e seu contexto.

Segundo Lüdke (1986, p. 24) “Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”.

### **3.1 Problema de pesquisa**

**Como o princípio da autonomia se articula nas políticas de inclusão e influencia as práticas educacionais no Atendimento Educacional Especializado?**

### **3.2 Objetivos**

#### 3.2.1 Objetivo Geral

- Verificar se o princípio de autonomia se articula com as atuais políticas públicas de inclusão e como influencia as práticas educacionais desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado.

#### 3.2.2 Objetivos Específicos

- Conferir se o princípio da autonomia permeia as atuais políticas públicas de Educação Especial;
- Analisar como as referidas políticas influenciam o contexto escolar inclusivo e o trabalho desenvolvido no AEE;
- Averiguar se o princípio da autonomia influencia as práticas educacionais inclusivas e se é almejado pelos professores que oferecem o AEE para os alunos incluídos.

### **3.3 Questões de pesquisa**

Para responder ao problema central dessa Proposta delimitei algumas questões de pesquisa, são elas:

- O princípio da autonomia permeia as políticas públicas de inclusão?
- As políticas públicas de inclusão influenciam o contexto escolar inclusivo?
- O princípio da autonomia influencia o trabalho desenvolvido no AEE?
- Quais os conhecimentos dos professores responsáveis pelo AEE sobre as atuais políticas de inclusão?
- Qual o conceito de autonomia utilizado pelos professores responsáveis pelo AEE?
- Os educadores especiais, responsáveis pelo AEE, planejam suas práticas educacionais com vistas a desenvolver a autonomia nos sujeitos incluídos?

### **3.4 Caracterização do Espaço de Pesquisa**

A escola onde foi realizada esta pesquisa foi fundada em 17 de setembro de 1938, situa-se em um bairro central da cidade de Santa Maria/RS. Atualmente possui cerca de 1200 alunos distribuídos nos três turnos. Oferece os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil (Nível B), Ensino Fundamental, Ensino Médio (diurno e noturno), Educação de Jovens e Adultos (Alfabetização), Educação Especial com Sala de Recursos para Deficientes Mentais e Deficientes Visuais.

Conta, atualmente, com 107 professores lotados na mesma e cinco professores lotados em outras instituições de ensino. Possui 22 funcionários distribuídos na Secretaria, Recursos Humanos, Xerox, Portaria, Merenda Escolar, Manutenção e Infraestrutura, todos eles nomeados pela Secretaria de Educação do Estado.

A escola adota a política de Gestão Democrática do Ensino Público, sendo administrada pelo Diretor, assessorada pelos Vice-diretores de turno, seus auxiliares e Coordenação Pedagógica em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais, sendo o diretor indicado pela comunidade escolar, mediante votação direta.

O Conselho Escolar constitui-se em colegiado que tem funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras, regendo-se por legislação própria. A escola conta ainda com a Associação do Círculo de Pais e Mestres (CPM) que assessora a Direção nos aspectos financeiros tanto com ações próprias,

através de festas e campanhas, bem como a partir da administração da verba que lhe é destinada em consonância com o Conselho Escolar e legislação específica.

Devido às modificações ocorridas na organização do Ensino Fundamental, coexiste o Ensino Fundamental de nove anos e o Ensino Fundamental de oito anos, sendo este, extinto, gradativamente, contando, cada um deles, com regimentos próprios e respectivos Planos de Estudo. As turmas são organizadas em séries anuais, sendo as três primeiras séries do Ensino Fundamental de 9 anos entendidas como um bloco único destinadas, especificamente, à alfabetização e ao letramento, sem retenção do aluno na 1ª série.

Considerando o expressivo número de alunos com deficiência incluídos em turmas regulares, a escola adota como norma o seguinte número máximo de alunos por turma: na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 20 alunos, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, 25 alunos, sendo admitida a inclusão de, no máximo, 3 (três) alunos com ‘deficiências semelhantes’ por turma ou, no máximo, 2 (dois) alunos com ‘deficiências diferenciadas’. Nesse contexto, faz-se necessário o acompanhamento contínuo do processo educativo pelos educadores especiais, assessorando e orientando os professores e oferecendo suporte e AEE aos alunos com deficiência nas Salas de Recursos. O trabalho pedagógico visa não só a inclusão social destes alunos, mas, prioritariamente, a inclusão escolar e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

### **3.5 Sujeitos**

Participaram desta pesquisa cinco (5) professoras de educação especial, responsáveis pelo AEE na escola escolhida para o estudo. Para a obtenção dos dados necessários à pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações das práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, onde se buscou compreender o contexto no qual as educadoras estão inseridas, como percebem as atuais políticas públicas que embasam a educação inclusiva, de que forma desenvolvem suas práticas pedagógicas na Sala de Recursos e, finalmente, se percebem que o princípio de autonomia é previsto nas políticas públicas e influenciam as atividades propostas para o AEE.

Para Triviños (1987, p. 146)

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

O critério de escolha dos sujeitos de pesquisa foi: as professoras responsáveis pelo AEE nas Salas de Recursos da referida escola. Entendo que a escolha das participantes da pesquisa se deu de forma intencional, bem como a escolha da instituição de ensino onde foi realizada a mesma, já que se buscou responder ao problema apresentado nessa tese.

Todas as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), autorizando o uso das informações para fins de pesquisa. O referido termo assegura também a preservação da identidade, sendo assim, os nomes que constam no estudo são fictícios.

### **3.6 Instrumentos**

Para a construção da Tese foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Atuais Políticas Públicas de Inclusão (Tabela 1);
- Documentos da escola (Tabela 2);
- Entrevista semiestruturada com os professores responsáveis pelo AEE nas Salas de Recursos da escola (Tabela 3)
- Observações das atividades realizadas no AEE.

### **3.7 Procedimentos**

Segundo Lüdke e André (1986) as características essenciais ao estudo de caso seriam: busca de descoberta, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, teoria que servirá de esqueleto ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, isto é, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema; usam uma variedade de fontes de informação, sejam elas observações em situações de aula. Ainda conforme as autoras, os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações

naturalísticas; os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

A elaboração de um estudo de caso apresenta, pelo fato de ser um estudo de fenômeno bem delimitado, algumas particularidades. Dentre elas, o cuidado especial que se deve ter com as deduções generalizadoras: como cada caso é tratado como singular e único, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância. Em seguida apresentam-se a aparelhagem instrumental utilizada para a construção desta pesquisa: a análise documental, a entrevista e a observação.

A pesquisa documental, utilizada na construção dessa tese, merece destaque, já que, implica em trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Cellard (2008, p. 295) explana que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).

Buscando elementos que possibilitem compreender melhor o que aqui foi exposto sobre método, técnica, análise e pesquisa e relacionando esses conceitos ao campo da pesquisa documental, trazemos o posicionamento de Minayo (2008) que, ao discutir o conceito e o papel da metodologia nas pesquisas em ciências sociais, imprime um enfoque plural para a questão: “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22). Esse fundamento se aplica às pesquisas de um modo geral e no campo da utilização de documentos não é diferente. Portanto, a pesquisa

documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

Ao utilizar documentos objetivou-se extrair deles informações, dessa forma, o fiz investigando, examinando, usando técnicas para manuseio e análise; organizei as informações relevantes que, posteriormente, foram categorizadas e analisadas; por fim, elaborei sínteses, com a finalidade de compreender e interpretar as disposições e intencionalidades contidas em cada um dos documentos analisados. Entendo que utilizar a análise documental como ponto de partida na construção dessa tese, possibilitou-me entender alguns conceitos importantes para a construção das políticas públicas inclusivas, bem como, como elas poderiam influenciar as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE.

Em relação às entrevistas, Triviños (1987, p. 146) infere que

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista permite a captação imediata das informações desejadas, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados temas. As questões de entrevista serão elaboradas de modo que os sujeitos de pesquisa possam refletir sobre as atuais políticas públicas de educação especial, sua prática pedagógica e as ações que planejam para desenvolver a autonomia nos sujeitos incluídos.

Segundo Yin (2001, p.114)

[...] as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências.

Entendo que ao entrevistar, as participantes dessa pesquisa, pude entender suas concepções em relação à educação inclusiva, o trabalho desenvolvido no AEE e suas intenções ao elaborar as atividades para o atendimento dos alunos incluídos no ensino regular, seu conhecimento sobre as atuais políticas públicas de inclusão e seu entendimento e percepções em relação à autonomia das pessoas com deficiência.

Quanto às observações, Lüdke e André (1986) advertem sobre o risco da subjetividade. Para que seja fidedigna, a observação precisa ser controlada e sistemática, o que implica um planejamento minucioso do trabalho e uma preparação rigorosa do

observador. A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

A observação também permite que cheguemos mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de novos aspectos de um problema. Por fim, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação. Conforme Lüdke e André (1986) dentre as limitações atribuídas à técnica da observação estão a de provocar, algumas vezes, alterações no ambiente ou no comportamento da população estudada e a de que o método leva em si a influência da interpretação pessoal.

### 3.8 Materiais de Análise

Como citado anteriormente, tomou-se como material de análise as políticas públicas educacionais elaboradas nos últimos anos e que, atualmente, direcionam as ações inclusivas nas escolas regulares, abaixo são citados os materiais analisados:

<b>MATERIAIS</b>	<b>Período</b>
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (assinada em Nova Iork em 2007 e aprovada no Brasil pelo Decreto n° 186)	2007
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008
Resolução n° 4 – Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica	2009
Decreto n° 7611 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	2011

**TABELA 1** – Políticas Públicas analisadas no estudo

Pretendeu-se, com a análise desses documentos, encontrar indícios que fizessem compreender se o princípio da autonomia se articula nas atuais políticas educacionais inclusivas. Após a investigação foi direcionada para a escola, onde buscou-se por

acontecimentos que possibilitassem entender os movimentos ocorridos nas práticas escolares propostas no AEE com a instauração das referidas políticas e seus efeitos na produção da autonomia dos sujeitos.

Também foram tomados, como material de análise, os documentos produzidos pela escola, entre eles destacam-se:

<b>MATERIAIS</b>
Regimento Escolar
Projeto Pedagógico
Planejamentos das Salas de Recursos e do AEE
Pareceres elaborados pelos professores responsáveis pelo AEE

**TABELA 2** – Documentos da Instituição de Ensino

<b>QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o conceito de autonomia dos professores responsáveis pelo AEE?</li> <li>- Qual o conhecimento que possuem sobre as atuais políticas públicas de inclusão?</li> <li>- O conceito de autonomia permeia as atuais políticas públicas de inclusão?</li> <li>- As atuais políticas públicas de inclusão se articulam no Projeto Pedagógico da escola?</li> <li>- As políticas públicas de inclusão influenciam sua prática pedagógica?</li> <li>- A autonomia é estimulada nos alunos incluídos no ensino regular?</li> </ul>

**TABELA 3** – Questões norteadoras das Entrevistas

### **3.9 Análise dos dados**

Após a etapa de coleta de informações, que se constituiu de análise documental, entrevistas e observações, foi realizada uma análise de conteúdo, tendo como base a metodologia proposta por Bardin (1977). A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos, textos e falas dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Esta pode ocorrer no nível manifesto, quando utiliza aquilo que é dito, e no nível latente, quando há preocupação em verificar o significado da resposta, aquilo que está além do fato, o que está implícito nas entrelinhas.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em um método para descobrir os significados de uma mensagem, qualquer que seja sua forma de expressão. Por meio de procedimentos sistemáticos de descrição e análise do conteúdo das mensagens,



possibilita a obtenção de índices e indicadores, bem como permite inferências que conduzem à interpretação desses significados.

Moraes (1994) salienta que essa análise pode ser constituída de cinco etapas: a preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação. Após a preparação das informações, os dados foram submetidos ao processo de unitarização, que consiste em reler cuidadosamente os materiais com a finalidade de definir unidades de análise. A partir da unitarização, definiram-se as categorias, estabelecendo relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as para formar conjuntos mais complexos.

Com a análise de conteúdo, conseguimos buscar o que está implícito no discurso e manifestações dos participantes da pesquisa. Segundo Moraes (1994), a análise de conteúdo é, de certo modo, uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Desta forma, a análise de conteúdo traz consigo uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação aos dados coletados torna-se impossível uma leitura neutra, a leitura constitui-se em uma interpretação dos acontecimentos. Esta interpretação está intimamente ligada ao contexto em que a comunicação se processa.

Lüdke e André (1986) consideram que outro ponto importante nesta etapa é a consideração do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja somente ao que está explícito no material, mas busque ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões conflitantes e assuntos silenciados.

Após a análise dos materiais e das informações coletadas na escola e com as participantes da pesquisa, emergiram três categorias: A produção da autonomia: da possibilidade à necessidade; As práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado e A formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

Apresento, neste momento, uma tabela para visualização dos caminhos percorridos na construção desse estudo:

<b>OBJETIVO GERAL</b>		
Verificar se o princípio de autonomia se articula com as atuais políticas públicas de inclusão e influencia as práticas educacionais inclusivas desenvolvidas no AEE.		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>		
Conferir se o princípio da autonomia permeia as atuais políticas públicas de inclusão;	Analisar como as referidas políticas influenciam o trabalho desenvolvido no AEE;	Averiguar se o princípio da autonomia influencia as práticas educacionais inclusivas e é almejado pelos professores que oferecem o AEE para os alunos incluídos.
<b>PROBLEMA</b>		
O princípio da autonomia se articula nas políticas de inclusão e influencia as práticas educacionais desenvolvidas no AEE?		
<b>QUESTÕES DE PESQUISA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O princípio da autonomia permeia as políticas públicas de inclusão?</li> <li>- As políticas públicas de inclusão influenciam o contexto escolar inclusivo?</li> <li>- O princípio da autonomia influencia as práticas educacionais inclusivas?</li> <li>- Os educadores especiais, responsáveis pelo AEE, planejam suas práticas educacionais com vistas a desenvolver a autonomia nos sujeitos incluídos?</li> </ul>		
<b>INSTRUMENTOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das atuais Políticas Públicas de inclusão</li> <li style="padding-left: 40px;">- Análise dos documentos da escola</li> <li>- Entrevista com os professores responsáveis pelo AEE</li> <li style="padding-left: 40px;">- Observações nas Salas de Recursos</li> </ul>		
<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>		
- Análise de conteúdo		

**TABELA 4** – Procedimentos Metodológicos (FORGIARINI, 2013)

## 4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

### 4.1 A produção da autonomia: da possibilidade à necessidade

Ao abordar o tema autonomia, com as educadoras envolvidas com esta pesquisa, observei fortemente ancorado, em suas falas, expressões e práticas, a consciência de que a autonomia é fundamental para seus alunos e que elas, por sua vez, devem fazer todo o possível para que esse princípio seja construído pelos mesmos.

*“(...) a autonomia é fundamental para a vida de qualquer pessoa, seja ela com deficiência ou não, entendo que ela **precisa ser exercitada, para que possa se consolidar e a pessoa possa se sentir segura com as escolhas que fizer.**” (Eliana)*

Através das observações realizadas percebeu-se seu envolvimento ao proporcionar situações nas quais fossem necessárias: a escolha, a tomada de decisão e a formulação de opiniões. Por meio da análise das entrevistas pude constatar que todas as participantes da pesquisa possuem um conceito de autonomia:

*“(...) autonomia se define como a **possibilidade que o indivíduo tem de escolher por si mesmo, fazer suas próprias opções, tomar suas decisões sem que outra pessoa faça isso por ele.**” (Andressa)*

*“Entendo autonomia como a forma que a pessoa tem para **escolher e decidir o que quer, tanto para a sua vida como para todas as coisas do seu dia a dia. Acho, também, que a tomada de decisão é individual, sem a interferência dos outros.**” (Andréa)*

Ao elaborar essa questão, teve-se o objetivo de verificar que conceito as educadoras especiais, responsáveis pelo AEE, têm de autonomia, para identificar se esse conceito aparece permeando suas práticas pedagógicas e as atividades propostas nas Salas de Recursos. Desse modo, compreende-se que, ao propor uma educação que vise à construção da autonomia, o educador está indo contra a ideia de educação como treinamento e aprimoramento de habilidades. Está propondo, ao indivíduo, uma formação que vise ao seu desenvolvimento em sua totalidade, isto é, está proporcionando ao educando a formação ética que, para Freire e Kant, é um elemento imprescindível à educação.

Para Zatti (2007, p. 95):

Essa formação é indispensável para que as pessoas respeitem sua própria dignidade, a dignidade dos demais e sejam autênticos. A autonomia pressupõe a dignidade e autenticidade humana. Em consonância com isso, apontamos a formação da vontade como uma questão importantíssima para a educação que

queira formar para a autonomia hoje, tendo em vista a frequente estetização da vida, que promove o isolamento e a massificação.

Ao refletir sobre essa questão pode-se inferir que, ao promover uma educação que vise ao desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência, estamos quebrando com a máxima que foi, por muitos anos, frequente nas escolas e classes especiais, o isolamento e a classificação dos sujeitos como seres não aprendentes e que necessitavam do auxílio dos ditos normais para realizarem suas atividades e poderem conviver em sociedade.

Nesse sentido, Viegas (2012, p. 44) ressalta que:

Chegamos ao século XX com a ideia de segregação associada à intervenção educacional, indicando-se às pessoas com deficiências algum tipo de aprendizagem possível. As escolas especiais são os espaços que se proliferam para dar conta de atender à clientela que necessita de alguma forma de atendimento educacional diferente dos demais indivíduos. Proliferam-se aí as instituições de caráter assistencial, algumas vezes sem nenhuma conotação educacional em sua proposta, limitando-se a tratar da alimentação, higiene e segurança das pessoas com deficiência. Encontramos também nesse período uma proliferação de espaços para pessoas com deficiências específicas, que acabam caracterizando-se conforme as diferenciações das necessidades de aprendizagem.

As atividades previstas nesses espaços limitavam-se ao treinamento de habilidades, sem nenhuma implicação de aprendizagem real para os sujeitos com deficiências. Assim, como a visão dessas pessoas se limitava às deficiências que apresentavam, não era necessário que fossem feitos grandes investimentos em sua educação. Desse modo, também não era necessário investir em alguns conceitos fundamentais à vida de todos os indivíduos como liberdade, igualdade e autonomia.

Com o passar do tempo, as modificações sociais e culturais vimos modificar-se a forma como essas pessoas eram vistas e, também, a educação que lhes era ofertada. Atualmente, ao analisar as políticas públicas de inclusão em vigência, percebe-se fortemente ancorado os conceitos acima citados. Nesse contexto, vemos a escola e, por sua vez, o AEE, a serviço dos ideais encontrados nas políticas educacionais inclusivas, preparando os alunos para a convivência em sociedade, isto é, estimulando a construção de conceitos necessários, em cada sujeito, para a efetiva convivência com os demais de forma autônoma e com igualdade de oportunidades.

Ao questionar os sujeitos da pesquisa sobre se eles percebem que a autonomia permeia as atuais políticas públicas de inclusão, obtiveram-se as seguintes respostas:

*“(...) entendo que é um conceito fundamental quando falamos em inclusão (...). É a política nacional e o Decreto que regulamenta o*

*AEE deixam isso bem claro, tanto quando se referem ao atendimento em si e quando citam as funções do educador especial no AEE.”* (Eliaana)

*“(…) tanto a política nacional quanto os Decretos do AEE se referem à autonomia como algo que deve ser proporcionado e desenvolvido nos alunos (…).”* (Antônia)

*“(…) além da autonomia, podemos encontrar outros conceitos presentes, como a igualdade de oportunidades e a liberdade.”* (Maria)

Desse modo, percebe-se que o conhecimento que as educadoras têm sobre as atuais políticas de inclusão é satisfatório e demonstra um envolvimento com o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos. Além disso, é possível verificar que a autonomia é um tema bastante presente no dia a dia das mesmas e que, em sua visão, deve ser construída com o auxílio das atividades propostas nas Salas de Recursos. Pode-se exemplificar com o seguinte depoimento: *“(…) acredito que nosso papel é possibilitar que eles consigam exercitar isso (a autonomia) em sala de aula e nas salas de recursos com as atividades que desenvolvemos no AEE”* (Antônia).

Compreende-se, então, que o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos, além de favorecer a aprendizagem dos sujeitos incluídos, busca desenvolver condições da pessoa viver em sociedade. Cabe destacar a expansão do AEE, como serviço predominante na área da Educação Especial, dentre os anos “de 2005 a 2009 foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os Estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros, 82% do total” (SEESP/MEC, 2011, p. 1). Ao analisar criticamente a efetivação desse programa, Michels, Carneiro e Garcia (2011) alegam que esse tem sido reconhecido pelo Governo Federal, como demonstração de um modelo inclusivo para a Educação Especial, destinado a uma reestruturação do ensino regular.

Pode-se concluir, então, que o AEE e as políticas que o norteiam seriam responsáveis pela reorganização e reestruturação do ensino comum, proporcionando aos alunos com deficiências meios para o desenvolvimento dos conceitos necessários à vida em comunidade. De acordo com Bridi (2011a, p. 68),

A perspectiva proposta pelos documentos orientadores e normativos e as ações integradoras desta política, como a oferta do Atendimento Educacional Especializado e a implantação das salas de recursos multifuncionais, objetivam intensificar as relações da educação especial com o sistema comum de ensino.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) anuncia que o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar

recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas e que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização regular. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela.

Assim, segundo a referida Lei, dentre as atividades do AEE devem ser disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento precisa estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Desse modo, observamos que é necessário que ensino especializado e ensino comum estejam em consonância para que o aluno incluído seja beneficiado e possa construir sua aprendizagem de forma efetiva e, ainda, modificam-se as concepções de ensino regular e ensino especial.

Anteriormente, existia a possibilidade de substituição do ensino comum pelo ensino especial, encontramos essa condição em alguns documentos normativos, como a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que define como função da educação especial “(...) apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.” (BRASIL, 2001, p. 1). Desse modo, percebe-se um avanço quanto à matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino.

De acordo com Prieto (2008), é necessário compreender o direito à igualdade intercalado ao direito à diferença. Nesse sentido, na direção de significar o direito à diferença, as políticas públicas de educação devem atender todos os alunos em suas demandas específicas, em nome da garantia da igualdade de condições e oportunidades de acesso e permanência na escola. Segundo seu ponto de vista, o AEE tem se organizado, predominantemente, pela oferta de salas de recursos, como se essa única forma cumprisse com a função de disponibilizar condições e oportunidades para que os alunos com deficiência não interrompam sua trajetória escolar e como se provesse todas as suas demandas escolares. “Portanto, pode-se preservar o direito à igualdade desprezando o direito à diferença, mesmo quando se implanta um serviço de atendimentos com fins específicos.” (PRIETO, 2008, p. 32)

Assim, é possível analisar o pensamento dos sujeitos envolvidos com esta pesquisa, no que se refere à influência que as políticas públicas de educação têm no dia a dia das Salas de Recursos: *“As políticas públicas nos dão um embasamento sobre o que e como devemos fazer, mas a realidade de cada aluno é respeitada, temos isso muito claro também, não*

*vamos fazer uma coisa só porque está na lei e nosso aluno tem que se adequar a ela (...)*” (Maria). Percebe-se, então, a consciência de que as políticas públicas de inclusão servem para tangenciar o trabalho desenvolvido no AEE, mas, que os educadores acreditam que devem respeitar as necessidades de cada um de seus alunos.

Ao serem questionadas se a autonomia é estimulada nos alunos incluídos no ensino regular, as participantes da pesquisa responderam da seguinte forma:

*“A autonomia é estimulada sim, assim como é estimulada nos demais alunos, é fundamental que os deficientes tenham autonomia, para que possam escolher, decidir e não ser enganados. No meu ponto de vista a autonomia não deve ser estimulada somente na escola (...)*”.

*“(...) nossas atividades são pensadas para que eles possam decidir, opinar, questionar, claro que isso não ocorre com todos, alguns estão tão acostumados a reproduzir tudo, que fica difícil esse exercício, mas tentamos com que eles façam por si mesmos. Muitos professores preferem os alunos passivos, mas penso que não é só dentro da escola que a pessoa precisa ter autonomia, precisa para a vida de um modo geral, para que possa viver em sociedade, para que a tomada de decisões seja uma coisa natural.”*

Observa-se nas falas transcritas acima, questões muito importantes referentes à construção da autonomia da pessoa com deficiência, primeiramente, pode-se destacar a necessidade de um planejamento adequado para a emancipação dos sujeitos incluídos no ensino regular, embora essa seja uma preocupação das professoras do AEE, muitas vezes não ocorre repercussão em outros espaços frequentados pelos mesmos dificultando, assim, a sequência e consolidação do trabalho proposto. Em segundo lugar, merece ênfase a questão de alguns professores ainda preferirem alunos passivos que somente reproduzem o que lhes é transmitido.

Mais um depoimento confirma as questões acima expostas: *“(...) muitos colegas do ensino regular preferem os alunos mais passivos que questionadores, isso acontece com todos os alunos, não só com os incluídos. Penso que estimulamos muito a autonomia deles com algumas atividades que propomos no AEE, não é uma tarefa fácil, já que em outros ambientes, muitas vezes, eles não são estimulados”*.

Sabe-se que a autonomia é conquistada gradualmente, é um processo que consiste no amadurecimento do ser para si, por esse motivo a educação deve possibilitar experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade. O educador que propicia condições para que seus alunos criem sua própria autonomia e que não quer ter uma prática autoritária, precisa saber ouvir. Falar para os alunos como se fosse o portador da verdade é uma prática bancária, é

preciso escutar, e a partir da escuta aprender a falar com eles e não para eles. (FREIRE, 2000a)

Assim, percebe-se que a escuta é fundamental para que o processo educativo aconteça, sem isso, o processo de construção da autonomia fica comprometido; também é importante que os educandos aprendam a fazer o uso responsável da palavra, que aprendam a falar com autonomia. Para o autor, educador e educando devem ser sujeitos do diálogo e, da mesma forma que não deve ser autoritário, o educador não deve ser licenciado, deve assumir sua autoridade e educar para possibilitar o exercício responsável e racional da liberdade, a fim de que a autonomia possa ser gerada. Abaixo são apresentados mais alguns depoimentos:

*“(...) trabalhamos as demandas relacionadas à autonomia. Acredito que seja fundamental para a vida do aluno como um todo e não somente dentro da escola. (...) para muitos alunos é difícil tomar decisões, opinar e questionar acho que isso acontece porque muitas vezes, em outros ambientes, não são estimulados. (...) fazemos o que está ao nosso alcance dentro da escola e, principalmente, no AEE.”*

*“(...) planejamos atividades em que eles precisam tomar decisões, opinar, questionar, acredito que seja bem importante para vida deles fora da escola também, sei que não é em todos os lugares que eles têm esta possibilidade, mas a escola precisa proporcionar este exercício. Penso que para a pessoa ser, efetivamente, autônoma precisa ter várias oportunidades de construir este conceito, a família é fundamental neste momento, tem que estimular desde o início.”*

Para Munhóz (2003, p. 57), “(...) é na família que ocorrem as primeiras atitudes, que promoverão o desenvolvimento do sujeito com deficiência e as reações de cada um; tem a ver com a concepção assumida diante do fato de o sujeito ser deficiente”. Ainda conforme a autora, se a pessoa com deficiência cultivar, desde a infância, uma expectativa confiante em relação a sua autonomia, posteriormente terá menos probabilidade de vergonha e/ou dúvidas na tomada de decisões.

Assim, pode-se inferir que vários fatores e diversas pessoas são responsáveis pelo fortalecimento da autonomia da pessoa com deficiência. E que a forma como essa pessoa é vista e aceita pelos demais, faz com que seu autoconceito e sua autoconfiança sejam sólidos, a ponto de desenvolver as condições necessárias para a vida em sociedade.

A construção da autonomia é uma conquista do ser humano, ao refletir sobre essa questão pode-se identificar momentos e espaços que se tornam determinantes para o desenvolvimento desse princípio, a escola é um deles, pois é nela que o sujeito interage com os demais, constrói o conhecimento, estabelece relações sociais e culturais e fortalece sua



autoestima, autoimagem e autonomia. Assim, pensar no espaço escolar é pensar em um ambiente que proporciona, facilita e estimula o surgimento e consolidação de todas essas questões.

A grande reflexão que deve ser feita é se a escola realmente está preparada para desempenhar o papel exigido pela sociedade. Atualmente vê-se uma escola obsoleta e segregada dos demais setores, uma escola que não se atualiza e não consegue acompanhar os avanços sociais, culturais, morais e tecnológicos. Nesse sentido, deve-se propor uma escola disposta a repensar-se e avaliar-se constantemente, para que as demandas sejam supridas e os alunos, que fazem parte dela, possam usufruir plenamente de seus espaços e ensinamentos.

#### **4.2 As práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado**

Historicamente as tentativas de mudanças pedagógicas têm centrado a inovação educacional na melhoria de métodos, técnicas e programas, deixando intactas algumas práticas, a estrutura institucional, as relações escolares, a postura profissional, os tempos e alguns espaços onde se processa a educação dos alunos. Para Arroyo (2001), mudar essa tradição significa “colocar o foco onde acontece a educação” (p. 161), em múltiplos e diversos locais.

Ao abordar a questão das práticas educacionais no campo da educação inclusiva, nos deparamos com várias técnicas e métodos pensadas para o ensino do aluno com deficiência. Encontramos nos discursos dos professores do ensino comum, a máxima de que não foram preparados para trabalhar com este “tipo” de aluno, assim, entregam a educação desses sujeitos para os professores especialistas, responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, Garcia (2008, p. 21) ressalta que

Ainda que a implantação de serviços especializados nas redes de ensino signifique um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência, é necessário questionar qual o papel exercitado em tais serviços e como estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado na educação básica.

Assim, ao analisar as políticas educacionais inclusivas encontra-se em seus textos a necessidade de um trabalho articulado entre o ensino regular e a educação especial. Desse modo, conseguiríamos consolidar a educação inclusiva e promover uma educação de qualidade para todos. Entretanto, observa-se que ainda existe uma separação entre o comum e o especial, no sentido de cada um lidar de uma parte da educação do aluno com deficiência e,

muitas vezes, somente o AEE desenvolve ações para esses alunos, já que, em alguns casos, o aluno incluído é apenas mais um na sala de aula regular.

Garcia (2009, p. 136) apregoa que

Ainda que as políticas de inclusão escolar toquem em alguns conceitos que poderiam ter alguma força de significação na direção de modificar práticas pedagógicas, a lógica que orienta tais políticas fortalece a hierarquização dos saberes, a especialização das atividades com os alunos como elemento de desvio, ratificam a autonomia da educação especial em relação à educação básica. A configuração que assume o trabalho pedagógico voltado aos sujeitos com deficiência mediante as políticas de inclusão escolar favorece a reposição do modelo tradicional de educação especial.

Ao abordar as participantes da pesquisa, sobre as modificações ocorridas nas práticas pedagógicas a partir da promulgação das políticas públicas de inclusão, observou-se que as mesmas alteraram algumas condutas para se adequar às referidas Leis. Pode-se exemplificar com as seguintes declarações:

*“(...) modificamos algumas questões relacionadas ao nosso trabalho diário em sala de recursos, (...) hoje em dia temos mais segurança no que estamos fazendo com os alunos, isso não quer dizer, que não consideramos a realidade de cada um, porque as Leis não conhecem cada realidade especificamente (...)”.* (Antônia)

*“As políticas públicas nos dão um embasamento sobre o que e como devemos fazer, mas a realidade de cada aluno é respeitada, entendo que ela serve para auxiliar nosso trabalho e não para que sejamos escravos dela.”* (Andressa)

Através dos depoimentos citados acima, pode-se perceber que as políticas públicas de inclusão têm uma importância no tangenciamento das ações desenvolvidas no AEE; entretanto, são consideradas como um norteador e não como uma verdade absoluta, já que a realidade de cada aluno deve ser respeitada. Assim, pode-se inferir que as políticas públicas de inclusão influenciam o espaço escolar, mas são tomadas como possibilidade e não como obrigatoriedade.

E ainda,

*“Tivemos alguns problemas quando incluímos todos os alunos no ensino regular, alguns não tinham condições de acompanhar uma sala de aula comum se os professores não fizessem algumas modificações em suas metodologias, avaliações e forma de entender o aluno. Alguns colegas ainda pensam que nós, do AEE, é que devemos dar conta da educação dos alunos incluídos.”* (Maria)

*“(...) ainda percebo bastante resistência de alguns colegas com a inclusão dos alunos no ensino regular, principalmente no ensino*

*médio. Algumas situações são bem difíceis, mas tentamos contorná-las para que o aluno não seja prejudicado (...).” (Eliana)*

*“(...) ainda percebo muita resistência por parte de alguns colegas à inclusão dos alunos no ensino regular, alguns não aceitam, mas tentamos fazer com que eles entendam que a inclusão veio para ficar, já tive alguns problemas com alguns colegas do ensino regular por conta disso (...).” (Andréa)*

Percebe-se com os depoimentos acima que, ainda hoje, existem dificuldades relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Ao pensar no processo de escolarização desses sujeitos é necessário que sejam analisadas as mediações sociais e os espaços ocupados por cada um no ambiente escolar. Pensa-se a escola como “campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais” (FREITAS, 2004, p. 1). Nesse sentido, é necessário expor os conflitos ocorridos no espaço escolar, as disputas de concepções que o constituem, refletindo sobre a escola a partir das relações sociais. As experiências escolares dos alunos com deficiências passaram a compor, com maior intensidade, esses espaços e as relações ali travadas. Deve-se considerar, portanto, em que medida os princípios da educação inclusiva favorecem, efetivamente, os processos de escolarização dos sujeitos incluídos.

Para Garcia (2009), o projeto social hegemônico das políticas que sustentam a ideia de escola para todos segue um modelo universalista na gestão (ampliação do acesso) e relativista no currículo (diferentes trilhas de formação como estratégia para apoiar a permanência), submetendo os alunos, mais uma vez, a processos desiguais de acesso ao currículo escolar, mantendo uma hierarquia na construção do conhecimento como característica do sistema de ensino.

Conforme a autora,

Tal projeto trabalha na perspectiva da ampliação do atendimento educacional a sujeitos com deficiência, sendo visível o esforço das redes de ensino para implementar políticas de orientação inclusiva. Contudo, tais propostas vêm sendo desenvolvidas de maneira pouco politizada, e mesmo que trabalhem com ideais democráticos, observa-se pouca relação com os movimentos de reivindicação por democratização na educação já vividos na história do país. O horizonte político está orientado para políticas neoconservadoras na esteira de uma administração e de uma gestão das desigualdades sociais e escolares, diferenciações curriculares que se afastam do horizonte de igualdade social. (GARCIA, 2009, p. 136)

Assim, o trabalho pedagógico voltado às pessoas com deficiências, que se associa a tais políticas, apresenta-se permeado de ações e estratégias com pouca organicidade em relação à educação básica, organizado no modelo de sobreposição de programas e serviços

voltados à diversidade do alunado a uma estrutura excludente. Tais elementos, associados a um modelo de formação docente que dissocia professores especializados e professores do ensino comum, privilegiando em atenção os primeiros, reforçam pensamentos hegemônicos na escola acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas, assentando, assim, ideias já consagradas de apreensão da diversidade humana.

Podemos inferir que, apesar das políticas de inclusão escolar estimularem conceitos que poderiam ter algum efeito na direção de modificar as práticas pedagógicas escolares, como autonomia, igualdade e liberdade; a lógica que as orienta consolida a hierarquização dos saberes, a especialização das atividades propostas e corroboram a soberania da educação especial em relação à educação básica. Assim, o que ocorre nas escolas é uma fragmentação dos saberes e uma fixação do aluno com deficiência em espaços especializados.

Dessa forma, podem-se questionar como os conceitos de autonomia, expostos pelas professoras do AEE, estão sendo colocados em prática nos espaços escolares, já que existe uma fragmentação no trabalho desenvolvido nas escolas, de um lado a educação especial com seus espaços segregados e serviços especializados e, de outro, o ensino regular com suas fórmulas, metodologias e práticas obsoletas.

Constata-se que a organização do AEE nas escolas regulares passa pela institucionalização do serviço, a previsão de um espaço específico para o atendimento aos alunos, a elaboração de planos de ação para cada aluno especificamente, a previsão de recursos que garantam o máximo possível de acesso dos alunos aos conhecimentos trabalhados na sala de aula regular, entre outras ações. Com essas orientações vê-se a possibilidade da educação especial atuar na definição de seus espaços, de seus saberes, de seus alunos e, inclusive, de metodologias específicas para o seu trabalho. Parece-me que os mesmos dispositivos legais que convidaram a educação especial a reconfigurar-se, para não mais ser caracterizada como uma área de saber a parte da educação regular acaba novamente orientando-a a delimitar sua especificidade.

Com outras configurações a educação inclusiva traz a educação especial para dentro das escolas e a responsabiliza pela implementação, desenvolvimento e acompanhamento das ações relativas à educação inclusiva. Pode-se questionar se há uma modificação entre as práticas que antes eram desenvolvidas, entende-se que sim, hoje com todos na escola pode-se regular comportamentos, estendendo os ideais de igualdade, acessibilidade e autonomia, fazendo, assim, com que todos permaneçam ajustados ao que se espera de cada cidadão que deverá, em algum momento, viver em sociedade com os demais.

Assim sendo, as práticas pedagógicas e os métodos utilizados no AEE, tornam-se excludentes, pois são desenvolvidas em um espaço segregado, especializado e individualizado, no qual se encontram professores peritos, responsáveis por esse tipo de serviço. Desse modo, criamos, dentro da escola dita inclusiva, um atendimento especializado e diferenciado que deve suprir as demandas dos alunos com deficiência. E o que ocorre neste caso, pode ser ilustrado com o seguinte depoimento:

*“Alguns colegas ainda pensam que os alunos incluídos são **responsabilidade somente dos educadores especiais e do AEE**, entretanto, eles são **alunos de toda a escola e todos nós temos responsabilidade sobre sua aprendizagem.**”* (Andressa)

Nesse momento, considera-se oportuno trazer algumas questões que constam no Projeto Político Pedagógico da escola para atestar as concepções referentes ao trabalho realizado com os alunos:

*“O trabalho na escola deve **contribuir para que as relações sociais sejam de igualdade** e que o aprendizado seja um processo de desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e emocional realizado através do diálogo. Este processo deve **nortear o respeito mútuo e a convivência com as diferenças, contribuindo para a inclusão escolar.**”* (Projeto Político Pedagógico)

E ainda:

*“Cabe ao professor **criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender.** O grande desafio é **ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo e o espírito crítico que se faz através do diálogo, do confronto de ideias e práticas, da capacidade de ouvir o outro, mas também de ouvir a si próprio e de se autocriticar, num ambiente humano de compreensiva aceitação.**”* (Projeto Político Pedagógico)

Percebe-se, a partir das questões acima transcritas, a intenção da escola em suprir algumas demandas sociais. Entretanto, sabemos que o trabalho realizado na mesma não pode estar isolado dos demais espaços frequentados pelos alunos, assim, é fundamental que exista um planejamento de ações em conjunto, com o intuito de estimular e proporcionar aos cidadãos em desenvolvimento, possibilidades de atitudes críticas e conscientes.

Abaixo mais um exemplo das concepções contidas no Projeto Político Pedagógico da escola:

*A educação, como processo de transformação permanente, deve ser **humanizadora e comprometida com a transformação da sociedade.***

*Para isso, é necessário que seja fundamentada em valores, tais como: organização, solidariedade, participação, cooperação, honestidade e responsabilidade.* (Projeto Político Pedagógico)

Ao elencar valores que devem ser desenvolvidos através da educação, percebemos que a mesma está a serviço das concepções sociais, no sentido de criar indivíduos passíveis a vida em sociedade. Assim, é necessário que a escola modifique suas práticas, para colocar-se ao alcance de todos os sujeitos, sejam pessoas com deficiência ou não. Contudo, o que encontramos nos espaços escolares são práticas que destoam da evolução social, cultural e econômica que sofremos nos últimos anos. Então: como a escola, sem avanços significativos, pode suprir as demandas de todos os sujeitos em processo de formação que dependem dela?

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola:

*A educação deve utilizar a tecnologia como recurso considerando a diversidade dos sujeitos, as desigualdades sociais e as diferenças culturais. Deve centrar sua ação num trabalho dinâmico que contemple o conhecimento e a realidade ao mesmo tempo, mantendo uma relação transversal entre os assuntos relativos à matéria a ser ensinada e temas transversais como ética, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente e outros que venham a somar no crescimento do educando.* (Projeto Político Pedagógico)

Dessa forma, pode-se inferir que existe uma possibilidade de colocar essas questões, citadas acima, em funcionamento; entretanto, percebe-se através dos depoimentos das professoras responsáveis pelo AEE, que existem dificuldades operacionais em modificar as práticas sustentadas durante muitos anos nas escolas e que as modificações necessárias ocorrem somente nas atividades desenvolvidas no AEE.

Pode-se exemplificar com a seguinte declaração:

*“(...) ainda percebo muita **resistência** por parte de alguns colegas à inclusão dos alunos no ensino regular, alguns **não aceitam**, dependendo **do caso e da deficiência que o aluno apresenta**, tentamos fazer com que eles entendam que a inclusão veio para ficar e que precisamos fazer um **trabalho em conjunto**, para que o **aluno aprenda** e não fique, simplesmente, sendo **mais um** na sala de aula.”* (Eliana)

A preocupação com a aprendizagem dos alunos é uma constante nas atividades das educadoras participantes da pesquisa, compreende-se que essa é a função da escola e assim é fundamental que a mesma desempenhe seu papel e cumpra o seu dever de educar a todos os indivíduos. Para isso, o processo de construção do conhecimento deve superar a dicotomia teoria/prática, trabalho manual/intelectual, tendo na realidade a base de sua produção,

superando o caráter artificial e abstrato. Portanto, para que isso ocorra, o currículo da escola deverá contemplar conhecimentos socialmente úteis, sendo utilizados de acordo com os conhecimentos socioculturais, para que os educandos sejam capazes de contribuir para a transformação do contexto no qual estão inseridos.

Pode-se verificar que também existe uma preocupação da escola em relação à modificação das práticas docentes, exemplifica-se com a seguinte referência ao Projeto Político Pedagógico:

*A aprendizagem deve desenvolver-se de forma mais ativa, responsável e experienciada, fazendo apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas, numa dinâmica investigativa, de descoberta e de construção de saberes, alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, baseada em uma ideia de cultura transversal que venha ao encontro da interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida. É preciso valorizar a criação de ambientes estimulantes para a aprendizagem e incentivar o desenvolvimento da criatividade, da inovação e da sua divulgação.* (Projeto Político Pedagógico)

Nesse contexto, a sala de aula deixa de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimentos. Isso implica a utilização de estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam sua capacidade de aprender. Assim, os alunos passam a assumir uma atitude de pesquisa, deixando de ser objetos inertes para se posicionarem como sujeitos ativos. Essa capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa é a melhor preparação para a vivência no mundo complexo e incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspiradores de novas ações.

#### **4.3 A formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado**

Atualmente, reconhece-se que os processos de ensinar e aprender a ser professor são de longa duração. Desse modo, pode-se inferir que a formação de professores ocorre de forma contínua e ao longo da vida, sem que se estabeleça a previsão de um estágio final para essa formação. Essa concepção supera a que prevaleceu até recentemente na educação, “em que a preparação de profissionais de ensino era associada apenas a momentos formais, geralmente ligados à formação básica (em nível superior ou médio), e tudo o que ultrapassava essa etapa era vista como reciclagem ou treinamento.” (MARTINS, 2009, p. 153)

Essa formação era percebida como sendo um processo de preparação técnica que possibilitava entender o funcionamento das regras e métodos do mundo real na sala de aula e desenvolver as aptidões profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Esse tipo de formação estava fundamentada na ideia de acúmulo de conhecimentos para uma aplicação futura na prática pedagógica, pressupunha, assim, uma concepção tecnológica do trabalho docente, uma hierarquização na produção do conhecimento, separando, assim, a teoria da prática, tornando muito difícil para o professor colocá-la em ação posteriormente, já que não incentivava o conhecimento das especificidades dos alunos sob sua tutela.

Entende-se, atualmente, que a profissão docente não pode ser percebida relacionando-a somente ao domínio de conhecimentos, dos conteúdos, das disciplinas, e às técnicas de transmissão dos mesmos. Precisa ser analisada e debatida na esfera da formação inicial e continuada, que são vistas como aspectos inseparáveis e sucessivos, tomando por base as condições de trabalho, de remuneração, bem como as experiências pessoais e profissionais que os docentes constroem ao longo do seu percurso de vida.

Pode-se inferir que é necessária a construção de uma identidade docente, que será desenvolvida ao longo de toda a vida profissional e se modificará através das experiências e relações sociais. Como destacam Moreira e Macedo (2002, p. 19), “é apenas por meio da relação com o outro que nossa identidade se produz”. Em relação à identidade docente, Nóvoa (1995) adverte que a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto, é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Pimenta (2002) entende que a identidade do profissional da educação não é algo estático, fixo, não suscetível de mudanças. Ao contrário, é um dado mutável, dinâmico, não é externo de tal forma que possa ser adquirido e emerge de um contexto histórico como resposta às demandas sociais, adquirindo, assim, estatuto de legalidade.

Rozek (2012, p. 18) ressalta que

Vir a ser professor, estar sendo professor é uma produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A produção do ser professor não pode ser uma definição *a priori*; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática. A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor.

A autora entende que é no contexto das relações que o professor se constitui e os diferentes momentos vivenciados, tornam-se processos dessa formação. Ao refletir sobre a perspectiva da educação inclusiva, compreende-se que, também, é necessário pensar na



formação continuada dos educadores, para que ocorram mudanças significativas nas práticas de ensino, assim como é fundamental romper com a concepção de formação docente como apropriação de ferramentas técnicas e métodos eficazes para a educação da pessoa com deficiência.

A questão da formação de professores aparece com bastante força nos atuais dispositivos políticos que abordam a temática da inclusão escolar. Temos acompanhado, no campo da educação especial, diversas mudanças paradigmáticas, normativas e conceituais que provocam, ou deveriam provocar, modificações nas práticas educacionais e sociais envolvendo os sujeitos da educação especial.

A partir da década de 90, vimos acentuarem-se essas modificações em decorrência da proliferação das políticas de inclusão, desencadeadas por movimentos e documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), e a Convenção da Guatemala (2001). No Brasil a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/96 garantiram o direito à educação aos alunos com deficiência, preferencialmente, no espaço comum de escolarização. O ingresso desses alunos no ensino regular provocou mudanças e ressignificações com o intuito de garantir tanto o acesso como sua permanência no sistema comum de ensino.

Segundo Bridi (2012, p. 50):

As necessárias mudanças e as discussões emergidas no contexto escolar envolveram diretamente a formação de professores, ou a falta de formação, denunciada pelos próprios professores para trabalharem “com este tipo de aluno”. É nesse contexto que emergem o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com seus alunos considerando-se a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com a finalidade de apoiar as transformações dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a oferta do AEE e à garantia da acessibilidade.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (2008), para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no AEE, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

As diferenças quanto à natureza do trabalho realizado no AEE e o realizado na sala de aula comum merecem ênfase, já que é necessário garantir que o trabalho realizado no AEE não substitua o realizado nas salas de aula regulares e nem se caracterize como reforço escolar. Assim, expressam a responsabilidade do ensino comum em relação à educação dos alunos com deficiência e a do AEE como propulsor e coordenador de dispositivos que proporcionem a aprendizagem no contexto do ensino regular.

Ao analisar o contexto e as relações que permearam a proposição da Política Nacional de Educação Especial, Baptista (2011) destaca a existência de duas perspectivas de ação da educação especial no contexto do ensino regular, presentes no debate que antecedeu o texto final da referida Política. A primeira perspectiva compreendia uma ação mais limitada do professor de educação especial, na perspectiva do trabalho estar focado no atendimento ao aluno por meio da utilização e identificação de recursos, técnicas, instrumentos e linguagens adequadas. A segunda perspectiva compreendia, além das atribuições já citadas, a ação do profissional em diferentes situações: como segundo docente em sala de aula regular, na assessoria e formação de colegas, no acompanhamento e orientação às famílias, entre outras. Para o autor, a segunda perspectiva seria mais desafiadora e apresenta-se integrada a formação do professor de educação especial.

Bueno (2009) analisou a formação profissional e as perspectivas de atuação em educação especial. O autor problematiza a formação de um profissional em educação especial com um perfil especialista em uma determinada deficiência e aponta a possibilidade de formação de um educador generalista, essa perspectiva surge como possibilidade de deslocar a ênfase no especialista, caracterizado por uma formação clínica e atuação técnica para uma formação que priorizasse o debate pedagógico atuando, assim, mais próximo e em consonância com o ensino comum.

Considerando ambas as perspectivas, apresentadas pelos autores referendados, podemos observar impasses quanto à formação e a atuação em educação especial. Percebe-se

que existe a possibilidade de um trabalho restrito ao sujeito, com enfoque nas suas limitações e na identificação de recursos que possam preencher lacunas e dificuldades; e, também, a possibilidade de uma atuação mais ampla que considera o sujeito a partir de suas relações, considerando as dimensões pedagógicas, escolares e de aprendizagem.

A formação de professores em educação especial é um tema bastante discutido ultimamente, principalmente no atual contexto educacional, passamos de uma formação especializada, para uma formação generalista, na qual o professor de educação especial precisa dar conta de várias deficiências ao mesmo tempo, para a atuação nas salas de Recursos Multifuncionais é necessária essa formação que potencializa o caráter generalista da atuação da educação especial dentro das escolas regulares.

Segundo Baptista (2011), as políticas brasileiras para a educação especial mostram que temos uma evidência: a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em educação especial. Sua dimensão multifuncional, designação proposta pelo Ministério da Educação (MEC) ao instituir um programa de oferta de materiais destinados às redes de ensino, merece ainda algum destaque. As salas de recursos multifuncionais apresentam-se como um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades do aluno com deficiência. “(...) A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas deficiências e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.” (ALVES, 2006, p. 14)

Constam no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada as seguintes proposições:

*“É dever do profissional da sala de recursos, além de realizar o apoio pedagógico aos alunos incluídos, realizar entrevistas com as famílias para o conhecimento de sua realidade e com os professores que atendem os mesmos no ensino regular, a fim de verificar suas necessidades e dúvidas para que o planejamento do trabalho contenha as alternativas pedagógicas necessárias a cada aluno”.*  
(Projeto Político Pedagógico)

Assim, percebe-se um aumento nas funções do professor de educação especial dentro do espaço escolar, seu papel, além do atendimento direto ao aluno incluído, deve contemplar as demandas familiares e, principalmente, do professor do ensino regular. Desse modo, o profissional da educação especial torna-se o mediador entre a pessoa com deficiência e a

construção do conhecimento, já que auxilia no planejamento de ações necessárias à obtenção do mesmo.

Quanto à questão da formação docente para atuação nas salas de recursos multifuncionais, enfatiza-se o seguinte depoimento:

*“Eu, como as demais colegas que atuam no AEE aqui na escola, **tenho uma formação restrita**, no nosso tempo, estávamos divididos por **habilitações** (a minha é em deficiência mental), mas entendo que essa formação não basta, é necessário buscar uma atualização para que possamos suprir as atuais demandas das escolas e dos alunos.”*  
(Maria)

*“Minha **formação inicial** é em Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais, o que a tornava **bem específica**, hoje em dia, temos que ter uma **formação mais ampla** para dar conta de todos os alunos que atendemos (...)”.* (Andréa)

Assim, percebe-se a necessidade de uma formação continuada, já que a formação inicial das educadoras não contemplava a diversidade do público-alvo da educação especial. Além disso, a modalidade de Educação a Distância (EAD) tem sido largamente utilizada para oferecer a formação necessária aos educadores. Cabe destacar que a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC fez um grande investimento no que se refere à formação de professores para atuação no AEE. Essa formação tem sido realizada em parceria entre a SEESP/MEC e as instituições públicas de ensino superior. Em 2010, havia em torno de 15 instituições que ofertavam a formação às redes municipais de ensino, tanto em nível de aperfeiçoamento como em nível de especialização. Atualmente, essa formação foi estendida aos educadores das Redes Estaduais de Ensino, uma parceria entre o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação, como no caso do Rio Grande de Sul.

Bridi (2011b, p. 196) assinala que

Se por um lado, a modalidade a distância possibilita o acesso de muitos professores à formação continuada, por outro se faz necessário o desenvolvimento de estudos que investiguem as características desta formação, quais mudanças são produzidas nas práticas educacionais, e como estas mudanças vêm acontecendo no interior das escolas e das redes de ensino. A avaliação das propostas de formação parece despontar, de forma ainda muito frágil, no cenário nacional.

Para a autora, o predomínio da modalidade a distância e o pragmatismo, presente nas propostas dos cursos, aponta a falta de uma discussão de base teórica e conceitual em que se fundamentam as práticas pedagógicas com os alunos da educação especial. Apesar da Política

Nacional de Educação Especial prever a articulação do AEE com a proposta pedagógica do ensino regular (BRASIL, 2008), não se identifica nas ações de formação continuada para o AEE conteúdos que abordem tais temáticas e que proporcionem um espaço de aprendizagem e reflexão sobre as possíveis e necessárias articulações entre educação especial e ensino comum. “Neste sentido, as formações têm se caracterizado pela permanência da herança histórica da educação especial como um subsistema à parte da educação, realizando a manutenção do modelo de sobreposição da educação especial ao ensino comum.” (BRIDI, 2011b, p. 197)

Conclui-se, então, que o atual modelo de formação, proposto pelas políticas públicas de inclusão, não priorizam as reais necessidades dos educadores, já que não possibilitam uma articulação entre o ensino regular e o AEE. Deve-se observar a necessidade de modificar essa condição, para que as determinações contidas nas políticas não se limitem a elas e cheguem a quem está atuando nas escolas com os alunos com deficiência.

Prieto (2008, p. 29) apregoa que:

Quando se quer profissionais da educação que sejam, de fato, agentes de mudança, é preciso considerar que sua formação deve lhes garantir a compreensão do fenômeno como um todo, em outras palavras, o conhecimento das bases políticas, filosóficas e pedagógicas das propostas devem ser conteúdo dos cursos de formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação.

É importante, também, considerar que houve uma ampliação do papel do profissional em educação especial dentro do espaço escolar, e para isso, é necessária a ampliação de saberes e uma formação condizente com as atuais exigências. É necessário que pensemos em outra dimensão evocada quando nos referimos ao termo multifuncional, que pode favorecer ou estabelecer uma multiplicidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Pode-se citar o acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos.

Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente amparado por um profissional que o representa: o educador especializado. Pode-se inferir, então, que o espaço especializado é caracterizado pela atuação do profissional em educação especial, como sendo o responsável pelo trabalho desenvolvido com os alunos incluídos. Entretanto, é necessário que haja uma articulação entre o espaço especializado e o ensino comum para que ocorra um trabalho em conjunto e, dessa forma, não ocorram decisões

arbitrárias e sem correspondência com as reais necessidades da escola, dos alunos e dos educadores.

Na fala de uma das participantes da pesquisa encontramos referências a esta questão:

*“Muitos colegas ainda nos percebem como responsáveis pelos alunos com deficiência e, assim, nosso trabalho torna-se complicado, já que não conseguimos desenvolver atividades em conjunto, então, muitas vezes, ficamos isoladas nas nossas salas de recursos.”*  
(Antônia)

Assim, vemos que o isolamento dos professores de educação especial ocorre, muitas vezes, pela falta de planejamento em conjunto, já que é necessário que toda a escola se envolva com as propostas da educação inclusiva e, percebe-se que é fundamental que a equipe diretiva proporcione momentos de discussão e construção de ações que possibilitem a organização de um projeto inclusivo coletivo.

Garcia (2009, p. 135) enfatiza que

Na ausência de estratégias de planejamento político-pedagógico mais abrangentes, envolvendo professores do ensino fundamental, professores especializados, equipe pedagógica, de maneira democrática e participativa, e o próprio estudante quando em condições de avaliar as situações relacionadas ao processo ensino/aprendizagem em função da sua faixa etária, abre-se um espaço para o domínio de decisões centralizadas. O modo como as decisões chegam até os docentes, articuladas com um discurso político que as dilui em conteúdo ‘acima de qualquer suspeita’, contribui para uma adesão acrítica a uma proposta hegemônica, enfraquecendo as condições favoráveis a um trabalho coletivo nas escolas.

Dessa forma, podemos inferir que é fundamental que ocorra um amplo debate entre toda a comunidade escolar para que as decisões sobre educação sejam tomadas em conjunto e pelas pessoas que, realmente, estão envolvidas com este processo. Decisões arbitrárias e centralizadas acarretam desconforto e revolta entre os educadores, que, muitas vezes, não são consultados sobre as modificações que devem ocorrer no espaço escolar.

Baptista (2011) defende que o debate sobre os serviços que oferecem o AEE nas escolas brasileiras deve, necessariamente, contemplar o contexto político educacional, no qual emergem proposições que se diferenciam das diretrizes históricas para os serviços de Educação Especial. Segundo o autor, é importante reconhecer que, além das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é imprescindível garantir espaço de criação de delineamentos para esse serviço em função de características específicas de cada contexto. Deve-se, portanto, considerar a história recente de experiências que precederam a proposta de salas de recursos multifuncionais, a ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país.

Deve-se adotar uma posição crítica em relação aos pressupostos impostos para a efetivação da inclusão escolar, observa-se que este posicionamento só será alcançado quando os educadores, gestores e comunidade escolar compreenderem todas as questões econômicas, sociais e educacionais que envolvem as atuais práticas educativas em educação especial, bem como a formação ofertada aos professores responsáveis pelo AEE nas escolas regulares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro esta tese com a mesma certeza com a qual iniciei: ainda preciso trilhar muitos caminhos para compreender todas as teias que se enredam na questão da inclusão educacional. Ao finalizar essa caminhada, percebo-me muito pequena, muito insegura e, ao mesmo tempo, muito confiante do trabalho realizado, dos dias dedicados ao estudo, trago neste momento minha experiência profissional em escolas regulares para justificar, mais uma vez, a minha escolha pelo tema da autonomia como foco principal desta tese.

Entendo autonomia como uma conquista do indivíduo, que deve ser construída a partir das decisões, das vivências e da própria liberdade, embora a autonomia seja uma característica essencialmente humana, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, é preciso notar que ninguém é prontamente autônomo. A autonomia é uma conquista que deve ser desenvolvida e, cabe à educação, proporcionar contextos formativos adequados para que os educandos tornem-se autônomos.

Compreendo que ao abordar o tema proposto para esse estudo revisei muitas convicções que possuía, bem como provoquei as convicções das participantes da pesquisa, colegas, profissionais da educação especial, que tinham suas certezas e após nossos encontros acabaram por rever algumas questões que ocorriam no seu dia a dia no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Penso que este movimento de rever convicções se dá pela influência do olhar de quem está de fora do processo educativo, pois apesar de termos a mesma formação e algumas experiências semelhantes, eu era um ser estranho no espaço dominado, organizado e planejado por elas.

A questão investigativa desta pesquisa envolveu a seguinte pergunta inicial: **Como o princípio da autonomia se articula nas políticas de inclusão e influencia as práticas educacionais no Atendimento Educacional Especializado?** A opção do Estudo de Caso, como abordagem metodológica, possibilitou a realização de distintos movimentos de aproximação e distanciamento do espaço investigado, permitindo o uso de diversos materiais de análise – documentos oficiais, entrevistas, observações – assim, foi possível delinear um percurso investigativo e a construção de um conhecimento sobre a realidade pesquisada.

A resposta a essa primeira pergunta evidenciou que o princípio de autonomia se articula nas atuais políticas públicas de inclusão e, assim, influencia as práticas educacionais desenvolvidas pelas professoras de educação especial responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado no espaço escolar pesquisado. Para responder a questão central de pesquisa delimitei os seguintes objetivos específicos: conferir se o princípio da autonomia



permeia as atuais políticas públicas de educação especial; analisar como as referidas políticas influenciam o contexto escolar inclusivo e o trabalho desenvolvido no AEE e averiguar se o princípio da autonomia influencia as práticas educacionais inclusivas e se é almejado pelos professores que oferecem o AEE para os alunos incluídos.

O primeiro objetivo específico – *conferir se o princípio da autonomia permeia as atuais políticas públicas de educação especial* – foi respondido através da análise minuciosa dos documentos legais que embasam a educação inclusiva atualmente, quanto ao trabalho desenvolvido no AEE fica claro na Política Nacional de Educação Especial que: “*Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à **autonomia e independência na escola e fora dela.***” (BRASIL, 2008, p. 10) (Grifo meu)

Assim, percebe-se que existe uma preocupação destacada nas políticas nacionais em relação ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos com deficiência incluídos no ensino regular. Além disso, questionou-se se as participantes da pesquisa identificam esse princípio nas políticas públicas de inclusão. Por meio dos depoimentos pôde-se constatar que as professoras têm conhecimento sobre as atuais políticas em vigência no país e que identificam o princípio de autonomia permeando-as. Constatou-se pelos seguintes depoimentos: “*(...) a política nacional diz que o AEE complementa ou suplementa a formação dos alunos, com o objetivo de desenvolver a autonomia e a independência dentro e fora da escola.*” (Andressa) e “*(...) tanto a política como o Decreto do AEE são diretos nesta questão, precisamos auxiliar a pessoa com deficiência a desenvolver e consolidar sua autonomia (...).*” (Andréa)

Dessa forma, constatou-se que o princípio da autonomia está presente tanto na Política Nacional de Educação Especial como dentro das escolas, já que as professoras de educação especial são conhecedoras dos documentos normativos e preocupam-se com o incremento de suas práticas pedagógicas, no sentido de favorecer o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos incluídos. Pode-se exemplificar com os seguintes depoimentos: “*(...) entre outras questões, trabalhamos as demandas relacionadas à autonomia. Acredito que é fundamental para a vida do aluno como um todo e não somente dentro da escola.*” (Eliana) e “*Creio que estimulamos a autonomia sim, acredito que seja bem importante para vida deles fora da escola também, sei que não é em todos os lugares que eles têm esta possibilidade, mas a escola precisa proporcionar este exercício*”. (Antônia)

Conclui-se, com a apreciação dos depoimentos acima, que existe uma responsabilização pelas próprias educadoras em relação ao desenvolvimento da autonomia dos alunos incluídos, bem como em suprir as outras demandas apresentadas pelos mesmos. Acredito que essa responsabilização torna-se arriscada no momento em que as professoras de

educação especial tomam para si a educação desses sujeitos e o estímulo aos princípios necessários à vida em sociedade. É fundamental que o trabalho desenvolvido com as pessoas com deficiência seja de responsabilidade de toda a comunidade escolar, pais, professores, gestores e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, vemos perpetuar-se a prática que foi, durante muitos anos, comum na educação especial, os professores especializados sendo responsabilizados pela aprendizagem e educação dos alunos com deficiência. Quando a escola abre suas portas para a inclusão de todos os alunos e cria espaços específicos para suprir suas demandas, o AEE configura-se como o ponto central das políticas de inclusão e o professor especializado, por sua vez, será o responsável pela educação dos alunos com deficiência. Exemplifica-se com o depoimento da professora Maria: *“Deveríamos fazer um **trabalho em conjunto**, com os professores do ensino regular, a família, a sociedade e todos os espaços que são frequentados pelas pessoas com deficiência (...). Por enquanto, **fazemos o que está ao nosso alcance dentro da escola e, principalmente, no AEE**”.*

Ao instituir as atribuições do professor responsável pelo AEE: *“para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, **conhecimentos gerais** para o exercício da docência e **conhecimentos específicos da área**.”* (BRASIL, 2008, p. 11). Percebe-se que para atuar na área de educação especial, o professor, além dos conhecimentos gerais, comuns a todos os educadores, deve possuir conhecimentos específicos. Quando a política determina que os professores possuam esses conhecimentos, está se referindo a técnicas, métodos e procedimentos condizentes às necessidades dos alunos em processo de inclusão, parte-se, então, do pressuposto que existam formas mais adequadas de ensinar os alunos com deficiência, ainda atreladas aos conhecimentos específicos da educação especial.

Pode-se destacar, ainda, a formação oferecida aos professores que ofertarão o AEE aos alunos com deficiência incluídos no ensino regular:

Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta de serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11)

Entendo que a questão a ser levantada e discutida é se realmente a formação proporcionada aos professores de educação especial, responsáveis pelo AEE, é suficiente para suprir todas as demandas da educação inclusiva e, ainda, para atuar em todos os espaços que

agora necessitam de sua intervenção e conhecimentos específicos, pois, ao ser transformada em uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, a educação especial está presente em todas as etapas da educação nacional.

Ao propor a seguinte questão – *analisar como as referidas políticas influenciam o contexto escolar inclusivo e o trabalho desenvolvido no AEE* – busquei compreender como as políticas públicas de inclusão afetam o contexto escolar, já que as mesmas são pensadas para que ocorram modificações no espaço escolar. Assim, pode-se constatar que realmente as leis influenciam as práticas educacionais. O seguinte depoimento serve de exemplo para isso: *“nossas práticas foram se modificando com o tempo, isso também devido à homologação de algumas leis que tangenciam nosso trabalho e regulamentam o AEE.”* (Antônia)

Compreende-se, então, que quando se promulgam leis que terão um efeito direto nas escolas, no trabalho dos professores, esses devem ser consultados, para que não se proponha o que não é possível de ser realizado. As ações desenvolvidas pelos professores de educação especial nas salas de recursos são o mote principal das atuais políticas públicas de inclusão. Desse modo, é necessário que se invista no espaço escolar, na formação dos professores e no aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas com os sujeitos com deficiência.

Para responder a seguinte questão – *averiguar se o princípio da autonomia influencia as práticas educacionais inclusivas e se é almejado pelos professores que oferecem o AEE para os alunos incluídos* – foram analisadas as entrevistas realizadas com as professoras de educação especial e as observações do contexto escolar, especificamente do AEE. Assim, pode-se comprovar que, como o princípio de autonomia é identificado por elas nas políticas de inclusão e visto como imprescindível para a vida dos sujeitos, ocorre um estímulo, no espaço escolar, para a produção desse princípio.

Pôde-se verificar a partir da seguinte declaração: *“Penso que estimulamos muito a autonomia deles com as atividades que propomos, não é uma tarefa fácil, já que em outros ambientes, muitas vezes, eles não são estimulados”*. (Eliana) E, também, pelo depoimento da professora Andressa: *“creio que estimulamos sim, planejamos atividades em que eles precisam tomar decisões, opinar, questionar, acredito que seja bem importante para vida deles fora da escola também, a escola precisa proporcionar este exercício”*.

Acredito ser necessário analisar os motivos pelos quais a autonomia é um princípio previsto nas atuais políticas de inclusão, as mudanças sociais e econômicas, ocorridas nas últimas décadas colocam nesse princípio algo fundamental para a vida em sociedade. Em nosso país a reforma educacional ocorre a partir da década de 90, quando o Brasil adere às propostas neoliberais que se difundiram por toda a América Latina. É neste contexto de

reformas educacionais, impulsionadas pelos princípios neoliberais, que ocorre a disseminação das políticas de inclusão. Assim, os princípios fundamentais à vida em sociedade, entre eles a autonomia, são colocados em funcionamento para criar indivíduos condizentes às novas demandas sociais.

Entendo, então, que as atuais políticas de inclusão não estão refletindo somente os direitos humanos e a necessidade de uma escola para todos, mas, sim, ideais econômicos, nos quais todos os indivíduos, entre eles os deficientes, devem ser produtivos e possuidores de condições de autogerir-se e comandar suas próprias vidas para não ser um peso para a sociedade. Assim, acredito que seja necessário que as políticas públicas de inclusão sejam discutidas com toda a comunidade escolar, para que seus reais objetivos sejam esclarecidos.

Ao abordar as questões relativas ao trabalho do professor de educação especial no Atendimento Educacional Especializado nos deparamos com um campo de estudo pouco explorado, já que ainda são poucas as produções que tomam esse espaço especializado como objeto de análise. De acordo com Baptista (2011), ao analisar os estudos que investigam as salas de recursos no contexto brasileiro, encontramos algumas regularidades nas publicações, como aquelas que têm como foco as realidades das redes municipais dos Estados de São Paulo e Porto Alegre.

Dessa forma, compreendo que este estudo apresenta algumas inovações, já que objetivou investigar a produção da autonomia no espaço escolar, e para isso, utilizou o contexto das salas de recursos que ofertam o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência incluídos no ensino regular. Entendo também que a discussão não se encerra aqui, espero que esta tese sirva como base para outros estudos e impulse as modificações necessárias nas práticas pedagógicas na escola pesquisada. Assim, não pretendo sugerir modificações para o contexto escolar pesquisado, mas, sim, colocar a “*pulga atrás da orelha*”, e, desse modo, favorecer o diálogo e a percepção do que precisa ser mudado. Entendo que esse movimento deve partir dos próprios educadores que fazem parte desse contexto, pois são eles que entendem o que funciona e o que está precário, e, portanto, devem buscar melhorar o que precisa ser aprimorado.

Compreendo que se trata de modificar a forma como a educação inclusiva é vista nas escolas e, principalmente, a forma como o educando com deficiência é visto. Penso que precisamos vê-lo para além da diferença, para além daquilo que lhe falta, para que não fique limitado ao ser deficiente e possa, efetivamente, construir a sua aprendizagem e fazer parte da sociedade a qual pertence. Desse modo, entendo a escola como o espaço aonde as mudanças são possíveis e viáveis, não se trata de propor uma nova configuração do espaço escolar, mas,

sim, de propor uma escola disposta a repensar-se e refazer-se constantemente com o intuito de transformar-se naquilo que a sociedade espera dela.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BAUMAN, Zigmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos com prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 17, Marília, SP, 2011, p. 59-76.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: Uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 8. ed. rev. ampl. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BOLGAR, Hedda. **The Case Study Method**. In: Hand-book of clinical psychology. New York: McGraw Hill, 1965.
- BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2009**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: MEC/SEDH/CORDE, 2007.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9394/ 96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. In: ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan. (Orgs.). **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011a.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiéses**, Revista do Programa de Pós Graduação, Mestrado, Unisul, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199, Jan./Jun., 2011b.

BRUNO, André Gustavo Garcia. **Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois**. In: Anais. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. CDROM. São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCAR, 2009.

CARVALHO, Lia Raquel Pereira de Souza de. **Atendimento educacional à pessoa com deficiência no município de Pereira Barreto: estudo de caso sobre a utilização de recursos institucionais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita: Marília: São Paulo, 2012.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. **Análise Epistemológicas das teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado: 2000 a 2009.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós Graduação em Educação, Ponta Grossa, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Portugal: Porto Editora, 1999.

DALBOSCO, Claudio A. **Kant & a Educação.** Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2005.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

FABRIS, Eli Hann e LOPES, Maura Corcini. Quando o “Estar Junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão. In: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>. Acesso em: 15/07/2011. Às 15:53.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: Reunião Anual da ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd.** Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. CD-ROM.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia** - Vol. 1. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1965.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. **Adolescentes com necessidades educativas especiais: seus sonhos, anseios e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

FREITAG, Barbara. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez. Autores associados, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1974.

KANT, Immanuel. **À paz perpétua**. São Paulo: L&PM, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Ana Cristina Silva. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Anais. Nova Almeida, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, Márcia Lise. **Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda**. In: [www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca\\_artigos/inclusao\\_educacao\\_ssurdos/texto70.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/inclusao_educacao_ssurdos/texto70.pdf). Acesso em 17/08/2011. Às 18:30.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. Fundação Carlos Chagas: Cadernos de Pesquisa, p. 207-232, n. 115, março/ 2002.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia; GARCIA, Rosalba. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. In: **Anais. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**. CD-ROM. Nova Almeida, ES: UFES, UFRGS e UFSCar, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, Cinara Franco & FORTES, Vanessa Gadelha (Orgs). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Roraima: UFRR, 2008. p. 109 – 139.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A (Org.) **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MOREIRA, Antonio; MACEDO, Elizabeth. **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Portugal: Porto Editora, 2002.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Trabalho Docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado**: análise do processo inclusivo. Dissertação de Mestrado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação Inclusiva Realidade ou Utopia?** [www.educaçãoonline.pro.net](http://www.educaçãoonline.pro.net). Acesso em 25/06/2011, às 16:55.

MUNHÓZ, Maria Alcione. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **Educar para a Diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: Claudio Roberto Baptista; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

QUEIROZ, Edison de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. A invenção da educação especial. **Revista do Centro de Educação**, Edição N° 24. Santa Maria: UFSM, 2004.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010

ROOS, Ana Paula. Olhares sobre as diferenças nas salas de aula. In: LOPES, Maura Corcini & DAL'LGNA, Maria Cláudia (Orgs). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Editora Ulbra, 2007. P. 66 – 87.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milhet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do Contrato Social. In: **Os Pensadores**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ROZEK, Marlene. A educação especial e a educação inclusiva: compreensões necessárias. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 1, p. 164-183, 2009.

ROZEK, Marlene. A formação docente: tensões e possibilidades. In: ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan. (Orgs.). **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SASSAKI, Romeu. **Revista Nacional de Reabilitação**. P. 8-9, Brasília, 1999.

SILVA, Fabrícia Gomes da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: 2011.

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self: A construção da identidade moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Loyola, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1992.

VINCENTI, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

VIEGAS, Luciane Torezan. Educação Especial: o desafio do atendimento educacional. In: ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan. (Orgs.). **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. ISBN 978-85-7430-656-8. Publicação Eletrônica.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada “A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva”, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS.

Sua opinião é de fundamental importância para essa pesquisa, uma vez que representa respeitável contribuição para o conhecimento do perfil dessa instituição de ensino. Se concordar, você será solicitado a participar de uma entrevista semiestruturada, na qual informará a sua percepção quanto às atuais Políticas Públicas de inclusão, a produção da autonomia na escola inclusiva e sua prática pedagógica nas Salas de Recursos.

As informações concedidas não representam nenhum risco ou dano pessoal, sendo que os procedimentos adotados serão pautados pela Comissão de Ética da PUCRS. Todas as informações prestadas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Os responsáveis pela pesquisa comprometem-se em divulgar os dados somente através de publicações científicas.

Enfatizamos que o Sr.(a) terá a total liberdade para desistir de participar do estudo a qualquer momento e que essa decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

A pesquisadora, Roberta R. Forgiarini, RG nº 1061683536 e a orientadora dessa pesquisa, Dr<sup>a</sup>. Bettina Steren dos Santos, colocam-se inteiramente a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, através dos contatos abaixo indicados.

Eu,....., por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações claras e detalhadas quanto aos objetivos e finalidades do presente estudo, bem como de seus procedimentos. Afirmo, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade quanto às informações que forneci; que receberei uma via deste termo; que estou ciente de que os dados coletados serão divulgados apenas para fins científicos e que poderei retirar meu consentimento, a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Roberta R. Forgiarini

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Bettina Steren dos Santos

**Pesquisadora:** Roberta R. Forgiarini – (55) 33116983 – [rforgiarini@yahoo.com.br](mailto:rforgiarini@yahoo.com.br)

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Bettina Steren dos Santos – (51) 3320-3620 – R: 8253 – [bettina@pucrs.br](mailto:bettina@pucrs.br)

F721p Forgiarini, Roberta Rossarolla  
A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva / por  
Roberta Rossarolla Forgiarini. - 2013.  
102 p. ; 30 cm

Orientadora: Bettina Steren dos Santos.  
Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.

1. Educação 2. Educação especial 3. Inclusão escolar 4. Autonomia 5. Políticas  
públicas 6. Atendimento educacional especializado I. Santos, Bettina Steren dos  
II. Título.

CDU 376