

# A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

## INSTITUTIONALIZATION OF THE SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE (ESA) IN A PUBLIC PRIMARY SCHOOL IN RIO GRANDE DO SUL

Bruna Dalcin Gattiboni<sup>1</sup>  
Débora Teixeira de Mello<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo investigar o processo de gestão da escola pública e suas implicações nas políticas voltadas à inclusão do público-alvo da educação especial em um município da região central do Estado do Rio Grande do Sul. O percurso investigativo assumiu aspectos da pesquisa qualitativa, corroborando para uma interpretação abrangente da realidade estudada. As buscas por informações perpassaram a coleta por referenciais teóricos a partir de documentos legais e autores que suscitam a discussão referente ao conceito de gestão democrática, à pluralidade teórica que o rodeia e ao seu papel nos processos de produção e reprodução social na escola inclusiva. Para dar sustentabilidade à pesquisa, como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, realizada com doze professores e a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Como conclusão, pode-se perceber que a institucionalização do AEE em um município da região central do Estado do Rio Grande do Sul está no início e caminha com passos vagarosos rumo ao que chamamos de inclusão. Ainda pouco se discute a esse respeito, passando a responsabilização da inclusão somente ao AEE e a seus atores. Destaca-se a importância da discussão sobre o AEE, a inclusão e o processo de gestão educacional no contexto estudado.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Atendimento educacional especializado. Gestão democrática.

**Abstract:** This study aims to investigate the managing process in public school and its implications for policies designed to include special education public in a town in the central region of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). The investigation has assumed aspects of the qualitative research for a comprehensive interpretation of the studied reality. Searches for information spanned a collection for the theoretical framework through legal documents and authors giving rise to discussion about the concept of democratic management, theoretical plurality around it and its role in processes of social production and reproduction in inclusive school. Thus, to bolster this research as an instrument for data collection we have used a semi-structured interview with twelve teachers and the analysis of Political Pedagogical Projects of the schools. Concluding, from this perspective, we can note that the settlement of ESA in a town in the central region of the state of Rio Grande do Sul is just beginning and walks slowly towards what we call 'inclusion'. We still discuss or talk few about it, leaving the responsibility for ESA and its actors. Finally, it is worth discussing further about the Specialised

---

<sup>1</sup> Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional e professora de Rede Pública Municipal. E-mail: brunagattiboni@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação e professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: deboramellors@yahoo.com.br

Educational, inclusion and Educational Management Process which start to be discussed in the studied context.

**Keywords:** Public policie. Specialized educational attendance. Democratic management.

## Considerações iniciais

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize (SANTOS, 1995, p. 44).

A escolha deste texto com Boaventura de Souza Santos justifica-se porque a igualdade no ambiente escolar – que é por nós herdada como pressuposto de uniformização e homogeneidade – exclui a diferença e impede, também, a aceitação do outro. Ainda assim, a relação entre diferentes costumes, práticas, culturas e visões de mundo vem se tornando capital.

Nesse contexto, vemos a inclusão como uma condição permanente de luta que, agenciada com a lógica neoliberal, prioriza oportunizar que todos os sujeitos possam se autogestar, permanecendo, assim, no mercado. Menezes (2011, p. 33) afirma que “[...] uma vez que a inclusão escolar tenha sido inventada como uma necessidade, coube ao Estado aliar-se à escola com a produção de políticas de inclusão escolar para produzir subjetividades úteis às suas intenções e objetivos”. Dessa forma, a escola se retrata como uma engrenagem que faz operar a racionalidade da inclusão por primazia. Esta reflexão faz deste texto um exercício de tensionamento em relação à temática da pesquisa e ao espaço pesquisado.

Assim, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisa como ocorre o processo de gestão da escola pública e suas implicações nas políticas voltadas à inclusão do público-alvo da educação especial, trazendo o enfoque de como se dá a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um município da região central do Estado do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, serão apresentados os pressupostos da investigação e, após, um resgate histórico da educação especial, da gestão democrática, da gestão para uma escola inclusiva e do contexto do município e das escolas, para procurar auxiliar no desvelamento da trajetória conceitual e da forma de participação na dinâmica evolutiva dos processos pedagógicos. Na sequência, após a abordagem metodológica, são

apresentados os principais resultados do estudo, com uma análise e discussão acerca dos Projetos Pedagógicos das Escolas e das entrevistas com professores e gestores. O trabalho traz aspectos que perpassam a inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental. As questões da educação especial configuram um estudo contínuo e, muitas vezes, de resistência, já que fazem parte de um contexto democrático, em que seus ciclos estão sempre em processo.

### **Caminhos metodológicos**

A pesquisa foi de cunho qualitativo, com abordagem participante, incluindo um levantamento e uma investigação por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais buscaram argumentos e discussões que pudessem dar embasamento ao estudo, cujo investimento teve a intenção de fomentar e fundamentar a discussão acerca do processo de gestão e as implicações no desenvolvimento das atividades escolares, considerando as políticas públicas voltadas à inclusão.

De acordo com Schmidt (2006, p. 13),

A prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próxima à ideia de comunidades interpretativas.

Segundo a autora, o termo *participante* preconiza a inserção do pesquisador no campo de investigação estruturado pela vida cultural e social de um outro, que pode ser próximo ou distante, que também é intimado a se envolver na investigação na posição de colaborador (SCHMIDT, 2006).

A investigação começou a ser realizada por meio de uma pesquisa documental, com um levantamento do Plano Municipal de Educação e um resgate na Secretaria de Educação (SMED). Com isso, foram realizadas entrevistas com gestores e professores de duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) onde havia alunos público-alvo da educação especial matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (etapa da educação básica com cinco anos de duração e, em regra, para estudantes de seis a dez anos de idade). Ainda foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com o profissional do AEE, com os representantes da Secretaria de Educação do município, com ex-representantes da Secretária de Educação e, também, com o presidente do Conselho Municipal da Educação.

A análise dos dados foi construída a partir das entrevistas e teve como foco a busca pelas recorrências discursivas dos gestores das escolas do município, professores das salas regulares de ensino e professor do AEE. As categorias de análise concerniram às diversas dimensões de uma escola inclusiva (gestão escolar, políticas públicas, estratégias pedagógicas, família e parcerias), considerando como ela é representada no Plano Municipal de Educação, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na atuação do AEE das escolas.

A escolha dos materiais de análise da pesquisa, em seu conjunto, tinha a intenção de buscar não somente a análise, mas também as implicações e recorrências que possibilitassem responder aos questionamentos da pesquisa.

### **Marcos legais da educação especial no Brasil: evidenciando o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

No decorrer da história da humanidade, a pessoa com deficiência foi alvo de segregação da sociedade, uma vez que o destaque era dado para sua anormalidade e sua incapacidade de conviver em sociedade. A história nos mostra distintos modos de pensar a respeito da deficiência. Estes passam desde o misticismo, extermínio, abandono, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente, o processo de inclusão.

Por muito tempo, as pessoas deficientes ficavam à margem da sociedade e, na medida em que o direito à igualdade e à cidadania começou a ser discutido, a percepção em relação às pessoas deficientes começou a caminhar rumo à mudança. A rejeição começa a dar lugar à proteção, integração e inclusão. Muitos momentos dessa mudança em favor das pessoas com deficiência acabam sendo expressos nas políticas públicas educacionais que trazem consigo um discurso de luta pela igualdade dos direitos e acesso de todos os indivíduos à educação. Nessa perspectiva histórica, a educação da criança com deficiência esteve sob a responsabilidade da família durante séculos. Em razão, somente, desse convívio familiar, as crianças aprendiam alguns códigos e algumas normas.

Na Grécia Antiga (século VIII a. C), especificadamente em Esparta, de acordo com registros históricos, o pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como homoio (ou seja, “os iguais”) tinha a obrigação de apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente da deficiência ou não. Se essa comissão de sábios avaliasse que o bebê era normal e forte, ele era devolvido ao pai, que tinha a missão de cuidá-lo até os sete anos de idade; depois, o Estado tomava para si essa responsabilidade

e dirigia a educação da criança para a arte de guerrear. Porém, se a avaliação da criança indicasse algum tipo de limitação física, os anciãos ficavam com ela e, em nome do Estado, levavam-na para um local conhecido como Apothetai (que significa “depósito”), um abismo onde a criança era jogada (SILVA, 1987).

No século VI, em que as estruturas sociais eram definidas por leis divinas, sob a autoridade da Igreja Católica, o caráter cristão marcou a história da deficiência e conferiu aos indivíduos valores éticos que impunham condutas mais caridosas, tolerantes e magnânimas com os deficientes, os quais passaram a ser acolhidos em conventos e/ou igrejas. No decorrer da Inquisição Católica (século XIII), os deficientes também foram vistos como possuidores de alguma força do bem ou do mal, significando que certas deficiências eram consideradas possessões demoníacas e outras como divinas (PESSOTTI, 2012). Durante a Inquisição, toda pessoa com deficiência que fosse reconhecida por ser uma encarnação do mal (pecado) era destinada à tortura e à fogueira.

De acordo com Pessotti (2012), no início do século XVI, a Revolução Burguesa provocou grandes mudanças no modo religioso de ver o homem e a sociedade, por meio do capitalismo mercantil, que passou a figurar como um novo sistema de produção, aliado ao surgimento de uma nova classe, a burguesia, constituída por pequenos comerciantes. Nesse sentido, há uma nova divisão social do trabalho: de um lado, os donos dos meios de produção e, de outro, os operários. Além do mais, com a ruptura hegemônica da Igreja, o mundo científico se viu livre das explicações sobrenaturais e mágicas para os fatos, o que possibilitou o caminho para o desenvolvimento do conhecimento da técnica, da manufatura e da Medicina.

Com o surgimento do método científico (século XVII) e o desenvolvimento da Medicina, nesse período, produziu-se um deslocamento na concepção de deficiência, que transmutou dos diversos sentidos espirituais – possessão demoníaca, castigo divino ou manifestação das obras de Deus para uma manifestação da doença, cabendo, portanto, aos médicos o diagnóstico, prognóstico e tratamento da deficiência, normalmente em instituições destinadas a esse fim (PESSOTTI, 2012).

No século XVII, a organização socioeconômica foi se dirigindo ao capitalismo comercial, fortalecendo o modo de produção capitalista e consolidando a burguesia no poder, passando a defender o ideário de que os indivíduos não são essencialmente iguais e há necessidade de se respeitar as diferenças, utilizando-se disso para legitimar a desigualdade social. A perspectiva de inclusão social tem sua origem no século XX. Nasce como herdeira da Revolução Industrial iniciada no século XVIII, na Inglaterra. É

um século marcado pela produção industrial, desenvolvimento da tecnologia e da informação, acumulação de capital, apogeu e queda dos movimentos sindicais em prol de melhores condições de trabalho, movimento das minorias em busca de garantir seus direitos civis.

Com isso, é necessário olharmos as políticas educacionais para as pessoas com deficiências e as legislações. Nesse sentido, essas políticas começam a ficar evidentes com a fundação de duas instituições na época do Império: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854; e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – Ines), em 1856. Segundo Mazzota (1996), a fundação desses dois institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço à discussão sobre a sua educação.

Na Constituição Federal da República de 1988, um novo cenário é desenhado a partir dos princípios básicos e fundamentais que são descritos no art. 1º, II e III, trazendo à tona as questões de cidadania e dignidade da pessoa humana. Dando ênfase no art. 3º da Constituição, em um dos seus objetivos, encontram-se o direito à não discriminação, à inclusão e a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Com isso, começam a ser discutidas as questões referentes à educação especial e ao AEE. No art. 208, III, a Constituição traz o dever do Estado de oferecer a educação especial, por meio do AEE, preferencialmente na rede regular do ensino.

No ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março, na cidade de Jomtien, na Tailândia, prevê que as necessidades básicas de aprendizagem sejam oferecidas para todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e pessoas com deficiência), pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da educação básica e melhoria do ambiente de estudo.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), o Brasil oficializou a discussão de ideias diferentes que dizem respeito à área da educação especial, considerando que esse documento apresenta uma visão nova acerca da educação especial por meio de outra concepção de criança. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Capítulo 5º, são apresentadas as normas da educação especial com as regras para a inclusão de deficientes nas quais está previsto o respeito às peculiaridades da deficiência de cada indivíduo. O inciso II do art. 58º defende que o atendimento educacional será

feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua interação nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou um documento que apresenta as adaptações que devem ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de subsidiar algumas reflexões e estratégias para a educação de alunos com deficiência. Em 2001, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, no ano seguinte, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Em 2011, o Decreto nº 7.611, dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. Em seu art. 1º, a norma discorre sobre o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, que deverá ser efetivado e guiado de acordo com algumas diretrizes.

Em julho de 2015, é instituída a Lei nº 13.146, de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sendo considerada também como um Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, o AEE constitui serviços de apoio destinados a eliminar as barreiras que possam interferir no processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante disso, como uma forma de trabalho com os alunos público-alvo, o AEE é um serviço da educação especial que, “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

O AEE integra e também é supletivo para o desenvolvimento e formação do aluno, aspirando a sua autonomia tanto na escola como fora dela, sendo indispensável nos sistemas de ensino. O espaço que deve ser ofertado ao AEE é a sala de recursos multifuncionais, de responsabilidade da escola. Essa modalidade de ensino também deve fazer parte do PPP da escola.

Além disso, a discussão a respeito da democratização da educação vem ocorrendo ao longo da história do nosso país como sendo uma bandeira levantada pelos movimentos sociais no Brasil. Identificam-se, em nossa história, diversos movimentos da sociedade

civil que têm como foco a dilatação do atendimento educacional para a sociedade de maneira geral. A partir disso, o Estado vem tentando atender a essas reivindicações.

Quando se fala em marcos legais e históricos, não se pode deixar de citar a Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu art. 206, os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado, regulamentado por leis complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e o Plano Nacional da Educação (PNE 2001 e 2014). A partir disso, em concordância com a Constituição Federal de 1988, salienta-se a gestão democrática do ensino público:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
**VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**  
VII - garantia de padrão de qualidade.  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Perpassando todo o contexto histórico acerca da educação especial, o que evidencia o AEE, percebe-se que a dita educação inclusiva é tratada como marco na história da educação especial, embora, ao longo de toda a trajetória conceitual e histórica, constata-se claramente a ideia de uma educação escolar que seja integrativa. Percebe-se que há uma preocupação com as pessoas com deficiência. Com as mudanças da política educacional, ou seja, com suas transformações e divergências, aumenta ou diminui a intensidade e/ou foco, conforme diretriz de cada período. Muitos acompanharam tais mudanças de paradigmas, entretanto é fundamental destacar que não se trata de um dispositivo que, com seu acionamento, tudo passa a acontecer; ao contrário, para que se efetive, é preciso uma mudança de conceitos e, principalmente, de posturas da sociedade.

### **Gestão democrática, educação especial e escola inclusiva**

A partir desse ordenamento legal pós-1988, os sistemas de ensino deveriam definir as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, levando em consideração princípios fundamentais, como a participação dos profissionais da educação



na elaboração do PPP da escola, participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases, em seu art. 14 (LDB, 1996).

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar — pais, professores, estudantes e funcionários — em todos os aspectos da organização da escola. Essa participação incide diretamente nas diferentes etapas da gestão escolar (o planejamento, a implementação e a avaliação), seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos, seja nas questões de natureza burocrática.

É substancial, portanto, conceber a demanda da gestão democrática para além do seu aspecto conceitual. Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição fundamental à efetivação e à qualidade da educação. Ao mesmo tempo, isso faz com que a escola crie vínculos com sua comunidade, fazendo com que seu currículo e a proposta pedagógica sejam mais acessíveis e correspondam aos anseios da própria comunidade. Tal conjuntura possibilita que o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes sejam mais significativos, implicando, também, o envolvimento e participação dos próprios estudantes, fazendo com que tenham a experiência e o direito à participação como elemento fundamental para o seu pleno desenvolvimento.

Assim, endossar a gestão democrática como advento constitucional do ensino foi “[...] uma demonstração política explícita e contextualizada, por parte da sociedade civil organizada, sobre qual educação se fazia necessária, doravante, à construção de um novo país [...]” (SOUZA, 2009, p. 200). A gestão democrática na educação, como conjuntura, envolve diferentes perspectivas. Há disparidade de aspectos e extensão, tanto no que diz respeito à construção do conceito, quanto à sua aplicação no campo da gestão escolar, dos sistemas de ensino, das políticas educacionais, da construção de currículos, da gestão de sala de aula.

As discussões acerca das modalidades de escolha de dirigentes escolares no Brasil vêm, a partir da década de 1980, adquirindo papel significativo nos estudos realizados pelos pesquisadores interessados na democratização da educação e da escola. Entre esses estudos, situam-se aquelas abordagens que indicam que a modalidade de escolha influencia o processo de democratização da gestão escolar.

A gestão escolar, de acordo com Bordignon e Gracindo (2004), requer mudanças nas estruturas organizacionais e paradigmas que fundamentam a construção de uma

proposta educacional, assim como deve estar além dos padrões vigentes, pois administrar a educação constitui-se um fazer coletivo, em constante processo de mudança. Mudança esta que está baseada em novos paradigmas da sociedade e do conhecimento, os quais fundamentam a concepção de qualidade de educação, definindo a finalidade da escola inclusiva.

Nesse sentido, parece ser necessário discutir as políticas públicas de educação sobretudo no que diz respeito aos processos de gestão e de inclusão. Assim, podem-se entender os aspectos legais que deliberam a gestão escolar como aqueles que trazem à tona aspectos para que esses processos sejam garantidos de maneira democrática dentro do ambiente escolar inclusivo. Nesse sentido, Veiga (2006) nos diz que a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação do processo educativo, pois necessita organizar seu trabalho pedagógico pensando em seus alunos e levando em conta princípios que são norteadores da construção do seu PPP que fortalecem a democracia na escola.

Para tanto, a educação inclusiva consiste em um paradigma que está alicerçado na visão dos direitos humanos, entendendo a igualdade e a diferença como valores indissociáveis e necessários às questões de equidade formal, levando em consideração os fatores históricos da produção da exclusão dentro e fora da escola. Com isso, é fundamental entender que as dificuldades encontradas no sistema educacional, no sentido de afrontar as práticas discriminatórias, consistem na sua superação. Nesse sentido, o papel da escola acaba se evidenciando nas questões quanto à superação da lógica da exclusão.

Em suma e com base nesses referenciais legais para a efetivação da concepção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas passa a ser ponderada e refletida, resultando em uma modificação estrutural e cultural dos sistemas escolares para que todos os alunos possam ter suas especificidades atendidas.

### **Contexto municipal**

O Sistema Municipal de Ensino<sup>3</sup> no qual a pesquisa foi realizada está organizado da seguinte maneira: no nível de educação infantil, conta com duas escolas que atendem a cerca de 240 alunos. As escolas estão situadas na região central da cidade.

---

<sup>3</sup> Para proteger a identidade do município em questão, optou-se por não fazer a referência do modo adequado, citando o nome da cidade, tanto do Plano Municipal de Educação, como também em relação aos Projetos Político-Pedagógicos (2011, 2016).

No nível do ensino fundamental, o município conta com seis escolas, duas estaduais e quatro municipais. Entre as municipais, duas estão situadas na zona rural. De ensino médio, existem duas, uma da rede estadual e outra da rede federal. A escola estadual oferece ensino médio politécnico e Educação de Jovens e Adultos. A federal, que pertence ao Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), oferece ensino médio integrado ao ensino profissional. Essas duas oferecem também o ensino tecnológico. A escola estadual possui apenas um curso técnico, e a federal oferece uma diversidade de cursos técnicos.

O Sistema Municipal de Ensino integra as instituições de ensino fundamental, instituições de educação infantil mantidas pelo poder público municipal, as instituições de educação infantil da rede privada, a Secretaria de Educação e o Conselho Municipal de Educação. As escolas da rede estadual localizadas no município são regidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEED). A política educacional do município é orientada pelos órgãos Secretaria Municipal de Educação (SMED), Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), por intermédio da 8ª Coordenadoria de Educação (8ª CRE), com sede em Santa Maria/Rio Grande do Sul.

### **Educação inclusiva no município**

O Plano Municipal de Educação vigente no município, sancionado e promulgado em maio de 2015, em seu Eixo III, intitulado Inclusão e Diversidade, discorre sobre a importância da mudança no sistema de ensino e na postura dos professores para que a inclusão escolar seja instituída de fato e para que o plano de estudo e metodologia de ensino tenha o objetivo de ajudar o aluno com deficiência no seu desenvolvimento sem excluí-lo. Discorre, também, sobre a necessidade de um trabalho em conjunto com colaboração de outros profissionais para um atendimento mais eficaz e, principalmente, para que esses alunos tenham a garantia de uma educação inclusiva de qualidade. Com isso, o plano traz a Meta 4, com o objetivo de universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.

Segundo levantamento no Plano Municipal de Educação do município pesquisado, a modalidade da educação especial é oferecida desde 1992 iniciando pela rede estadual de ensino com classes especiais. Nos últimos anos, a educação especial passou a ter outro enfoque no município, em função da Política Nacional Inclusiva, por meio da qual os alunos começaram a ser inseridos nas salas regulares de ensino.

As escolas da rede municipal de ensino oferecem o AEE aos alunos com deficiência nas salas de recursos. Além disso, esses alunos contam com atendimento especializado de psicopedagoga. O plano de carreira do magistério público estatutário do município institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências em seu anexo único que trata dos cargos, dispondo apenas de dois cargos para o magistério no município: o de professor e o de pedagogo. No ano de 2013, o município enquadra também ao seu Plano de Carreira do Magistério Público Municipal o cargo de psicopedagogo. Portanto, percebe-se que o município em questão não prevê o cargo de educador especial em seu Plano de Carreira do Magistério.

### **Estratégia da inclusão no Projeto Político-Pedagógico da EMEF 1<sup>4</sup> e da EMEF 4**

O PPP da EMEF 1 traz uma reflexão a respeito da inclusão, começando pelo fato de que o tema vem ganhando maior ênfase nos últimos tempos. A partir de então, discorre sobre o conceito de inclusão e as diferentes perspectivas nas quais esse conceito vem sendo abordado. Nesse sentido, destaca que:

O processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade. A recomendação para que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sejam matriculados na Rede Regular de Ensino está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (PPP EMEF 1, 2016, p. 27).

Nessa perspectiva, o PPP conceitua a inclusão como um processo educacional gradual e interativo. Como uma ação que respeita as singularidades de cada ser humano, oferece respostas às suas necessidades e particularidades. Destaca, ainda, que a perspectiva da inclusão para a escola é a certeza de que não existem pessoas iguais; as diferenças entre os seres humanos é que os caracterizam.

O projeto destaca que o programa de inclusão impulsiona a escola para uma reorganização. Com isso, a escola necessita ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.<sup>5</sup> Nessa lógica, o projeto traz que, a partir das dificuldades encontradas no

---

<sup>4</sup> Neste artigo, as escolas municipais de ensino fundamental serão identificadas como EMEF1 e EMEF4.

<sup>5</sup> Importante salientar que, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como do AEE, os alunos público-alvo da educação especial são definidos como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Nesse sentido, sempre que nos referirmos ao público da educação especial, será utilizado

processo de inclusão escolar, forma-se um conjunto de situações que vai influenciando umas às outras, gerando, ao final, novos processos de exclusão dos alunos. Sendo assim, para que se construa, de fato, um sistema educacional inclusivo, faz-se urgente superar a ideia — recorrente na nossa realidade — de copiar “modelos prontos” que “funcionam ou deram certo” em outros países (PPP, EMEF 1, 2016).

Nessa caminhada, o olhar do professor precisa deslocar-se da patologia do sujeito, buscando conhecer sua modalidade de aprendizagem, sua forma de comunicação, seus desejos e também suas dificuldades. Não é viável o professor limitar sua atuação pedagógica em função de o aluno ter “esta ou aquela deficiência”.

Na EMEF 1, há uma sala multifuncional de recursos, onde se oferece atendimento educacional especializado a alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva, autismo e dificuldades de aprendizagem na própria escola e nas escolas da rede municipal. Os alunos são atendidos por dois profissionais, uma educadora especial e uma psicopedagoga.

No PPP, consta, como objetivo geral do AEE, o apoio aos professores que têm na sala de aula comum alunos portadores de necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagem, bem como o atendimento a esses alunos na sala de recursos, com vistas a aprimorar o seu processo de ensino e aprendizagem. O PPP destaca que o período de atendimento do professor de AEE será durante todo o ano letivo, e a frequência do aluno vai depender da sua necessidade, variando de uma a duas vezes por semana em um período de uma hora, individual ou em grupos. A observação e avaliação dos educandos dar-se-á durante o desenvolvimento do trabalho, mediante a verificação dos resultados que vão sendo alcançados e registrados em pareceres descritivos.

O PPP da EMEF 1 traz ainda, como objetivo da sala de recursos, o atendimento aos alunos que necessitam de AEE, em que serão utilizados recursos e procedimentos metodológicos adequados às suas necessidades, contribuindo para a construção do conhecimento, da autonomia, da independência e da cidadania. O PPP destaca ainda que a sala de recursos é um espaço de investigação e compreensão dos processos cognitivos, sociais e emocionais, visando à superação das dificuldades de aprendizagem e ao desenvolvimento de diferentes possibilidades dos sujeitos incluídos, caracterizando-se como apoio pedagógico aos alunos incluídos nas turmas regulares, bem como assessoria aos professores.

---

o termo aluno(s) com deficiência(s). Nos PPPs das escolas, destacamos que o termo que continua a ser utilizado é “alunos com necessidades educacionais especiais”.

No que se refere à inclusão escolar, o PPP da EMEF 4 começa sinalizando que esse processo tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar em frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade nem uniformidade. A LDB nº. 9.394/96 tem a recomendação de que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sejam matriculados na rede regular de ensino.

No que diz respeito à perspectiva da inclusão, à compreensão do aluno, à inclusão como programa a ser instalado, às dificuldades no processo de inclusão escolar e à avaliação de alunos, professores, do processo ensino-aprendizagem, o PPP da EMEF 4 traz as mesmas considerações já vistas no PPP da EMEF 1.

Nesse sentido, o projeto diz que compete à escola a preocupação em adequar e adaptar os diversos dispositivos avaliativos para que possam permitir também a avaliação de alunos com deficiência, com o propósito de conhecer o que o aluno aprendeu e analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também devem permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo com adequações. Para que isso ocorra, é preciso utilizar melhor o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar (PPP da EMEF 4, 2011).

Nessa perspectiva, o projeto ressalta que a observação é o instrumento mais indicado para a coleta de informação do contexto educacional e que, assim, o professor pode aprimorar seu olhar para o potencial do aluno, observando suas condições de aprendizagem, suas evoluções, seu desempenho escolar, sem que seja necessário criar situações artificiais de avaliação. Nesse sentido, a escola tenta valorizar a busca de indicadores de avaliação que sinalizem objetivos a serem avaliados pelo professor no cotidiano das atividades e das tarefas escolares na dinâmica da sala de aula.

O projeto da escola salienta que outra estratégia utilizada para avaliação da aprendizagem é a produção escolar, dando ênfase aos cadernos, folhas de exercícios, desenhos, figuras, relatos orais, fotos e outros trabalhos realizados em sala de aula. Nessa lógica, o projeto coloca que a equipe pedagógica da escola precisa elaborar seus próprios instrumentos, destacando alguns exemplos como: diários de classe, relatórios, fichas contendo indicadores, questionários, entrevistas e tantos outros que possibilitem conhecer

o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência e diferenciar o desenvolvimento real do potencial, para agir em zonas de desenvolvimento ainda em construção.

O PPP da EMEF 4 ressalta que qualquer procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitem a análise do contexto e permitam o acompanhamento dos progressos obtidos. Para o PPP, é necessário que os instrumentos contemplem a avaliação do aluno, do contexto escolar e familiar, e também sirvam, permanentemente, para identificar as necessidades e para tomada decisões.

O importante é que a equipe da escola compartilhe a análise dos dados avaliativos, relativizando-os com os fatores que interferem na aprendizagem escolar e, se necessário, complemente as informações com a participação de outros profissionais. É fundamental ter clareza que a avaliação é um processo contínuo e compartilhado pela equipe da escola, tendo características pedagógicas, ou seja, todos os dados devem ser favorecedores da intervenção educativa, na busca por formas alternativas para que o aluno com deficiência alcance o conhecimento, mesmo que seja de modo diferenciado dos outros alunos. Portanto, a avaliação deve ocorrer como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no cotidiano da prática pedagógica, no conjunto das atividades propostas pelo professor, sem que se faça necessário submeter a criança a momentos artificiais de avaliação.

Para sistematizar e concluir a análise do PPP da EMEF 4, é necessário mencionar que o Projeto Pedagógico em questão não trata da sala de recursos que a escola possui, não é concernente ao atendimento que a escola oferece, tampouco se refere aos profissionais que atendem na sala de recurso da escola. No PPP também não aparecem os objetivos da educação especial nem os objetivos do AEE.

### **Análise do discurso das entrevistas**

Foram analisados, ainda, os discursos das entrevistas realizadas, buscando a produtividade, argumentos e discussões que pudessem dar embasamento à discussão acerca do processo de gestão e das implicações no desenvolvimento das atividades escolares, considerando as políticas públicas voltadas à inclusão. Cabe ressaltar que os sentidos produzidos e apresentados nesta análise caracterizam-se por uma forma de interpretação com sua incompletude, na discursividade acerca dessas questões que são parte significativa da coleta e análise dos dados.

Nesse sentido, as entrevistas, como poderá ser observado, foram ricas, não só em termos das informações trazidas, como pela falta delas, mas, sobretudo, porque, nos

depoimentos orais, as pessoas se permitem uma maior liberdade de expressão e uma menor “timidez” em relação à precisão terminológica de um conceito científico. Assim, as “conversas” gravadas, mesmo se desenvolvendo a partir de um roteiro de entrevista previamente estabelecido, escapam de um contexto rígido, tendo sido incentivadas as divagações, as impressões e as “opiniões” sobre os temas.

Pode-se observar que, do total de 12 entrevistados, todos possuem graduação, sete têm pós-graduação em nível de especialização e um possui pós-graduação em nível de mestrado. Além disso, o que chama a atenção é o trabalho dos entrevistados, tendo em vista que a metade tem menos de três anos de atuação, ou seja, estão em período de estágio probatório e se encontram atuando dentro da sala, em frente ao aluno. A outra metade, que possui mais tempo de magistério, com períodos que variam entre 15 e 35 anos de exercício, trabalha ou trabalhou em cargos de gestão e coordenação das escolas do município.

A maioria das respostas foi positiva, tendo sido afirmado que é muito bom trabalhar no município por diferentes razões: localidade pequena, onde a maioria das pessoas se conhece e, portanto, os professores se conhecem, assim como sabem quem são os familiares dos alunos. Também foram ressaltados outros benefícios, como o salário, tendo sido destacado que é um dos maiores da região, o que faz com que os professores se sintam mais valorizados em relação a outros. Os docentes relataram que percebem a gestão atual ainda em fase de “aprendizagem”. Como à época da entrevista fazia pouco tempo que os gestores tinham iniciado as atividades, em razão da troca de gestão no município e consequente mudança dos cargos de confiança, como secretarias, por exemplo, ficaria um pouco difícil avaliar a gestão, segundo os entrevistados.

Pode-se perceber que, para a maioria dos professores, políticas públicas são as diferentes ações e atividades voltadas ao bem social, em determinada área: educacional, saúde, assistencial, cultural. Pode-se constatar que grande parte dos professores entrevistados tem conhecimento acerca do que é política pública, bem como discrimina algumas dessas políticas.

O termo “políticas públicas” expressa um grupo de procedimentos e disposições que vertem à orientação política do Estado e, assim, aferem as atividades governamentais relacionadas com as tarefas de interesse público. Nesse texto, compreendem-se políticas públicas de educação como o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas para um setor específico, em especial, para a educação, e não reduzido só às ações dos organismos estatais, mas



também se expandindo com o protagonismo de outros atores sociais. Assim, procurou-se compreender as relações que se estabeleceram entre Estado e outros atores sociais na criação e implementação de políticas públicas de educação voltadas à inclusão (JOBERT; MULLER, 1987).

Ao problematizar essas questões, foi necessário pensar sobre as políticas públicas que regulamentam a inclusão e que, de certa forma, foram citadas neste trabalho em seu referencial teórico. São elas: a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 1996 – e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. É necessário lembrar que tais políticas compreendem:

A educação como direito de todos, dever da família e do Estado, assim como visam garantir o atendimento educacional especializado aos sujeitos com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Entende-se políticas públicas como linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual (DEGENNSZAJH, 2000, p. 59).

Percebeu-se unanimidade entre os professores entrevistados quando afirmaram que muito se tem que avançar ainda, mas que as políticas públicas de inclusão vieram para acrescentar e melhorar a quantidade e qualidade no ensino. Entretanto, tem-se muito ainda o que fazer.

Analisando os discursos proferidos em relação às políticas públicas de inclusão dentro da escola, mais especificamente dentro do espaço de trabalho dos entrevistados, pôde-se perceber que a maioria se remeteu ao questionamento anterior, não se referindo ao seu contexto de trabalho dentro da escola.

Percebe-se que os discursos dos professores acerca do que faz uma escola ser inclusiva estão bastante atrelados às questões ressaltadas nas políticas de inclusão, com argumentos de respeito às diferenças, adequação dos espaços físicos e pedagógicos para que as pessoas com deficiência consigam se sentir parte do contexto. Dito isso, elucidase que a inclusão escolar foi inventada como uma necessidade e, nesse sentido, “[...] pressupõe a operação de práticas de subjetivação para a produção de sujeitos autogovernados que defendem a obrigatoriedade da inclusão como uma verdade a ser vivenciada” (MENEZES, 2011, p. 33).

Menezes (2011, p. 33) corrobora esse pensamento:

[...] ao visualizar a inclusão sendo consolidada como diretriz de conduta dos indivíduos para a vida em sociedade, visualizei também a necessidade de movimentarmos-nos para que ela aconteça. Mobilizamos-nos em busca de ações, ideias e projetos que possibilitem que todos estejam incluídos nos grupos em que desejam estar, precisando, para tanto, mostrar condições de investimento em si mesmos. É preciso autocuidado para que se possa perceber o que precisa ser feito e o que deve ser evitado, para que se tenha o direito de fazer parte deste grupo e não daquele, mantendo-se na condição de normalidade.

Vale ressaltar e relembrar que, de acordo com o Ministério da Educação e sua Política da Educação Especial na perspectiva inclusiva,

[...] o atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

Pode-se perceber, na maioria dos discursos dos professores entrevistados, que existe um equívoco no conceito do AEE. Muitos professores compreendem o AEE como um sinônimo da educação especial; parecem desconhecer que o AEE é um atendimento que vem para complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com o objetivo de dar autonomia e independência tanto na escola como fora dela. Para além do atendimento, consideram-se serviços e recursos da educação especial todos aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação, ou seja, o conjunto das atividades escolares, bem como o trabalho colaborativo entre o profissional do AEE e os professores regulares.

É importante destacar que, por menor que fosse a intenção de avaliar o conhecimento dos entrevistados sobre a legislação que rege e orienta a educação especial e a educação em geral, fica claro que existem confusões acerca de alguns conceitos importantes, principalmente pelo peso que tais conceitos têm nas ações públicas e quando se vai discutir a adequação em sua aplicabilidade.

Nesse sentido, leva-se em conta que todo discurso é uma construção social, por isso, não individual, e que só pode ser analisado se for considerado em seu contexto histórico, social e também em suas condições de produção. Da análise empreendida neste momento, pode-se dizer que os discursos refletem ainda determinada visão de mundo, necessariamente vinculada aos seus autores e ao local, espaço em que vivem.

## Considerações finais

A intenção de elucidar as questões de como um município da região central do Estado do Rio Grande do Sul está institucionalizando o AEE nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal, partiu, principalmente, do exercício de refletir sobre a gestão democrática na escola e as suas implicações, considerando as políticas públicas voltadas à inclusão.

Nesse sentido, busca-se a possibilidade de se continuar questionando esse tema como um movimento, um espaço onde se pode olhar para as questões de inclusão não somente como algo que está pronto e acabado, mas também como um produto de formações discursivas que dão *status* de verdade e legitimam a inclusão.

Nessa perspectiva, de acordo com as análises e reflexões sobre os discursos proferidos nas entrevistas, pode-se perceber que a institucionalização do AEE, nesse município da região central do Estado do Rio Grande do Sul, está no início e caminha com passos vagarosos rumo ao que se chama de inclusão. Pôde-se observar também que a institucionalização está se dando pela obrigatoriedade das leis e que pouco se discute ou se fala a esse respeito no contexto, passando, assim, a responsabilização da inclusão somente ao AEE e seus atores. Isso pôde ser constatado claramente no momento em que se propôs entrevistá-los sobre o assunto e se obteve como resposta uma resistência muito grande.

Sendo assim, destaca-se que a institucionalização do AEE, ou seja, a simples oferta desse atendimento no município, ou em qualquer outro espaço, deve ser algo a ser pensado e proposto por todos os envolvidos no processo (gestores, professores, Conselho Escolar), sendo necessária uma reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, prevendo sua reorganização, bem como todas as questões necessárias para que a inclusão possa ser efetivada por todos.

Portanto, é fundamental destacar que o AEE surge nas escolas como um fator determinante para o processo de inclusão das pessoas com deficiência, mas, para isso, o trabalho do educador especial e o do professor regente deve estar em consonância. Ambos devem manter o ensino ancorado em trabalho colaborativo, e não haver responsabilização da inclusão para apenas uma das partes.

Nas falas sobre o imperativo da inclusão, os entrevistados colocam-se em uma posição de debilidade, simplesmente por não possuírem preparo ou formação para trabalhar com a inclusão. Acredita-se que todos os envolvidos no processo de inclusão devam trabalhar com afinco para que cada aluno com deficiência, incluído no contexto

escolar, seja beneficiado, pois, quando a inclusão no ambiente educacional não passa apenas de uma imposição política, acaba se tornando um fardo, muitas vezes pesado tanto para o aluno como para o professor. O aluno da inclusão deveria ter a oportunidade de desenvolver sua independência e autonomia, melhorar sua autoestima e sua qualidade de vida, aumentar seu ciclo de amizades e ser valorizado pela família, tendo suas potencialidades reconhecidas, independentemente do espaço onde isso ocorre.

Assim, acredita-se que a construção desta pesquisa e o fato de ter desacomodado alguns conceitos preexistentes podem abrir um espaço maior para discussão acerca da temática. Isso pode possibilitar novos caminhos para reflexões renovadas em torno do processo formativo da institucionalização do AEE e da inclusão de modo geral, considerando como essa questão deve ser tratada no contexto educacional do município em questão. Julga-se que seja uma caminhada longa, mas que deve ser percorrida para se poder atingir um patamar de educação para todos e com qualidade aos envolvidos nesse processo.

## Referências

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. D. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Casa Civil, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação, n. 125).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

DEGENNSZAJH, R. R. Desafios da gestão democrática das políticas sociais. In: \_\_\_\_\_. **Capacitação em serviço social e política social**: módulo 3. Brasília: UNB; Cead, 2000.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

JOBERT, B.; MULLER, P. **L'état en action**. Paris: Puf, 1987.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Queroz/Edusp, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL. **Plano Municipal de Educação**. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL. **Projeto Político-Pedagógico**. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL. **Projeto Político-Pedagógico**. 2016.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1995, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Revista de Psicologia, USP**, n. 17, p. 11-41. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3051/305123710008/>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SILVA, M. O. **Epopéia ignorada**: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.