



UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LIZIANE DA SILVA BARBOSA

ESTRATÉGIAS ENGENDRADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O CORPO DA
DEFICIÊNCIA

OSÓRIO
2019

LIZIANE DA SILVA BARBOSA

**ESTRATÉGIAS ENGENDRADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O CORPO DA
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna
Orientadora

Linha de Pesquisa 3: Inovação, Diversidade e Memória em Educação.

**OSÓRIO
2019**

Catálogo de Publicação na Fonte - CIP

B238e Barbosa, Liziane da Silva
Estratégias engendradas nas práticas pedagógicas do atendimento educacional
especializado
para o corpo da deficiência. / Liziane da Silva Barbosa.
– Osório, 2019.
144 f.

Orientadora: Prof^ª Dra. Helena Venites Sardagna

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul,
Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Litoral Norte-Osório, 2019.

1. Governo. 2. Inclusão. 3. Corpo da deficiência. 4. Dissertação. I. Sardagna,
Helena Venites. II. Título.

LIZIANE DA SILVA BARBOSA

**ESTRATÉGIAS ENGENDRADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O CORPO DA
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa 3: Inovação, Diversidade e Memória em Educação.

Osório, 18 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna
UERGS

Prof.^a Dr.^a Sandra Monteiro Lemos
UERGS

Prof.^a Dr.^a Rochele Santaiana
UERGS

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Marques da Rocha
UNISINOS

DOS AFETOS E AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho ao meu esposo, meu amor, meu companheiro de vida, Ivan Therra e à minha filha Jasmine que sempre me apoiam na caminhada investigativa, acompanhando e contribuindo com todo o processo; Ao meu filho Nathan e à nora Luciellen que em breve concluem sua primeira graduação;

Especialmente a meus pais, irmãs, irmão e sobrinhos por compreenderem e respeitarem minhas ausências e minhas escolhas em todos os momentos; Dedico também à minha neta Linda Laura, que me alegra e faz com que eu transborde de amor e afetos;

Não posso deixar de lembrar aqui o Professor Humberto: o grande “culpado” por minha trajetória acadêmica.

In memoriam

Ao meu grande amigo Luli, lutador pela consolidação desta Universidade e meu grande apoiador;

À minha sogra que sempre me apoiou e vibrou com cada conquista minha. Sempre estará nas minhas memórias.

Para agradecer...

São muitos a lembrar e a dedicar esse trabalho, meu sobrinho João Rafael ganha destaque por ter um sorriso lindo e por ter uma mãe (minha irmã) inspiradora.

Agradeço a minha equipe Diretiva da Escola Marcílio Dias que me apoiou incondicionalmente, facilitando essa caminhada.

Agradeço com grande respeito e admiração à minha Orientadora Prof. Helena, que me permite ser, escrever e defender meus posicionamentos e escolhas.

Agradeço também ao Professor Edu Pacheco que oportunizou outras leituras e olhares e com isso contribuiu com esse trabalho.

E, pelos momentos de aprendizagens e trocas que compartilhei com a banca examinadora, sinto-me grata e muito inspirada pelas palavras de ensinamento que me dedicaram na Qualificação desta pesquisa.

Meu problema era fazer eu mesmo, e de convidar os outros a fazerem comigo, através de um conteúdo histórico determinado, uma experiência do que somos, do que não é apenas nosso passado, mas também nosso presente, uma experiência de nossa modernidade de tal forma que saíssemos transformados.
(FOUCAULT, 2010a, p. 292)

[...] nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu.
Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem 'faça comigo' e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.
(DELEUZE, 2006, p. 48).

RESUMO

Registrar/Inventar histórias, a partir dos dizeres de professores é um exercício que contribui para o enriquecimento acadêmico, pessoal e social. No trabalho em apresentação, foi realizado um estudo qualitativo do tipo exploratório, com o objetivo de compreender e analisar como os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) criam/inventam as estratégias pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), bem como evidenciar governamentos engendrados nessas práticas que incidem diretamente no corpo e nas condutas dos estudantes com deficiência. Para tanto, o olhar investigativo foi conduzido pelos conceitos cunhados por Michel Foucault, em especial a Governamentalidade, que nesse processo foi tomada como uma grade de inteligibilidade que permitiu olhar para os dados com a noção de condução das condutas no AEE regidas por discursos que emergem de outros campos de saber. Como ferramenta de pesquisa, então, o Governo Neoliberal contribui para evidenciar os discursos econômicos que incidem sobre as práticas de escolarização de crianças com deficiência. Além disso, verificar quais as concepções e governamentos são engendrados nesse espaço escolar para o corpo da deficiência, entendido aqui como parte explícita do processo investigativo que está no jogo da incidência do biopoder, mas sempre invisibilizado e tido como implícito nas invenções de Governo. O campo empírico da pesquisa foram 6 municípios da região Litoral Norte do Rio Grande do Sul e os participantes são professores de AEE de 11 escolas, bem como coordenadores da Educação Especial dos municípios pesquisados. Os dados evidenciaram que as práticas do AEE são engendradas sob os discursos da medicina e dos saberes psi, além dos discursos midiáticos que colocam na ordem do dia a superação e a máxima produtividade dos corpos e das mentes em favor da economia de poder e do mercado. Dos dados coletados em entrevistas gravadas, emergiram três categorias analíticas que são distribuídas didaticamente no corpo deste trabalho. São elas: Saberes Especializados: O (Bio)Poder da Medicina e das Psicologia na Educação; As Verdades sobre a Família: o Desencaixe em Relação às Expectativas do Especialista; e, Conhecer e Conhecer-se: a Benevolência e a Produção da Autonomia como Práticas para Governar. Além disso, os dados de outros instrumentos de coleta permitiram verificar o regime de verdade em que o AEE está inserido na perspectiva desses professores.

Palavras-chave: Inclusão; Governo; Corpo da Deficiência; AEE.

ABSTRACT

Register/Invent stories, from the words of teachers is an exercise that contributes to academic, personal and social enrichment. A qualitative exploratory study was carried out in order to understand and analyze how Specialized Education Attendance (SEA) teachers create/invent pedagogical strategies in the Multifunctional Resource Rooms (SRMs), as well as to demonstrate the imbricated governments in these practices that affect directly into the body and conduct of students with disabilities. The research was conducted by the concepts of Michel Foucault, especially the Governmentality, which in this process was taken as a grid of intelligibility that allowed to look at the data with the notion of directing the conducts in the SEA governed by discourses that emerge from other fields of knowledge. As a research tool, then, Neoliberal Governance contributes to evidence the economic discourses that focus on the schooling practices of children with disabilities. In addition, to verify which conceptions and rulings are engendered in this school space for the body of the deficiency, this is understood as an explicit part of the investigative process that is in the game of the incidence of biopower, but always invisible and implicit in the inventions of Governance. The empirical field of research was 6 municipalities in the Northern Coast region of Rio Grande do Sul and the participants are SEA teachers from 11 schools, as well as special education coordinators from the cities surveyed. The data presented that the practices of the SEA are generated under the speeches of medicine and psychic knowledge, as well as the media discourses that put the order of the day the overcoming and the maximum productivity of the bodies and the minds in favor of the economy of power and of the market. From the data collected in recorded interviews, three analytical categories emerged that are distributed didactically in the body of this work. They are: Specialized Knowledge: The (Bio) Power of Medicine and Psychology in Education; The Truths about the Family: the Disengagement in Relation to the Expectations of the Specialist; and, Knowing and Knowing: Benevolence and the Production of Autonomy as Practices for Governing. In addition, the data from other collection instruments allowed to verify the truth regime in which the SEA is inserted in the perspective of these teachers.

Keywords: Inclusion; Governance; Body of the Disability; SEA.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	11
1 PRIMEIRAS PALAVRAS	13
1.1 PROVOCAÇÕES E POTÊNCIAS INVESTIGATIVAS	16
2 OBJETIVOS	18
2.1 OBJETIVOS DE PESQUISA	18
2.2 OBJETIVOS DELIMITADORES	18
2.3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO	19
3 CONTORNOS DA REGIÃO PESQUISADA	21
3.1 MUNICÍPIOS PESQUISADOS	22
3.1.1 Praia da Cidreira.....	23
3.1.2 Balneário Pinhal	23
3.1.3 Tramandaí	24
3.1.4 Imbé	24
3.1.5 Osório.....	25
3.1.6 Xangri-Lá.....	25
4 TESSITURAS: ESTADO DO CONHECIMENTO	27
5 FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA ...	37
5.1 PERCURSOS LEGAIS E POLÍTICOS	40
6 A GOVERNAMENTALIDADE COMO GRADE DE INTELIGIBILIDADE	44
7 PRECAUÇÕES METODOLÓGICAS	48
7.1 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA	51
8. OFICINA ANALÍTICA: ACHADOS DE PESQUISA.....	53
8.1 NUANCES DA COLETA DE DADOS	53
8.1.1 Conversas Virtuais	54
8.1.2 O AEE é	58
8.2 SABERES ESPECIALIZADOS: O (BIO)PODER DA MEDICINA E DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO	62
8.3 AS VERDADES SOBRE A FAMÍLIA: O DESENCAIXE EM RELAÇÃO ÀS EXPECTATIVAS DO ESPECIALISTA	64
8.4 CONHECER E CONHECER-SE: A BENEVOLÊNCIA E A PRODUÇÃO DA AUTONOMIA COMO PRÁTICAS PARA GOVERNAR	70
9. CONSIDERAÇÕES PARA OUTROS INÍCIOS	86

10 PRODUTO: OBSERVATÓRIO DO AEE LITORAL NORTE	90
10.1 PROJETO OBSERVAEE – LITORAL NORTE	91
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista para Professores AEE	103
APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista para Coordenação de Área	104
APÊNDICE C: Questionário de Livre Evocação	105
APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	106
ANEXO 1: Respostas dos Professores do AEE	108
ANEXO 2: Formação Inicial e Continuada dos Participantes	124
ANEXO 3: Respostas Coordenadores de Área	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil Socioeconômico do Litoral Norte do RS	20
Tabela 2: Perfil Socioeconômico de Cidreira	21
Tabela 3: Perfil Econômico de Balneário Pinhal	21
Tabela 4: Perfil Socioeconômico de Tramandaí	22
Tabela 5: Perfil Socioeconômico de Imbé.....	22
Tabela 6: Perfil Socioeconômico de Osório	23
Tabela 7: Perfil Socioeconômico de Xangri-Lá	23
Tabela 8: Teses e Dissertações com temática em Educação Especial e AEE	24
Tabela 9: Percursos da Educação Especial Inclusiva.....	34
Tabela 10: Participantes por Município	48
Tabela 11: Respostas ao Questionário de Livre Evocação de Palavras – Parte 1 ...	56
Tabela 12: Respostas ao Questionário de Livre Evocação de Palavras – Parte 2 ...	56
Tabela 13: Respostas ao Questionário de Livre Evocação de Palavras – Parte 3 ...	59
Tabela 14: Respostas dos Professores do AEE – Parte 1	102
Tabela 15: Respostas dos Professores do AEE – Parte 2.....	105
Tabela 16: Respostas dos Professores do AEE – Parte 3.....	106
Tabela 17: Respostas dos Professores do AEE – Parte 4.....	107
Tabela 18: Respostas dos Professores do AEE – Parte 5.....	108
Tabela 19: Respostas dos Professores do AEE – Parte 6.....	109
Tabela 20: Respostas dos Professores do AEE – Parte 7.....	110
Tabela 21: Respostas dos Professores do AEE – Parte 8.....	111
Tabela 22: Respostas dos Professores do AEE – Parte 9.....	112
Tabela 23: Respostas dos Professores do AEE – Parte 10.....	113
Tabela 24: Respostas dos Professores do AEE – Parte 11.....	115
Tabela 25: Respostas dos Professores do AEE e Coordenadores – Formação.....	119
Tabela 26: Respostas Coordenadores de Área – Contextualização – Parte 1	120
Tabela 27: Respostas Coordenadores de Área – Contextualização – Parte 2	120
Tabela 28: Respostas Coordenadores de Área – Parte 1	120
Tabela 29: Respostas Coordenadores de Área – Parte 2	121
Tabela 30: Respostas Coordenadores de Área – Parte 3	122
Tabela 31: Respostas Coordenadores de Área – Parte 4	123
Tabela 32: Respostas Coordenadores de Área – Parte 5	124

Tabela 33: Respostas Coordenadores de Área – Parte 6	124
Tabela 34: Respostas Coordenadores de Área – Parte 7	125
Tabela 35: Respostas Coordenadores de Área – Parte 8	126
Tabela 36: Respostas Coordenadores de Área – Parte 9	127
Tabela 37: Respostas Coordenadores de Área – Parte 10	128
Tabela 38: Respostas Coordenadores de Área – Parte 11	129
Tabela 39: Respostas Coordenadores de Área – Parte 12	131
Tabela 40: Respostas Coordenadores de Área – Parte 13	131

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Em meio ao múnus acadêmico, é preciso destacar que esta dissertação é efeito de uma criação, de uma transformação. Mais que isso, é uma nova construção de subjetividades da pesquisadora. A acadêmica da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), a professora de Ensino Fundamental da Rede Pública de Cidreira, a mulher que iniciou este projeto, já é outra, subjetivada por atravessamentos e leituras que possibilitaram uma reinvenção da pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERGS. Diante disso, a pesquisa desenhada nesse texto, também foi reinventada. Não foram os objetivos e as provocações que mudaram, mas sim os percursos. Os caminhos percorridos no desenvolver da pesquisa serviram para que as verdades, os ditos e os feitos fossem confrontados (FOUCAULT, 2014) e fossem desconstruídos no processo.

Muitas problematizações permearam o caminho que levou ao objetivo dessa pesquisa, dentre elas, que discursos e narrativas atravessam os atendimentos e a prática pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)? Quê experiências vividas nas escolas públicas e no serviço de AEE são alvo da incidência de governamentos? Como as dificuldades relatadas por professores na ação docente com os alunos, bem como os permanentes relatos dos professores em relação à vulnerabilidade social dos estudantes se configuram como fator da não aprendizagem? Todas essas provocações constituem parte da problematização dessa pesquisa. Além delas, os encontros com as leituras e autores do campo conceitual escolhido para olhar os achados dessa pesquisa, provocaram diversas desacomodações e muitas outras perguntas, pois compartilho da perspectiva de uma crítica radical ou hipercrítica, que me inclui nos processos de governo e de subjetivação, da forma como aponta Veiga-Neto (2003, p.29), ao explicar que a

Hipercrítica está sempre em movimento; não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da verdade e com base no qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que simplesmente se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós.

Considerando esses movimentos e provocações, duas perguntas se desenharam como orientadoras da prática investigativa. Um busca investigar: **Como professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Região Litoral Norte do Rio Grande do Sul inventam estratégias pedagógicas que incidem sobre**

as pessoas com deficiência no espaço escolar? A outra, busca evidenciar se: **É possível criar estratégias de mapeamento de demandas, apoio e formação em relação ao serviço de AEE na região Litoral Norte do Rio Grande do Sul?**

Com essa pergunta pretendeu-se que fossem evidenciados os governamentos engendrados nessas práticas que incidem diretamente no corpo e nas condutas dos estudantes com deficiência. Daí emergem os objetivos de pesquisa:

Compreender e analisar como professores de AEE criam/inventam estratégias pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), evidenciando governamentos engendrados nessas práticas que incidem diretamente no corpo e nas condutas dos estudantes com deficiência. Bem como, identificar estratégias de mapeamento de demandas, apoio e formação em relação ao serviço de AEE na região Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

A emergência do objetivo desta pesquisa é entrelaçada em diversas nuances e conceitos que permitem questionamentos e vontades que passam por construir um conhecimento significativo para as comunidades educadoras da região; evidenciar e compreender como são conduzidas as práticas dos professores do AEE; trazer à tona as implicações dessas práticas na efetivação da aprendizagem desses estudantes. Tantas potências e caminhos necessários.

Para pensar as potências dessas provocações é preciso escolher algumas precauções metodológicas, para que se saiba onde e como a analítica de pesquisa ocorrerá. Não pretendo aqui desvelar verdades e tampouco julgar práticas e ações escolares. A vontade de saber, nesse recorte temporal contemporâneo, se valerá dos conceitos foucaultianos, em especial, a governamentalidade, que será tomada aqui como uma grade de inteligibilidade, ou seja, como uma lente que visibiliza minuciosamente o funcionamento das políticas públicas para a educação inclusiva como governo dos processos de escolarização e invenção das pessoas com deficiência na atualidade, a exemplo que fez Foucault quando estabeleceu relações com o contexto do neoliberalismo.

Primeiro, a generalização da forma econômica do mercado no neoliberalismo americano, além das próprias trocas monetárias, funciona como princípio de inteligibilidade, princípio de decifração das relações sociais e dos comportamentos individuais. O que significa que a análise em termos de economia de mercado, em outras palavras, em termos de oferta e procura, vai servir de esquema que se pode aplicar a campos não-econômicos (FOUCAULT, 2008c, p. 334).

Esse olhar concebe que as realidades, assim como as práticas docentes, são

inventadas¹ e se constituem em verdades que incidem sobre os comportamentos das populações, numa relação de poder contínua. Foucault (2008, p. 258) ajuda a entender sobre a noção de governamentalidade, quando infere que: “o que propus chamar de governamentalidade não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder”. Além disso, é importante destacar que, nesta pesquisa e em seus desdobramentos, os dados serão analisados com inspiração nas análises de discursos foucaultiana, e dessa forma, entendo que discurso é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 98).

Esta investigação também é parte do jogo de poder e acontece no campo empírico com um entendimento de que a todas as práticas, tanto na educação quanto fora dela, são processos de condução de condutas, engendrados para controlar e regulamentar as populações, a saber, os corpos e condutas dos estudantes com deficiência. A governamentalidade, que consiste na arte de governar as condutas e modos de agir socialmente de uma população, orienta o olhar para os possíveis achados da pesquisa. Compondo essa grade, escolho como ferramenta analítica o Governo Neoliberal que traz a noção de

[...] reinscrição de técnicas e formas de saberes, competência, expertises, que são manejáveis por “expertos” e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na utilização de técnicas de governo que visam fazer com que o estado siga a lógica da empresa, pois transformar o estado numa grande empresa é muito mais econômico — rápido, fácil, produtivo, lucrativo (VEIGA-NETO, 2000, p. 198, grifo do autor).

A Biopolítica, conceito que trata do controle dos vivos através da subjetivação e convencimento dos sujeitos, é compreendida, como a estrutura que sustenta as políticas educacionais atuais como reguladoras das populações (FOUCAULT, 1979).

O contexto da pesquisa é campo fértil para a emergência de problematizações, pois, na rede pública de educação do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, as políticas inclusivas ainda estão em processo de consolidação. Sendo assim, foram coletados dados nos seguintes municípios: Cidreira, Balneário Pinhal, Imbé, Tramandaí, Osório e Xangri-Lá, através de pesquisas gravadas com professores de AEE e coordenadores

¹ Alusão aos conceitos de governamentalidade, de Foucault, em que as realidades vividas e contadas são inventadas por discursos produzidos em movimentos biopolíticos que têm como alvo a população.

da área da Educação Especial com o intento de propor uma pesquisa de abordagem qualitativa na busca por um aprofundamento teórico e prático na relação com as proposições de pesquisa.

Apresentações feitas, convido os leitores e avaliadores a percorrer brevemente pela trajetória que me levaram a escolher tais caminhos investigativos.

1.1 PROVOCAÇÕES E POTÊNCIAS INVESTIGATIVAS

Olhar para essa temática, se tornou parte das subjetivações da pesquisadora, pois um familiar próximo é autista e a convivência desafiadora com ele se mostrou uma potente vontade de saber, ainda na graduação. Escolhi buscar outras verdades e outras condições de possibilidades na área da Educação Especial, na perspectiva inclusiva.

Em 2012, investi em uma pesquisa onde foi possível perceber a emergência da educação especial inclusiva no Brasil e no município onde resido, descrevendo números e denunciando algumas incongruências entre os serviços de AEE ofertados e as exigências da Lei. Anos mais tarde, em 2016, tive a oportunidade de empreender nova pesquisa². Nesta última, foi possível evidenciar que a figura do professor do AEE assume importante protagonismo na consolidação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Nesses movimentos surgiu a necessidade de estudar mais profundamente os processos de escolarização a partir do olhar do professor do AEE, especificamente na referida região, dando ênfase aos dizeres dos professores a respeito do funcionamento, fragilidades e potências desse serviço. Contudo, é necessário olhar para tais provocações sem ingenuidades e tampouco ressentimentos. A hipercrítica é necessária para entender que não pretendo ir a algum lugar com a pesquisa, mas sim sair de um lugar. Sair do lugar de conforto, das verdades prontas e dos caminhos fáceis. E recorro à Veiga-Neto (2019, s/p), quando este afirma que “Como a hipercrítica dirige-se a um mundo que é sempre contingente, não há como saber, antecipadamente, aonde se quer chegar”. Sendo assim, entendo que é preciso colocar

² Pesquisa realizada como requisito parcial para a conclusão do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UERGS), intitulada: Implicações da Vulnerabilidade Social no Atendimento Educacional Especializado: Práticas de Governamentalidade na Biopolítica, orientada pela Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna, em 2016. Disponível no site: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Liziane%20Barbosa%20TCC%20-%2013ago17.pdf>

em suspeição as verdades e os conceitos que atravessam os caminhos dessa pesquisa, pois não é intenção torná-la um novo regulamento.

2 OBJETIVOS

Os caminhos percorridos no processo investigativo são orientados pelas perguntas de pesquisa e por objetivos que permitem ao olhar recortes temporais. Sendo assim, ainda que já tenha explicitado as intenções dessa pesquisa, trago em destaque os objetivos e a relevância da mesma.

2.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

Compreender e analisar como professores de AEE criam/inventam estratégias pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), evidenciando governamentos engendrados nessas práticas que incidem diretamente no corpo e nas condutas dos estudantes com deficiência. Bem como, identificar estratégias de mapeamento de demandas, apoio e formação em relação ao serviço de AEE na região Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

2.2 OBJETIVOS DELIMITADORES

- Descrever os discursos que engendram as práticas pedagógicas no AEE, e as práticas produzidas para além dos limites das deficiências;
- Conhecer como os professores do AEE inventam suas práticas nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas.
- Compreender como as estratégias dos professores do AEE podem efetivar aprendizagens;
- Examinar as implicações das práticas pedagógicas do AEE no ambiente escolar;
- Apontar relações entre a política nacional para a educação especial e os governamentos escolares.

2.3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Achados de outras pesquisas tornaram-se potentes alimentos para a curiosidade acadêmica no campo da educação especial. E considerando que, nesses achados o Professor do AEE foi apontado como acionador de engrenagens biopolíticas, tornou-se oportuno entender como as práticas pedagógicas são inventadas nesse contexto escolar, a partir do olhar desse profissional.

Partindo da premissa de que a vida só é útil se puder ser governada, entende-se que os mecanismos, táticas e dispositivos biopolíticos precisam, necessariamente, atender a população, pois uma vez que qualquer mecanismo falhe, a rede se rompe, deixando o sujeito à margem do processo de consumo e produção. Nesse sentido, os dados apontaram que o serviço de AEE dentro da escola se configura em uma potente engrenagem biopolítica, pois aciona as estratégias e táticas, para melhor funcionamento da governamentalidade. Na medida em que são detectadas situações de vulnerabilidade social entre os sujeitos com deficiência, são acionadas as redes de proteção social para efetivar o processo de escolarização e de inclusão. (BARBOSA, 2016, p. 27).

Com efeito, torna-se evidente que a relevância acadêmica da pesquisa consiste no aprofundamento de questões essenciais à educação na perspectiva inclusiva, no sentido de que busca evidenciar e compreender como são conduzidas/inventadas as práticas dos professores do AEE, assim como também compreender os percursos desses professores na efetivação das aprendizagens, acionando outras táticas e estratégias além de sua área de atuação; compreender como se engendram os percursos desses professores entendidos nesse estudo como acionadores de engrenagens biopolíticas, no contexto escolar.

A pesquisa pode contribuir com o fortalecimento das relações profissionais dentro do AEE na região através da rede de contatos que foi estabelecida para a coleta dos dados e para a tender a demanda da criação de um produto que intervenha no campo pesquisado. O trabalho realizado em conjunto e os achados da pesquisa constituem fonte de consulta para que os professores do AEE tenham mais subsídios de estudo e criação no âmbito das SRMs, já que as práticas ocorridas nas salas de recursos, por diversos fatores, permanecem apenas nos arquivos pessoais dos professores e não são socializadas com as comunidades de educação especial. Oportunizar que esses professores conversem e compartilhem experiências pedagógicas vividas no contexto do AEE pode significar mais qualidade e maior difusão das práticas pedagógicas exitosas na educação especial na perspectiva inclusiva,

contribuindo não só para a continuidade da efetivação das políticas de inclusão e do AEE, mas também para a efetivação de aprendizagens nas escolas envolvidas.

No campo social, a pesquisa se justifica por criar tensionamentos e suspeitas acerca das práticas e discursos produzidos e inventados no serviço de AEE, além de possibilitar a reinvenção de métodos e de verdades que se estabelecem através de diversos discursos e passam a determinar os lugares e as aprendizagens dos sujeitos na escola e fora dela, com ênfase nos estudantes com deficiência que frequentam os serviços de AEE.

3 CONTORNOS DA REGIÃO PESQUISADA

A Região Praieira do Litoral Norte do RS é composta por 21 (vinte e um) municípios. Destes, 6 (seis) foram alvo deste estudo: Balneário Pinhal, Cidreira, Tramandaí, Imbé, Osório³ e Xangri-Lá. Como característica singular, destaco que os municípios pesquisados são costeiros, ou seja, sua sede é costeada pelo mar. Essa condição peculiar implica em características diferenciadas e relações sociais e políticas marcadas pela sazonalidade. Durante a baixa temporada, a população oscila entre 13 e 24 mil habitantes, aproximadamente. Números que aumentam expressivamente, na alta temporada; a população se multiplica e podendo alcançar os 150 mil veranistas. Esses extremos deixam marcas culturais e financeiras, que produzem uma noção equivocada de falta de possibilidades e falta de atrativos econômicos e desperta desejos para realidades urbanas muito diversas às realidades praiieras.

Um lugar diz muito das pessoas, dos fazeres e das práticas e sendo assim, "[...] descrever também os lugares institucionais [de onde se obtém o discurso desse mesmo sujeito] e onde esse encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação)" (FOUCAULT, 2008a, p. 43). Saber de onde falam os participantes é parte relevante da analítica dessa pesquisa e contribui para a emergência de práticas discursivas⁴.

A região que acolhe a pesquisa tem potências e fragilidades que compõem a rede de saberes e práticas cotidianas de seus habitantes. Conforme registrou a Fundação Estadual de Proteção Ambiental (FEPAM) (2000, p. 09):

O Litoral Norte é uma região riquíssima sob o ponto de vista ambiental. Devido a sua idade geológica recente (cerca de 5.000 a.C.), seus ecossistemas são frágeis e raros. São poucas as regiões do planeta em que ocorrem praias retilíneas e contínuas de tamanha extensão. O Litoral gaúcho dispõe de 618 km de extensão. Esse processo geológico ainda em formação mostra uma sequência de ambientes de especial valor paisagístico e produtividade biológica. O cordão de lagoas, as barreiras de dunas, os banhados e os contrafortes da Serra Geral conferem a essa região um cenário diferenciado no continente latino-americano. Por outro lado, essas características não foram sempre valorizadas, nem consideradas durante o processo de ocupação. A urbanização inadequada vem trazendo, ao longo do tempo, prejuízos à

³Osório em seu desenho geográfico não possui costa marinha, mas o mapa político inclui a praia de Atlântida Sul como parte do município.

⁴"Conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 2008a, p. 133)

população e ao ambiente.

Pode-se afirmar que essa riqueza não é fator de elevação da vida, pois os índices de desenvolvimento não são animadores. Segundo informações do Conselho de Desenvolvimento Regional (COREDES)⁵ Litoral, o perfil socioeconômico é o que segue demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 1: Perfil Socioeconômico do Litoral Norte do RS

População Total (2016)	334.107 habitantes
Área (2015)	7.115,8 km ²
Densidade Demográfica (2013)	43,2 hab./km ²
Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010)	5,30 %
Expectativa de Vida ao Nascer (2000)	73,34 anos
Coeficiente de Mortalidade Infantil (2015)	10,06/mil nascidos vivos
Exportações Totais (2014)	US\$ FOB 22.190.476

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do COREDES

As informações, não muito recentes, são as últimas coletadas pelo IBGE e demonstram que ainda existem índices que necessitam de atenção institucional, como os índices de analfabetismo e de mortalidade infantil, além de ter o menos PIB do Estado. Essa população flutuante faz com que esses municípios precisem contornar e atender realidades diversas que se configuram em parte das problemáticas sociais ao mesmo tempo em que desaparecem e reaparecem das estatísticas. Essas mudanças também refletem no campo educacional, seja na produção dos currículos, seja no número de matrículas e mais ainda no que se refere aos recursos destinados para atender a essas populações.

3.1 MUNICÍPIOS PESQUISADOS

Os municípios pertencem à região Litoral Norte do Rio Grande do Sul e tem características climáticas e socioeconômicas específicas. Em busca de parâmetros necessários para a delimitação do campo empírico, foram usados dados do Censo Escolar 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como do COREDES Litoral.

⁵ Conselho de Desenvolvimento Regional. **Perfil Socioeconômico do Coredes Litoral**. Disponível no sítio eletrônico: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/Litoral/>

3.1.1 Praia da Cidreira

O município conta com 11 (onze) escolas da rede pública e privada, mais um Centro de Atenção ao Educando que concentra os atendimentos clínicos e terapêuticos da Educação Especial, atendendo a aproximadamente 4.000 (quatro mil) estudantes nas diversas etapas e modalidades, destacando que, na Educação Especial, são 219 (duzentos e dezenove) matriculados.

Tabela 2 – Perfil Socioeconômico de Cidreira

População Total (2016)	14.465 habitantes
Área (2015)	245,9 km ²
Densidade Demográfica (2013)	55,3 hab./km ²
Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010)	3,66 %
Expectativa de Vida ao Nascer (2000)	75,89 anos
Coeficiente de Mortalidade Infantil (2015)	5,41/mil nascidos vivos
PIB per capita (2015)	R\$ 16.862,17
PIB (2015)	R\$ 241.145,88 (mil)
Data de criação	9/5/1988 - (Lei nº 8606)
Município de origem:	Tramandaí

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do COREDES

3.1.2 Balneário Pinhal

Originário de Cidreira, Balneário Pinhal conta com 10 (dez) escolas da rede pública e com um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Atende à aproximadamente 3.300 (três mil e trezentos) estudantes, desses 220 (duzentos e vinte) são matriculados como público-alvo da educação especial. O município também conta com uma unidade de Educação Superior do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) que funciona em uma das escolas municipais.

Tabela 3 - Perfil Econômico de Balneário Pinhal

População Total (2016)	12.405 habitantes
Área (2015)	103,8 km ²
Densidade Demográfica (2013)	111,6 hab./km ²
Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010)	5,19 %
Expectativa de Vida ao Nascer (2010)	75,17 anos
Coeficiente de Mortalidade Infantil (2015)	6,85/ mil nascidos vivos
PIB (2015)	R\$ 186.497,45 (mil)
PIB per capita (2015)	R\$ 15.156,23
Exportações Totais (2014)	US\$ FOB 17.502.018
Data de criação	28/12/1995 (Lei nº 10670)
Município de origem:	Cidreira

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do COREDES

3.1.3 Tramandaí

Tramandaí, conta com 45 (quarenta e cinco) escolas. Sendo 20 (vinte) da rede municipal, 6 (seis) escolas estaduais e 21 (vinte e uma) escolas privadas. Atende 11.915 (onze mil, novecentos e quinze) estudantes e destes 361 (trezentos e sessenta e um) são público-alvo da educação especial. O município conta com um CAPE – Centro de Atendimento Preventivo ao Educando. E na rede privada com uma APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Tabela 4 - Perfil Socioeconômico de Tramandaí

População Total (2017)	50.501 habitantes
Área (2015)	144,4 km ²
Densidade Demográfica (2013)	479,2 hab./km ²
Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010)	4,07 %
Expectativa de Vida ao Nascer (2010)	75,51 anos
Coeficiente de Mortalidade Infantil (2015)	12,30 por mil nascidos vivos
PIB (2015)	R\$ 876.972,89 (mil)
PIB per capita (2015)	R\$ 18.912,91
Data de criação	24/9/1965 - (Lei nº. 5037)
Município de origem:	Osório

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do COREDES

3.1.4 Imbé

Originário de Tramandaí, o município abriga 15 (quinze) escolas municipais, 2 (duas) estaduais e 1(uma) particular. Atende 5.471(cinco mil, quatrocentos e setenta e um) estudantes, sendo 244 (duzentos e quarenta e quatro) estudantes da educação especial. A rede municipal conta com dois Centros de Apoio Pedagógicos e um Centro de Referência de Apoio ao Educando.

Tabela 5 - Perfil Socioeconômico de Imbé

População Total (2016)	21.478 habitantes
Área (2015)	39,4 km ²
Densidade Demográfica (2013)	479,2 hab./km ²
Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010)	3,17 %
Expectativa de Vida ao Nascer (2010)	75,82 anos
Coeficiente de Mortalidade Infantil (2015)	3,32/ mil nascidos vivos
PIB (2015)	R\$ 417.874,17 (mil)
PIB per capita (2015)	R\$ 20.901,02
Data de criação	9/5/1988 - (Lei nº 8600)
Município de origem:	Tramandaí

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do COREDES

3.1.5 Osório

No município existem 27 (vinte e sete) escolas sendo que dessas, três escolas privadas são conveniadas para atender a educação infantil; conta com nove escolas estaduais e outras 6 (seis) escolas particulares, dentre elas, uma Escola Especial. Além dessas, o Campus do Instituto Federal que atende estudantes de nível Médio e Técnico. São atendidos na educação especial 502 (quinhentos e dois) estudantes. No total, são atendidos 11.035 (onze mil e trinta e cinco) estudantes, distribuídos nas escolas mencionadas.

Tabela 6 - Perfil Socioeconômico de Osório

População Total (2016)	45.343 habitantes
Área (2015)	663,6 km ²
Densidade Demográfica (2013)	63,2 hab./km ²
Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010)	4,19 %
Expectativa de Vida ao Nascer (2010)	76,18 anos
Coeficiente de Mortalidade Infantil (2015)	18,78/ mil nascidos vivos
PIB (2015)	R\$ 1.253.523,18 (mil)
PIB per capita (2015)	R\$ 28.556,01
Exportações Totais (2012)	U\$ FOB 6.275
Data de criação	16/12/1857 - (Lei nº 401)
Município de origem:	Santo Antônio da Patrulha

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do COREDES

3.1.6 Xangri-Lá

O município possui nove escolas municipais, uma estadual e uma particular. Atende a um público composto por, aproximadamente, 3.600 (três mil e seiscentos) alunos, como 169 (cento e sessenta e nove) matrículas na educação especial.

Tabela 7 - Perfil Socioeconômico de Xangri-Lá

População Total (2016)	14.215 habitantes
Área (2015)	60,7 km ²
Densidade Demográfica (2013)	221,2 hab./km ²
Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010)	3,31 %
Expectativa de Vida ao Nascer (2010)	76,11 anos
Coeficiente de Mortalidade Infantil (2015)	9,30 por mil nascidos vivos
PIB (2015)	R\$ 425.913,53 (mil)
PIB per capita (2015)	R\$ 30.000,25
Exportações Totais (2014)	U\$ FOB 461.266
Data de criação	20/3/1992 - (Lei nº 9612)
Município de origem:	Capão da Canoa

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do COREDES

O campo de pesquisa, segundo esses dados, se configura em um universo de 55.000 (cinquenta e cinco mil) estudantes, aproximadamente. Destes, 2.823 (dois mil, oitocentos e vinte e três) estudantes tem matrícula inicial na educação especial.

4 TESSITURAS: ESTADO DO CONHECIMENTO

Para conhecer pesquisas atuais que abordam a temática e estabelecer parâmetros para a investigação proposta, a estratégia foi buscar por pesquisas de mestrado e doutorado realizadas nos últimos anos, com temáticas similares ou próximas às intenções desse projeto. A delimitação do recorte temporal se deu entre 2012 e 2017, por terem ocorrido após o tempo necessário para que as leis e decretos entrassem em vigor. Foram utilizadas para a realização das buscas, as seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Repositório Digital LUME, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁶. Foram lançadas na busca os seguintes indexadores:

- a) Atendimento Educacional Especializado e Vulnerabilidade Social.
- b) Educação Especial Inclusiva e Aprendizagens.
- c) Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.
- d) Educação Especial e Prática Pedagógica.

Na tabela abaixo foram destacadas vinte e uma (21) pesquisas, dentre as muitas teses e dissertações, aquelas que mais se aproximam da discussão proposta nesse projeto.

Tabela 8 – Teses e Dissertações com temática em Educação Especial e AEE

Ano	Título	Palavras Chave
2012	O Atendimento Educacional Especializado – AEE e a Prática Pedagógica.	Prática docente; Atendimento Educacional Especializado; Formação de professores.
	O Atendimento Educacional Especializado Como Uma Tecnologia De Governo: A Condução Das Condutas Docentes Na Escola Inclusiva	Inclusão Escolar; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Docência; Governamentalidade.
	Do Preferencial Ao Necessário: O Atendimento Educacional Especializado Na Escola Comum.	Atendimento educacional especializado; Educação inclusiva; Educação especial; Diferenças.
	In(Ex)clusão no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e no Ensino Regular: os dizeres de alunos com deficiência intelectual e baixa visão e de suas professoras.	Inclusão escolar; Deficiência intelectual; Baixa visão; Ensino Fundamental; SAEDE.

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação.

2013	A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio	Representação social; Inclusão; Deficiência intelectual; Ensino médio.
	Percepção de pais e professores acerca do desempenho de crianças com deficiência física em atividades do contexto escolar.	Pais; Professores; Percepção social; Deficientes físicos.
	Em Cena: A Constituição do Professor do Atendimento Educacional Especializado	Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Experiência; Narrativas.
	Avaliação em Educação Especial: Tecnologia de Governo no Atendimento Educacional Especializado	Avaliação. Inclusão Escolar. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Governamental
2014	Atendimento Educacional Especializado e os Processos de Conhecimento na Escola Comum	Educação especial; Atendimento Educacional Especializado Complementar; Conhecimento; Práticas Pedagógicas Inclusivas.
	As Artes De Governar No Contexto Da Educação De Surdos: Estratégias De Governo Da Escola Inclusiva	Educação de Surdos; Escola Inclusiva; Governamentalidade; AEE
	Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes.	Educação inclusiva, Educação especial, Especialista, Psicanálise, Tradição, Experiência.
2015	O Atendimento Educacional Especializado e o Processo de Escolarização dos Alunos com Deficiência.	Atendimento Educacional Especializado; Alunos com Deficiência; Processos de escolarização.
	Variáveis Familiares de Crianças com Deficiência e os Tipos De Escolarização Inclusiva e Segregada.	Educação Especial; Educação Infantil; Famílias de crianças com deficiência; Relação família escola.
	Consultoria Colaborativa à Distância em Tecnologia Assistiva para Professores de Salas de Recursos Multifuncionais.	Educação Especial; Consultoria Colaborativa; Tecnologia Assistiva; Paralisia Cerebral; Ambiente Virtual de Aprendizagem.
	Atendimento educacional especializado ao estudante com transtorno global do desenvolvimento: políticas e práticas do processo educacional inclusivo	Educação; Atendimento educacional; Educação especial.
2016	Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo.	Educação Especial; Currículo; Acessibilidade; Aprendizagem; Conhecimento.
	Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Possibilidades e Desafios Frente a Inclusão Escolar	Educação Especial; Práticas Pedagógicas; Educação Infantil; Educação Inclusiva.
	“Isto é um Jogo”: Imagens narrativas do Currículo, Tempo e Trajetórias Escolares de Estudantes com Deficiência.	Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Currículo; Tempo Pedagógico; Narrativas; Pensamento Sistêmico.
	Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista.	Educação Especial; Autismo, Educação Inclusiva; Inclusão Escolar.

2017	Paisagens do Atendimento Educacional Especializado.	Atendimento Educacional Especializado; Cartografia; Inclusão.
	Práticas Pedagógicas Em Educação Especial: Efeitos Da Articulação Pedagógica Para A Formação Inicial	Educação Especial. Formação Inicial; Ensino Colaborativo; Inclusão Escolar.

Durante a busca por pesquisas onde fosse possível mapear convergências com a temática dessa proposição de pesquisa, encontrei muitas que defendem a inclusão como prática docente e pedagógica, bem como o trabalho do professor do AEE como o mediador ou o propulsor dessa ação. Em cada ano, selecionei estudos que evidenciam o potencial do AEE, bem como de seus principais agentes de atuação, num movimento de aproximações possíveis com os objetivos desse projeto.

Em 2012, quatro trabalhos foram destacados num movimento de aproximação e diálogo com o tema de pesquisa proposto neste projeto, todas trazem o serviço de AEE como objeto direto ou indireto, bem como a figura do Professor do AEE no centro do processo de efetivação deste serviço e também das práticas que promovem a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A pesquisa de Linkievicz (2012) aponta para a centralidade dos professores do AEE no processo de efetivação da inclusão, além de elencar alguns entraves na ação do serviço de AEE na escola. Segundo a autora, “O olhar do professor do AEE tem que estar atento a tudo e principalmente às necessidades daquele determinado aluno, pois essas questões são muito importantes para a continuidade e o sucesso do processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência” (LINKIEVCZ, 2012, p.42). Os dados da pesquisa,

[...] demonstram a importância do assessoramento do professor do AEE (Especialista em Educação especial) no ensino regular, oferecendo apoio e suporte as professoras da escola e as famílias em tempo parcial aos alunos, trabalhando na elaboração e planejamento de materiais e recursos que promovam acessibilidade e flexibilização no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. (LINKIEVCZ, 2012, p.71).

Nesse processo de olhar e de escuta, as ações do professor do AEE são referência na promoção da aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como na mediação e interlocução com as famílias desses estudantes.

Já a pesquisa de Hermes (2012), fundamentada em conceitos foucaultianos, versa sobre os governamentos produzidos no serviço de AEE, através das políticas públicas e legislação regulamentadora das práticas docentes. Esse governo impera sobre a formação docente e concentra nela toda a possível transformação e

sucesso das políticas de inclusão, baseado nas competências a serem adquiridas pelos professores do AEE. “Essas competências didático-pedagógicas, engendradas nas salas multifuncionais e nas salas regulares, garantiriam ao AEE o exercício de saber poder para o governo dos sujeitos do AEE” (HERMES, 2012, p. 80), construindo uma subjetividade e uma conduta específica em favor dos processos normalizadores engendrados através da educação inclusiva. Além disso,

Essa subjetividade docente volta-se a uma razão de Estado, a uma racionalidade política que, ao gerir os riscos, produz continuamente os processos de normalização. Processos estes que não atravessam apenas os sujeitos do desvio, como também os professores do AEE que precisam do autoinvestimento e da autogestão para participar continuamente da escola inclusiva (HERMES, 2012, p. 82-83).

Esses professores munidos desses saberes são incumbidos de conduzir os professores da sala de aula comum do “desvio” do não saber incluir ou ensinar uma criança com deficiência.

Na pesquisa de Barbosa (2012), foi destacado o uso e a permanência do termo “preferencialmente na escola comum” na legislação que regulamenta o AEE, pois, segundo os resultados deste, compromete o processo de inclusão nas escolas, já que faculta aos gestores municipais e estaduais a oferta desses atendimentos fora da escola. Uma vez que

O professor do AEE encontra soluções que garantem a acessibilidade aos materiais e aos conteúdos ensinados e que instrumentaliza os demais professores para agirem de forma autônoma nesse sentido. Se analisarmos atentamente as seis atribuições do professor do AEE, veremos a incongruência entre algumas delas e a possibilidade de o serviço ser oferecido fora do ambiente escolar (BARBOSA, 2012, p. 105).

A pesquisa de Barbosa (2012), fundamentada na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, coloca, mais uma vez, a figura do professor do AEE como o centro da condução e efetivação dos processos de inclusão na escola. Nesse contexto, ele é o semeador da inclusão (BARBOSA, 2012).

Na perspectiva crítica, Dias (2012) investigou como os professores do serviço de AEE e os estudantes com deficiência intelectual e de baixa visão entendiam acerca da inclusão, bem como as fragilidades do sistema e das políticas de inclusão no contexto pesquisado. Segundo Dias:

As alternativas das propostas de condução da inclusão escolar estão disponíveis para que a escola possa adotar as práticas que melhor se aplicarem no intuito de uma inclusão escolar que esteja de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência que se encontram nas

salas de aula da escola regular e que possam usufruir de aplicabilidades pedagógicas voltadas aos seus interesses, mediante a atitude das pessoas, que fazem com que a inclusão escolar aconteça de fato (DIAS, 2012, p 88).

Dessa forma, a pesquisa enfatiza a necessidade de qualificação dos profissionais e das práticas para superar as barreiras da não aprendizagem de estudantes com deficiência.

Em 2013, foram selecionadas quatro teses que convergem com a temática e trazem conceitos foucaultianos nas análises, bem como destacam alguns limites e possibilidades para o AEE, além das percepções de professores e familiares acerca das aprendizagens das crianças com deficiência. Destacam também a formação de professores em educação especial na perspectiva inclusiva como fator preponderante para a ação pedagógica com os estudantes com deficiência.

A pesquisa de Azevedo versou sobre as representações dos professores do ensino médio, com e sem formação em educação especial inclusiva. Dentre os resultados, a autora percebeu que no conjunto das palavras que mais se destacaram, estavam: dificuldade, despreparo, capaz, discriminação, entre outras, mas o que mais chamou a atenção é que a:

[...] formação continuada parece ser necessária porque os professores ainda não foram suficientemente qualificados para a prática educacional durante sua certificação formal inicial nas instituições e no ensino superior para responder às demandas educacionais em mudança que implica ensinar para além do padrão de aluno ideal (AZEVEDO, 2013, p. 143).

O pequeno excerto das conclusões evidencia que a formação docente é fator preponderante na efetivação e compreensão do trabalho a ser desenvolvido com os alunos com deficiência. Cabe destacar a conclusão da autora, de que a formação dos participantes implicou na afetividade dos professores em relação aos alunos, mais do que a relação didática. Também evidenciou que a experiência com os alunos com deficiência impacta os professores, e estes costumam usar a “prática de lamentação” para aliviar o mal-estar que o insucesso provoca (AZEVEDO, 2013).

Em outra pesquisa, Zafani analisou os rendimentos dos estudantes com deficiência física e buscou as percepções dos professores e familiares, em relação à capacidade/incapacidade e a dependência/independência na realização das tarefas escolares. Os resultados mostraram que “as percepções da família e da escola em relação à criança com deficiência devem interagir em harmonia, entretanto os

resultados do estudo dão indícios de que possivelmente a inter-relação escola e família não estejam muito sincronizadas” (ZAFANI, 2013, p. 152).

A dissertação de Dorneles (2013) traz em seu *corpus* elementos que compõem parte da problematização da pesquisa aqui descrita, dentre os textos escolhidos, esse é o que mais se aproxima do que se pretende investigar no Litoral Norte. A autora problematizou a forma como as produções discursivas do AEE produziram “os modos de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva”, bem como os efeitos causados por esses discursos em suas práticas pedagógicas. As análises fundamentadas conceitualmente em Foucault versaram sobre a produção de si dos professores de Educação Especial e buscou compreender que professor é esse? Em suas considerações finais a autora evidencia que:

No atual cenário da Educação Especial, também são postas em funcionamento uma gama de estratégias para produzir modos de conduzir as ações do professor através de um sutil governmento presente nas práticas discursivas e não discursivas vinculadas ao AEE. Essas estratégias também produzem, nesses professores, um tipo de subjetividade que são movidas pelas linhas de fuga que engendram novos sentidos e que fazem com que eles busquem ações transformadoras que se constituem em um *devenir*, nas quais colocam o professor em um constante movimento para a transformação de si mesmo, na busca de outro modo de ser professor (DORNELES, 2013, p. 95).

Os pontos convergentes desse estudo vêm ao encontro daqueles que delinham a presente pesquisa, uma vez que os objetivos se alinham no sentido de evidenciar quais as possíveis origens do perfil de trabalho e ação docente do professor do AEE inventado/engendrado por anos de política de educação inclusiva vigentes.

Rios (2013) investigou sob as lentes foucaultianas os efeitos dos discursos inferidos sobre avaliação e condução das condutas dos professores do AEE, no município de Florianópolis – SC. A autora conclui, após as análises que:

Temos a materialização de uma relação de “mais governo com menos governo” para que todos possam estar e permanecer na escola, numa ordem condizente com a racionalidade neoliberal e de seguridade das políticas voltadas à educação, agenciadas com os discursos dos direitos humanos, os quais têm o poder de fazer todos se mobilizarem para que a inclusão aconteça (RIOS, 2013, p.137).

Essa investigação também converge com a temática dessa pesquisa trazendo conceitos como economia de poder e racionalidade neoliberal como ferramentas de compreensão de seus objetos de pesquisa.

Em 2014, três pesquisas se destacaram entre as demais, trazendo diversos

objetos que dialogam com as proposições desse projeto, com as artes de governar e os governamentos promovidos pelas políticas de inclusão e pela atuação dos professores de AEE e a sala comum, bem como os paradoxos que se entrelaçam com os processos de escolarização dedicados à inclusão e à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Borges (2014) problematizou o AEE buscando compreender como se dá a complementaridade do conhecimento no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, utilizando os conceitos e reflexões teóricas de Vygotsky. A autora conclui que

[...] o conhecimento complementar tem por objetivo colaborar com o desempenho do aluno em sala de aula e em sua vida em sociedade, haja vista que nos momentos do atendimento educacional especializado se trabalha as demandas e necessidades educativas do aluno, tendo como foco para tal, a sala de aula comum (BORGES, 2014, p. 172).

Essa pesquisa também trabalhou na perspectiva de defender a inclusão escolar e colocar no serviço de AEE e do seu professor a responsabilidade de fazer a interlocução entre os demais professores e áreas do conhecimento.

Sob o olhar do engendramento das artes de governar, utilizando conceitos como a governamentalidade de Foucault, a pesquisa da Cezimbra-Conrado (2014, p. 12) tratou de “entender como as políticas educacionais inclusivas vem investindo em estratégias de condução das condutas de alunos surdos na escola inclusiva”. Nesse sentido, os achados da pesquisa evidenciaram que existem diversas estratégias em ação para fazer a inclusão acontecer através de processos de normalização e que esses processos ocorrem preferencialmente na escola. Segundo a autora: "as práticas tornam-se mais eficientes com mais autogoverno e menos investimento de poder. São estratégias como essas que o Estado vem usando para conduzir a inclusão escolar" (CEZIMBRA-CONRADO, p. 72, 2014).

Através de pressupostos psicanalíticos lacanianos, discursos da inclusão foram analisados por Silva (2014) no sentido de evidenciar os inconvenientes dos processos inclusivos ocorridos no Brasil. Dos achados dessa pesquisa, emergem problematizações acerca da apreensão/captura do sujeito com deficiência pelos mecanismos da inclusão, assim como a relação entre pedagogia, medicina e psicologia. Essa pesquisa dialoga com as intenções dessa investigação quando questiona a educação para todos e quando torna o professor do AEE ou o especialista como uma das figuras centrais dos processos inclusivos e da difusão dos discursos

que engendram a inclusão para todos. Silva (2014) infere que é preciso desconfiar dos discursos e da “obrigatoriedade” de incluir a qualquer custo.

No ano seguinte, a revisão da bibliografia me possibilitou selecionar e apreciar quatro textos que evidenciaram limites, possibilidade, bem como os investimentos necessários na formação e ação do professor do AEE na efetivação processos inclusivos.

A compreensão do papel do AEE no processo de escolarização de alunos com deficiência nas escolas regulares, na perspectiva dos professores especialistas, foi o enfoque dado por Silva (2015) em sua dissertação de mestrado. A pesquisa se pautou nos estudos de Vygotsky e foi fundamentada na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. Entre os achados pode-se destacar que

[...] em relação à articulação entre as professoras do AEE e do ensino regular, ficou evidente que há resistências por parte dos professores do regular, em realizar parcerias de interesses em comum no processo de escolarização dos alunos com deficiência, cabendo às equipes pedagógicas proporcionarem meios estratégicos e formações que demonstrem a importância dessas articulações, favorecendo um acesso de qualidade à educação para todos os alunos e respeitando as novas políticas educacionais inclusivas dos alunos com deficiência (SILVA, 2015, p. 130-131).

O excerto evidencia que nesse período há forte resistência aos processos inclusivos e à ação do professor do AEE na sala comum.

Gualda (2015) investiu seus empreendimentos na descrição e comparação da relação família escola na perspectiva dos pais ou responsáveis de crianças com deficiência na educação infantil, matriculadas em escolas comuns e especializadas com características diversas, dividida em três grupos, com objetivos específicos. Os achados evidenciaram que o nível de satisfação com o suporte oferecido pelas instituições estava mais alto no grupo que frequentava a escola comum, seguido daquele que frequentava as duas instituições, e que essa satisfação diminuiu entre os usuários de instituições especiais.

Calheiros (2015) empreendeu em planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa à distância em Tecnologias Assistivas para professoras de sala de recursos multifuncionais a partir das suas demandas. Ou seja, o autor identificou a necessidade de formação específica para estudantes com paralisia cerebral e ofertou às participantes um serviço complementar de formação. Os resultados foram exitosos e demonstraram naquele contexto uma necessidade de formação contínua na busca pelo máximo aproveitamento de professores e estudantes, pois os cursos realizados pelos

participantes eram deixados de lado após sua conclusão. Sendo assim, um serviço permanente de consultoria seria o ideal.

Já, Garrido (2015) se deteve em analisar as políticas públicas que regulamentam o AEE, especificamente nas práticas dedicadas aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). A pesquisa evidenciou limites e possibilidades nas estratégias e práticas em relação a esses estudantes, destacando a insuficiência de formação docente complementar com limite e a participação da família como possibilidades. A pesquisa denota que é necessário um constante investimento da escola, do professor e das famílias em favor das aprendizagens e da inclusão dos estudantes com deficiência, em um movimento de defesa e implementação das políticas inclusivas através do AEE.

No ano de 2016, as pesquisas destacadas foram quatro; elas tratavam de diversos elementos que compõem o universo dos processos inclusivos, como relação entre professores e alunos com deficiência, registros de práticas exitosas, prática pedagógica e o tempo de aprendizagem e organização do dia a dia escolar.

A pesquisa de Correia (2016) é escrita sob a ótica da teoria sistêmica, que se aproxima, em alguma instância das perspectivas do projeto em questão, pois tem uma fundamentação teórica pautada em conversas com autores como Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela e Fritjof Capra. Além disso, traz aproximações com as ideias de Boaventura de Sousa Santos, Philippe Meirieu. A intenção foi “discutir a relação entre educação especial e currículo, permeada pelos conceitos deficiência, conhecimento e aprendizagem” (CORREIA, 2016, grifos do autor).

A pesquisa de Alonso (2016) objetivou investigar as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil envolvendo alunos com deficiência, analisando os dados a partir de conceitos emprestados das teorias das aprendizagens, com ênfase nos estudos de Vygotsky. Entre os achados da pesquisa, a autora destacou que “a inclusão escolar só será bem-sucedida quando se pensar na necessidade que afeta os professores e, que eles precisam de auxílio para suprir todas as necessidades que surgem dentro de suas salas de aula, todo ano letivo” (ALONSO, 2016, p.141).

Gallo (2016) buscou identificar as ações utilizadas pelos professores de salas regulares na intervenção com crianças com Transtorno do Espectro Autista, considerando que é preciso tornar visível as práticas exitosas no que refere aos processos de escolarização destes alunos. Entre os resultados encontrados, a autora propõe que se continuasse a investigar as interações entre professores e alunos com

TEA, "[...] que possam apropriar-se da realidade das salas de aula identificando quais as reais dificuldades dos professores no dia a dia por meio de observações em sala de aula e entrevistas com os professores para dar voz a estas necessidades, [...]" (GALLO, 2016, p. 76).

Hass (2016) foi a campo com o objetivo de analisar narrativas que se produzem nos contextos escolares, dando ênfase ao tempo como sendo "dispositivo que dá organicidade ao currículo escolar". Ao final do percurso, considera que

A produção de diferença que passa a importar é aquela que coloca os docentes em condições de descrever, de modo mais consistente, suas próprias hipóteses sobre as trajetórias escolares dos estudantes em tempo presente, marcando o tempo em "antes e depois" da aposta em uma determinada intervenção ou apoio pedagógico; [...] (HAAS, 2016, p 197).

A autora analisou os dados com lentes da pedagogia diferenciada e do pensamento sistêmico.

Em 2017, foram selecionadas duas pesquisas em que foi possível estabelecer a aproximações com a temática a que se propôs essa investigação, entre elas os saberes formados pelos professores do AEE e da sala comum, como na pesquisa de Belusso (2017), que evidenciou processos de normalização:

O professor, com um conjunto de informações sobre o aluno, constituirá um saber, seja sobre seu processo de aprendizagem, seja sobre a maneira como ele se comporta. A partir disso, os indivíduos são identificados, classificados, diferenciando-os conforme sua normalidade/anormalidade (BELUSSO, 2017, p. 93).

Além dessa, a pesquisa de Schneider (2017) investigou as práticas pedagógicas na educação especial. A dissertação dessa autora teve como objetivo:

[...] identificar como aconteciam as práticas dos profissionais que atuavam com este público. Identificamos que a educação do deficiente iniciou com as intervenções médico-pedagógicas de Itard, perpassaram a institucionalização e segregação até os dias atuais, quando se fala da perspectiva da educação inclusiva (SCHNEIDER, 2017, p. 104).

Marcando uma passagem importante das práticas disciplinadoras para práticas inclusivas que também cumprem papel decisivo na distribuição dos corpos e saberes.

Essa tessitura, de pesquisas e investimentos teóricos, compôs a revisão bibliográfica realizada na fase de qualificação dessa pesquisa, assim como, através delas, foi possível avançar no exercício de ida ao campo e análise dos achados.

5 FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

A educação especial no Brasil e também na região pesquisada acompanha as mudanças e ditames internacionais em um movimento que culmina em diversas regulações para efetivar as práticas inclusivas. Ciente dos conceitos que orientam a pesquisa cabe destacar que antes das primeiras legislações brasileiras, o acolhimento e a atenção às pessoas com deficiência vinham sendo constituídos historicamente com as mudanças governamentais e de sociedade no mundo ocidental. Se buscarmos pela genealogia feita por Foucault (2001), na obra *Os Anormais*, podemos perceber fragmentos do caminho histórico pelo qual a sociedade percorreu para atender a necessidade de integrar, socializar, educar e fazer produzir as pessoas com deficiência.

Em busca de fazer cruzamentos possíveis entre as aulas de Foucault com os movimentos mundiais descritos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, organizei a tabela abaixo, a evolução das práticas inclusivas:

Tabela 9 – Percursos da Educação Especial Inclusiva

PERCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Antiguidade	A primazia do corpo forte e a necessidade de ser forte. As pessoas com deficiência sequer figuravam como parte da população, eram assassinadas ao primeiro sinal de anomalias ou incapacidade. Prática que também se devia ao modo de vida nômade.
Idade Média	As pessoas com deficiência passam a ser segregadas, vistas como castigo ou evidência de pecados cometidos pelos pais; ou ainda, a deficiência era desígnio divino, sinal de possessão demoníaca ou heresia. Ainda eram assassinadas ou abandonadas para morrer. Também eram expostas em shows de aberração. No entanto, na transição de um período para outro, movimentos de mudança de poder e controle das populações apontam para a criação de locais de controle, prevenção e correção das pessoas com deficiência para a segurança de todos. As pessoas com deficiência começam a ser vistas como sujeitos que se pode corrigir e foram sendo criados espaços de confinamento e correção.

Idade Moderna	<p>Nesse período, as pessoas com deficiência são observadas, estudadas. A partir disso, em meados do século XVIII, surgem as primeiras formas de comunicação e linguagens com surdos e cegos.</p> <p>No século XIX, a ideia de normalização dos sujeitos com deficiência está bastante avançada e começam a surgir os serviços institucionais para atender os “anormais”. Começam a nascer as classes especiais nas escolas públicas. E surgem instituições privadas correção e disciplinamento. Os Estados se voltam para criar estratégias para atender às pessoas com deficiência.</p>
Contemporaneidade	<p>A inclusão torna-se alvo de legislação específica e leis de proteção, educação e trabalho para as pessoas com deficiência se proliferam no sentido de incluir e dar acesso a todos os espaços. Emerge, então, um ideário inclusivo que preconiza a inclusão das pessoas com deficiência em todos os espaços: todas as etapas, níveis e modalidades da educação; emprego apoiado. Para tanto, se qualificam serviços de atendimento e várias áreas, como saúde e assistência social se associam para a promoção, implantação e efetivação da inclusão.</p>

Fonte: Elaborada pela autora com base no livro “Os Anormais” de Michel Foucault (2001) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)

Após a invenção da escola obrigatória, que ocorre no final da Modernidade, vão se constituindo as condições para a invenção da educação especial. Francine Muel (*Apud* SARDAGNA, 2008, p. 56), localiza no início do século XX “o movimento em favor da infância anormal nasce oficialmente em 1904 na França, com a instauração da instrução pública”. Essa ação influenciou vários países, inclusive o Brasil, através de congressos nacionais e internacionais e da ação da medicina e dos professores. Dessa forma se entende que

essas práticas são condição para a emergência de uma racionalidade científica, inscrita no campo da educação obrigatória para os sujeitos com deficiência, que é recente, ou seja, ocorre mais especificamente na virada do século XIX para o XX, no contexto das pedagogias corretivas (SARDAGNA, 2008, p. 57).

Com esses movimentos, a educação especial inclusiva vai se tornando um Imperativo de Estado. Cabe destacar que a noção de imperativo é crucial para compreender a analítica dessa pesquisa e, dessa forma, referencio que esse termo é usado “porque o Estado toma a inclusão como um princípio – que por ser assumido como autoexplicativo e por guardar em si mesmo as razões que o justifica como uma necessidade imperiosa – é bom para todos” (LOPES, 2001, p. 291). Nesse sentido, os

Organismos Internacionais começam a convergir na criação de atendimento específico para essas pessoas, então os governos, por meio de políticas educacionais, criam as classes especiais, a iniciativa privada cria associações de atendimento, e os “anormais” são separados dos normais, com cunho mais corretivo do que educacional.

No final do século XX, os movimentos internacionais promovem documentos oficiais de elevação das vidas da pessoa com deficiência, como a Declaração de Salamanca, Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, que coloca o Estado brasileiro como o maior responsável pela educação das pessoas com deficiência. Os sistemas de ensino foram instituindo sistemas inclusivos e no início do século XXI, é sancionado o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, consolidando a orientação para a inclusão nas escolas comuns. Frente às orientações para práticas inclusivas, os sistemas de ensino continuaram construindo formas de implementar a educação inclusiva, mas com muitas variações no que diz respeito ao apoio à inclusão e ao público-alvo da Educação Especial.

Os desdobramentos dessa política nas escolas apontaram para a necessidade de delimitar o público-alvo da Educação Especial, pois até então os serviços de apoio atendiam tanto alunos com deficiência, quanto alunos com dificuldade de aprendizagem. Nesse contexto é promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, que torna a Educação Especial uma modalidade e desde então um sistema de apoio com a delimitação do público-alvo para o atendimento educacional especializado (AEE), começa a ser construído. As políticas de inclusão de então passam a prever Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE, além de regulamentar o serviço de apoio com a Resolução 4/2009 e o Decreto 7.611 de 2011, que tratam das Diretrizes Operacionais para o AEE, entre outras, compondo a Legislação para a Educação Especial.

No contexto da pesquisa, a escola torna-se o centro dos acontecimentos que provocam as inquietudes investigativas. É nessa instituição escola, que se pretender que seja inclusiva, que ocorre o atendimento educacional especializado, também é nela que se evidenciam mazelas sociais, além dos processos socializadores e de aprendizagem.

Em qualquer caso, a escola foi pensada e montada como a instituição capaz de mais efetivamente executar o projeto de instaurar uma nova ordem social e de proceder à produção desse novo personagem, carregado de racionalidade e cada vez mais responsável por si mesmo (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 7).

A nova ordem contemporânea é incluir as pessoas com deficiência e educá-las. Em oposição a isso vêm as faltas: de estrutura, de formação, de preparo, de equipamentos, de recursos e de adaptações diversas. Dentre estas faltas, estão outros fatores que constituem as vulnerabilidades, tais como: estrutura familiar, distribuição de renda, alimentação adequada, oferta de estímulos adequados e de atendimentos em saúde (BARBOSA, 2016). Esses fatores foram apontados em achados de pesquisa e colocam em evidência muitas problemáticas do funcionamento escolar em relação ao público atendido.

Genericamente, os movimentos de entender e executar a nova ordem contemporânea permitem apontar as problemáticas e também defender as práticas inclusivas através de estudos e pesquisas. Com isso, noções de verdade e de certo e errado são inferidas. Essas noções recaem sobre as populações na medida em que se constituem verdades acadêmicas ou científicas; tornam-se então fator de subjetivação e convencimento para que mais pessoas sejam compelidas a cumprir a ordem do dia. Nesse sentido,

A suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral, extraordinários; mas são quase sempre compensadores. Tais esforços nos premiam com entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 12).

As suspeitas do recorte acima são as que recaem sobre a “vontade de verdade e potência” (FOUCAULT, 2008) das intenções dessa pesquisa e buscam evidenciar discursos acerca das temáticas que permeiam o campo da educação, mais intimamente no que tange às práticas inclusivas produzidas e reproduzidas nas escolas do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

5.1 PERCURSOS LEGAIS E POLÍTICOS

A legislação brasileira a respeito da educação inclusiva, ainda que não com essa perspectiva, vem datada de 1988, quando na Constituição está prevista a educação universal ofertada a todos. Antes disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61 apontava para o direito à educação dos excepcionais, e após isso, na Lei nº 5692/71 trazia em seu Artigo 9º também referia ao ensino de pessoas com deficiência. Apenas na década de 90 movimentos mundiais

tornaram a educação das pessoas com deficiência tema de políticas e ações governamentais, afirmando através de documentos oficiais a necessidade de garantir o direito à educação para todos, dentre eles, destacam-se:

Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, com a participação de 155 países, sendo o Brasil um dos signatários da Declaração gerada neste evento. Outro acontecimento que marcou a política inclusiva no Brasil foi a Conferência Mundial de Educação Especial, que ocorreu em Salamanca, em 1994, originando a “Declaração de Salamanca”. (SARDAGNA, 2012, p. 3)

Diante de tais normativas, a educação das pessoas com deficiência no sistema educacional regular começa ser alvo das políticas públicas brasileiras, destacada na LDBEN de 96 e a seguir, no Plano Nacional de Educação em 2001.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. (BRASIL, 2008, p.6)

Entretanto, após a promulgação da Política Pública da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o caráter de substitutiva ao ensino comum se modificou e passou a ser complementar. Desde então temos outros tantos marcos regulatórios que organizam e regem as práticas inclusivas no contexto escolar. Destacam-se o Parecer 13/2009 que determina a obrigatoriedade da dupla matrícula do estudante com deficiência, na escola e no serviço de AEE, e a Resolução 04/2009 que estabelece as diretrizes operacionais do serviço de AEE (BRASIL, 2009a).

Cada direito regulamentado representa a consolidação de uma grande busca por essas garantias que se ampliaram com a política nacional, que prescreve:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a).

Nesse sentido, ainda foram necessários muitos outros movimentos em busca da garantia dos direitos das pessoas com deficiência no contexto da educação.

É pertinente avultar o Decreto 7.611 que estabelece os objetivos desse serviço, a saber:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; 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; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Essa diretriz garante legalmente o serviço de AEE, preferencialmente nas escolas, ofertando todo o tipo de estratégia para a promoção e aprendizagem escolar. Para estabelecer quem são as pessoas/estudantes que devem acessar tal serviço, podemos contar com Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, que no seu artigo 4º, que considera público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

O serviço de apoio do AEE configura uma garantia para o público-alvo da Educação Especial, no conjunto de garantias que são regulamentadas por uma série de outros documentos legais e oficiais, já mencionados, além de leis como a de número 12.793 de 2013, que altera a nomenclatura na legislação e passa a referir-se às pessoas com deficiência, nos documentos oficiais.

Importante também citar a Nota Técnica nº15/2010 que traz as “Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada”, bem como a Nota Técnica nº 04/2013 que orienta sobre os documentos comprobatórios para a condução do trabalho do AEE acerca das questões clínicas e pedagógicas, que estabelecem o acesso aos atendimentos, especificamente quando aponta que

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014).

A Educação Especial está garantida no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Artigo 54, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Na LDBEN de 1996, já constava nos Artigos 59 e 59–A que devem ser assegurados aos estudantes com deficiência:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regulares capacitadas para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Cabe destaque, para a conquista que se configurou na garantia dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), através da Lei 12.764/2012 que estabelece como devem ser atendidos esses estudantes.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 2014, no Artigo 8º garante “o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 2014). Nessa mesma perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 de 2015 traz em um capítulo essas mesmas garantias (BRASIL, 2015).

Pode-se depreender que existe uma legislação muito competente para tratar das questões relativas à educação das pessoas com deficiência, mas, ainda assim, pesquisas apontam que ainda é preciso avançar nas práticas que determinam a eficácia das leis e regulamentos, bem como é necessário aperfeiçoar o uso dos recursos para a inclusão.

6 A GOVERNAMENTALIDADE COMO GRADE DE INTELIGIBILIDADE

A prática de pesquisar, assim como a analítica proposta para o objeto em questão, passa por diversas concepções e formas de ver e viver o mundo. Nesse contexto, é preciso demonstrar de que lugar se está problematizando os acontecimentos contemporâneos, bem como quais as ferramentas e lentes teóricas são utilizadas para tal empreendimento. A partir do entendimento de que somos produtos e produtores de discursos e de práticas discursivas⁷ e que dessa forma nos constituímos e regulamos nossas condutas, é preciso olhar para as relações que se estabelecem buscando as possibilidades de suas emergências. E recorro às ferramentas de análise de discurso para evidenciar os conjuntos de enunciados que poderão definir essas condições de possibilidades de existência (FOUCAULT, 2008a). Foucault afirmou que é importante destacar a definição de enunciado, pois “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (FOUCAULT, 2008a, p.98).

As intenções dessa pesquisa se voltaram para compreender e analisar como os professores de AEE criam/inventam as estratégias pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), bem como evidenciar governamentos engendrados nessas práticas que incidem diretamente no corpo e nas condutas dos estudantes com deficiência, pois entende-se que essas práticas são efeitos de uma ordem discursiva, e que “[...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. (FOUCAULT, 2008a, p. 42).

Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune enquanto criminoso? Através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo? (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Os dados coletados serão analisados sob as lentes conceituais de Foucault, utilizando-os como caixa de ferramentas, escolhidas *a priori*, ou seja, antes de ir a

⁷ “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008a, p. 99).

campo. Ciente de que

Em todas as épocas, a maneira como as pessoas refletem, escrevem, julgam, falam (mesmo nas ruas, nas conversações e escritos mais cotidianos), inclusive a maneira como as pessoas experimentam as coisas, como sua sensibilidade reage, toda a sua conduta é comandada por uma estrutura teórica, um sistema, que muda com as idades e com as sociedades, mas que está presente em todas as idades e com as sociedades [...] Ele é o fundo sobre o qual nosso pensamento 'livre' emerge e cintila durante um instante (FOUCAULT, 2011, p.147).

É a essa estrutura teórica que esse projeto refere-se. Após os movimentos históricos mundiais, já descritos no Capítulo 5, a inclusão tornou-se imperativo de Estado e, portanto, alvo das políticas públicas de regulação da educação, saúde e do trabalho, abrindo portas das escolas comuns e do mercado de trabalho, tornando as pessoas com deficiência aptas ao jogo econômico e produtoras de nichos e necessidades específicas que precisam ser atendidas. Desse pensamento, ou direcionamento teórico, emergiu a figura dos profissionais do AEE como parte suplementar da educação e com a finalidade de conduzir parte dos processos de normalização das pessoas com deficiência.

A pesquisa que aqui vai sendo construída se constitui a partir da noção de que existe uma estrutura teórica que comanda nossas ações através de diversas táticas, estratégias e mecanismos que nos convencem a agir e a levantar determinadas bandeiras, imprimindo em nossas condutas, práticas discursivas que movimentam os jogos de poder e saber de uma determinada comunidade ou população. Essa estrutura teórica, com base no que Foucault descreveu, trata-se da Biopolítica, enquanto os mecanismos pelos quais ela é executada configuram-se como a governamentalidade.

No processo de compreender como a governamentalidade e a biopolítica se engendram nos espaços públicos de captura dos sujeitos, importa a essa pesquisa observar também como as disputas de saberes e as relações de poder são travadas, sendo assim cabe ensejar também o que se entende por poder e saber, pois essa compreensão é pertinente para evidenciar as noções de efeito, de condução de condutas, a produção de verdades e suas condições de possibilidades. Diante disso, é realizado um recorte, onde importa apontar que a incidência de poder, nessa pesquisa, é compreendida segundo Foucault, quando afirma que

A condição de possibilidade do poder, em todo caso, o ponto de vista que permite tornar seu exercício inteligível até em seus efeitos mais "periféricos" e, também, enseja empregar seus mecanismos como chave de inteligibilidade do campo social, não deve ser procurada na existência primeira de um ponto central, num foco único de soberania de onde partiriam formas derivadas e descendentes; é o suporte móvel

das relações (rapports) de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis. Onipresença do poder: não porque teria o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. **O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, mas porque vem de todos os lugares. E "o" poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las.** (FOUCAULT, p.101, 1988A; grifos meus).

Ciente de tais apontamentos, é necessário estabelecer onde se fundamenta o exercício de poder, uma vez que no processo de pesquisa também se estabelecem relações e com elas se produzem formas de poder. Além disso, a pesquisa aqui empreendida, produz saberes diversos e evidencia regimes de verdades inventados através de relações de poder-saber que ocorrem nos mecanismos de inclusão nas escolas pesquisadas.

Uma vez que o entendimento de poder é inferido, também é premente destacar que o saber, nesse contexto, é compreendido como a força que permite e fundamenta o exercício dos poderes. Esse exercício se dá de formas diversas dentro e fora do espaço escolar, e para ilustrar esse entendimento, recorro à Veiga-Neto quando explica que

Se Foucault aproxima saber de poder, numa quase fusão, para ele não são a mesma coisa. “Poder e saber são dois lados de um mesmo processo”. [...] As relações de força constituem o poder, enquanto que as relações de forma constituem o saber; mas aquele tem o primado sobre esse. O poder se dá numa relação “flutuante”, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e se sustenta em elementos formais que lhes são exteriores: luz e imagem, olhar e fala; por isso, o saber é apreensível, domesticável, volumoso. Poder e saber se entrecruzam nos sujeitos, seu produto concreto [...], e não num universal. Aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, ou seja, é justamente no discurso que vêm se articular poder e saber (VEIGA-NETO, 1995, p.34 *apud* FOUCAULT, 1993b, p.95)

É na produção de saberes e na disputa entre eles que se consolidam ou se fragilizam regimes de verdade dentro e fora da escola na captura dos sujeitos com deficiência. Dessa forma, o discurso, apontado pelo autor, se constitui em uma das muitas ferramentas da governamentalidade que se propõe ao governo das condutas das populações.

Voltando à grade de inteligibilidade dessa pesquisa, cabe ressaltar os aspectos

cunhados por Foucault, para conceituar a governamentalidade:

1- o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2- a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3- resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1979, p. 291-292).

A vontade de verdade estabelecida nesse movimento investigativo está mais associada ao primeiro modo de entender a governamentalidade, bem como as formas através das quais ela opera e incide sobre as práticas pedagógicas e na condução das condutas dos professores do AEE, em relação à atuação destes nas SRMs. Sendo assim, entender a governamentalidade precede a compreensão de “quais técnicas discursivas estão envolvidas com a criação da realidade e como são estabelecidas as operações modernas de poder saber” (FIMYAR, 2009, p. 52). Essas operações estão presentes nos processos de normalização prescritos nas ações pedagógicas dos serviços de AEE.

É preciso considerar que esses processos de normalização, ocorrem dentro da escola tratando-se, portanto, de processos de escolarização e das práticas pedagógicas e discursivas que os conduzem. Destacam-se, nesse sentido, as discursividades que perpassam a educação como um todo. Ainda que Foucault não tenha dado enfoque à educação, ela sempre permeou suas escritas através do sujeito de suas investigações. De acordo com Gadelha (2009), o sujeito sempre esteve em destaque nas arqueologias e genealogias feitas por Foucault e, no que refere à educação, serviu como “dobradiça”, entre a educação e os achados registrados pelo autor. Dessa forma, toda a análise em educação inspirada em seus conceitos é impactante, pois rompe com um padrão de análise crítica e binária evidenciando as emergências e possíveis origens de situações vividas na contemporaneidade.

7 PRECAUÇÕES METODOLÓGICAS

Se quisermos colocar problemas de forma rigorosa, precisa e apta a levantar interrogações sérias, não é preciso ir procurá-las, justamente, em suas formas mais singulares e concretas? (FOUCAULT, 2010a, p.335).

A proposição de pesquisa teve por objetivo fazer um estudo exploratório de caráter qualitativo, fazendo cruzamentos com dados quantitativos governamentais, para qualificar e enriquecer as análises, pois muitos dados demográficos coletados sistematicamente pelos Governos⁸, a respeito do desenvolvimento humano, contribuem para a compreensão temática. Apoiada em Foucault (1998, p. 213) procura-se, “uma dupla relação com a verdade: relação com seu próprio desejo, questionado em seu ser, e relação com o objeto de seu desejo reconhecido como ser verdadeiro”.

A metodologia se inspira na genealogia realizada por Foucault, quando demarca na história datada a invenção do sujeito anormal. Além disso, olhar para a pesquisa sob essa inspiração, em especial no que se refere às genealogias feitas por ele, permite “manter o que se passou na dispersão que lhe é próprio: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou, ao contrário, as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós” (FOUCAULT, 1993, p 21). Foram realizadas aproximações com a análise de discurso, também com os sentidos dados por Foucault, sempre enfatizando que este autor “[...] não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETO, 2006, p. 87). Essa *vontade de verdade* também inferida por Foucault torna-se o propulsor das buscas aqui esboçadas, com a clareza de que “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 26).

Quanto aos procedimentos e precauções metodológicas, a intenção foi construir um caminho que permitisse, inspirada na arqueologia foucaultiana, descrever as práticas discursivas que permeiam o serviço de AEE. Então foram utilizados mais de

⁸ Governo no sentido de parte administrativa do Estado, quem gesta a esfera pública.

um instrumento de coleta de dados. Considerando que os “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1996, p.50), inicialmente foi criado um grupo virtual em aplicativo de comunicação, composto pelos professores de AEE e coordenadores da Educação Especial dos municípios alvos. Nesse grupo foram realizadas provocações sistemáticas no intuito de evidenciar práticas discursivas condutoras do trabalho dos participantes, uma vez que “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2008a, p. 205). Nesse sentido, entende-se que os ditos e escritos realizados no grupo, a partir de provocações, representam o modo como as opiniões são geradas, expressadas e modificadas na vida cotidiana (FLICK, 2004). Todas as conversas foram gravadas automaticamente pelo aplicativo e apenas parte dos escritos configurou uma possibilidade de análise discursiva. O critério de participação no grupo foi por livre adesão, manifestada em Termo Livre e Esclarecido de Consentimento, que segue nos Apêndices desse trabalho.

Em segundo momento, durante os encontros para a entrevista foi aplicado um questionário com inspiração na técnica de livre evocação de palavras. Esse questionário foi aplicado com o intuito de perceber a ordem e a importância das palavras que envolvem esse campo de saber, como são pronunciadas e constituídas nas subjetividades dos professores participantes, antes que tenham tempo de elaborar respostas prontas. A seguir foi realizada uma entrevista gravada orientada por um roteiro, disponível também nos Apêndices desse trabalho (FLICK, 2004).

Foram convidados a participar, professores do AEE e coordenadores da Educação Especial, dos municípios referidos. Foram verificados, ainda, os documentos estatísticos oficiais da educação especial dos municípios investigados, em busca de cruzamentos possíveis com o tema e os dados coletados. Já que

Os objetos de um discurso podem prestar-se a inúmeras análises, pois que os jogos de relações, dentro e fora dos discursos, são também inúmeros. Ao circunscrever sua região de trabalho, o analista tem condições de investigar as regras de aparecimento de um objeto, as quais permitirão conferir um tipo de unidade ao discurso. (FISCHER, 1995, p. 20)

A pretensão no que referiu ao campo de pesquisa foi evidenciar/descrever os discursos produzidos e/ou reproduzidos pelos professores das SRMs, e como esses implicam no engendramento das práticas pedagógicas e das aprendizagens, a partir dos dizeres desses professores e da descrição dos atendimentos realizados pelo

serviço de AEE.

Para esta análise entende-se que os discursos não se constituem apenas da linguagem, também são reforçados pelos locais onde ocorrem e onde produzem sujeitos e verdade, conforme adverte Foucault, quando afirma que:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação majestosamente desenvolvida de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2008a, p. 61-62).

Operar com a análise de discurso, na perspectiva arqueológica, para evidenciar elementos da constituição da figura e prática dos professores do AEE, é importante e potente, uma vez que possibilita situar em quais jogos de poder a educação inclusiva e suas ferramentas estão inseridas. Foucault convidou a pensar, através de um método arqueológico “[...] que não mais se relacione o discurso ao solo inicial de uma experiência nem à instância a priori de um conhecimento; mas que nele mesmo o interroguemos sobre as regras de sua formação” (FOUCAULT, 2008a, p. 89). Sendo assim, evidenciar linhas de fuga permite que vejamos, sobretudo, as resistências que se constituem na incidência do poder e dos governamentos sobre as populações e, nesse contexto, sobre a população dos sujeitos com deficiência que frequentam as redes públicas de educação.

A pesquisa foi executada seguindo quatro etapas que se complementam para dar mais minúcia na análise. São as que seguem listadas abaixo e detalhadas nas próximas seções:

Etapa 1: Os participantes foram convidados a integrar um grupo virtual de conversa, onde foram provocados a conversar e descrever sobre o dia a dia no serviço de AEE.

Etapa 2: Os participantes que compuseram o grupo virtual foram convidados a responder a um questionário elaborado com inspiração na técnica de livre evocação de palavras.

Etapa 3: Os participantes que aceitaram, foram entrevistados sobre o tema, a partir de um roteiro orientador, disponível nos apêndices.

Etapa 4: Exercício de análises dos dados coletados, com inspiração na análise

de discurso em Michel Foucault, sob a grade de inteligibilidade da governamentalidade. Desse exercício emergiram as categorias, que evidenciaram a partir dos “escritos” e “ditos” dos participantes diversas nuances da educação especial inclusiva e do serviço de AEE.

A pesquisa foi realizada nos 6 (seis) municípios apresentados e contou com a participação voluntária de 11 (onze) professores de AEE e 5 (cinco) coordenadores da área da Educação Especial, totalizando 16 (dezesseis) participantes.

Os participantes têm sua identidade protegida por sigilo acordado como parte dos procedimentos desta pesquisa, sendo assim, foram criadas siglas para diferenciar os dizeres de cada um e facilitar a leitura dos dados. Essas siglas foram distribuídas da seguinte forma:

Tabela 10 – Participantes por Município

Município Participante	Como os sujeitos participantes serão identificados
Cidreira	PC1 – Coordenação PC2 – Direção PC3 – Professora PC4 – Professor
Balneário Pinhal	PBP1 – Coordenação PBP2 – Professora PBP3 – Professora PBP4 – Professora
Tramandaí	PT – Professora
Imbé	PI – Professora
Osório	PO1 – Coordenação PO2 – Coordenação PO3 – Professora PO4 – Professora PO5 – Professora
Xangri-Lá	PX – Professora

7.1 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por envolver participantes voluntários de forma individual para responder entrevistas e questionários com perguntas que versam sobre as estratégias pedagógicas para os estudantes com deficiência no AEE, serviços de apoio ofertados pela instituição, número de alunos atendidos pelo serviço, demandas das escolas para o AEE, políticas e práticas de formação inicial e continuadas de docentes para o AEE, entre outros. Para minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em local, data e hora que não

prejudiquem as atividades laborais do participante, se o entrevistado demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário ou entrevista, ele terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo, conforme termo acordado entre pesquisador e participante.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão os conhecimentos gerados pelo diálogo entre a academia e a escola pública, além da criação de uma rede de compartilhamento de ideias e práticas. O estudo contribuirá para qualificar as práticas e também para dar visibilidade às práticas exitosas

8. OFICINA ANALÍTICA: ACHADOS DE PESQUISA

Eu tateio, fabrico como posso instrumentos que são destinados a fazer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim (FOUCAULT, 2003, p. 229).

A partir da aplicação dos três instrumentos de coleta, os dados foram tabulados em tabelas e quadros para facilitar a visualização, bem como foi realizada uma triagem de quais se aplicam ao contexto da pesquisa. Esses instrumentos se constituíram em um conjunto de ferramentas, a saber, grupo virtual de bate-papo; questionário de livre evocação de palavras e uma entrevista gravada. Essas ferramentas foram pensadas no sentido de oportunizar lugares diferentes de fala e não foram impostas aos participantes. Eles foram convidados a participar, responder e a compartilhar comigo seus afazeres, entendimentos e práticas. Nem todos os participantes responderam aos instrumentos, e é possível, que as ferramentas tenham seus limites. No entanto, todos os dados coletados foram anexados a essa pesquisa, para conhecimento. Após esse primeiro exercício, foi possível perceber nuances que contribuíram com as análises, estas seguem descritas.

8.1 NUANCES DA COLETA DE DADOS

A coleta de dados, conforme já apontado, foi realizada através de três instrumentos distintos que permitiam aos participantes que falassem/escrevessem sobre suas práticas, a partir de provocações pontuais, construindo assim as nuances possíveis para as análises. Foi possível contar com uma diversidade de dizeres, que ajudam a trazer à tona discursos e governamentos engendrados a partir do AEE. Sem ingenuidades no caminho descritivo, pois ao escrever sobre isso me coloco, humildemente, na função do autor de um discurso de inclusão, uma vez que, conforme a descrição de Foucault:

[...] o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a

título de rascunho provisório, como esboço da obra [...]. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez a modifica.(FOUCAULT, 1996, p. 27)

Reitero, que sem a pretensão de ser mais que uma estudante que busca algumas proveniências das práticas do AEE, através dos dados coletados consigo perceber a emergência de regimes de verdades que tangenciam o campo de saber do AEE.

8.1.1 Conversas Virtuais

O grupo virtual foi composto inicialmente pelos 16 (dezesesseis) participantes que se voluntariaram, a partir de convite direto, a responder perguntas sobre suas práticas no serviço de AEE. Alguns participantes optaram por participar apenas pelo grupo, outros preferiram apenas participar das entrevistas e responder ao questionário. Todo esse movimento ocorreu sem a minha ingerência de pesquisadora.

Para compor essa seção, optei por trazer os dados na íntegra, uma vez que não houve o fluxo de dados esperado. A maioria não respondeu às provocações e as conversas não tiveram o fluxo pretendido. Inicialmente, expliquei sobre o tema da pesquisa e que a participação dos mesmos, era valiosa. Solicitei que se apresentassem e que relatassem suas formações inicial e continuada, bem como as escolas onde trabalhavam. Dados que não incluo nas planilhas, para garantir o anonimato dos participantes, conforme acordado no TCLE. O estudo busca compreender a realidade de uma região.

Propus, aos participantes, o seguinte desafio: *“Descreva como são realizados os atendimentos durante uma semana, a sua escolha. Exemplo: Dia 1, realizei... recebi...; Dia 2, e assim por diante”*. Esse movimento permitiu evidenciar o AEE como um ritual, que já aponta sinais de uma padronização, carregada por saberes e ações do campo de saber da medicina e da psicologia e regulamentado por uma legislação prescritiva e que restringe um campo de atuação e saber e buscam informar sobre um espaço de ação que se constrói. Nesse sentido, Foucault afirma que:

A troca e comunicação são figuras positivas que atuam no interior de sistemas complexos de restrição; e, sem dúvida, não poderiam funcionar sem estes. A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o

nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...] define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.[...]. [Há também] as 'sociedades do discurso', cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-lo circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas.(FOUCAULT, 1996, p. 36-37)

Pode-se verificar que nos relatos dos professores, surgem lugares bem delimitados, os sujeitos que falam, reproduzem um regulamento, regras bem definidas e acionam saberes e redes para garantir um lugar para a família. Esta tem o dever de percorrer os caminhos da obtenção do diagnóstico, para garantir seu direito de atendimentos especializados para sua criança estudante com deficiência e posterior a isso, se submeter às práticas e regulamentos do AEE para permanecer no sistema a que tem direito. Aí se percebe uma relação de poder maior que é própria da escola: a captura do sujeito para um disciplinamento em massa e controle dos corpos. Lockmann (2016) afirma isso ao descrever que:

A escola sempre foi esse mecanismo de governo e controle dos viventes. Isso se deve ao fato de que todas as práticas educativas, independentemente de suas inclinações ideológicas, políticas, metodológicas ou teóricas, são, por excelência, práticas de governo, de condução das condutas. (LOCKMANN, 2016, p. 27)

E, na descrição ritualística das práticas cotidianas do AEE, isso se evidencia com minúcia. Além de ver emergir a parceira ou associação com os profissionais da saúde, como fundamentais para o desenvolvimento ou continuidade dos atendimentos, num movimento de contingenciamento dos processos de escolarização. Só acessa o AEE quem produz documentos médicos, ou seja, laudos e diagnósticos que balizem os atendimentos no espaço da Educação Especializado. Esses movimentos também são descritos por Lockmann (2016) no mesmo texto. Ela aponta que

O que podemos observar aqui é que a produção desses modos de vida adequados à sociedade começa a ser operada não só sobre os sujeitos normais, que já eram alvo das técnicas educativas, mas também sobre os sujeitos anormais, que agora passam também a frequentar os espaços educativos institucionalizados. O corpo anormal é capturado pela escola e por outras tantas instituições disciplinares que produzem uma série de regulações sobre ele, ensinando modos de ser, de viver e de conduzir-se no mundo. (LOCKMANN, 2016, p. 28)

Essa captura dos corpos, nesse trabalho referidos como corpos da deficiência, se dá através de um festejado movimento em rede, que aciona engrenagens biopolíticas que não só operam e incidem sobre os estudantes com deficiência, mas

também a família destes, capturadas em processos disciplinadores e condicionados à instituição escolar e médica, que potencializam uma inclusão que acontece como forma de reclusão (LOCKMANN, 2016).

Os rituais cotidianos do serviço do AEE, narrados pelos professores, estão organizados no quadro abaixo para apreciação e conhecimento dos leitores e avaliadores dessa pesquisa:

Quadro 1: Conversas Virtuais: Relatos do dia a dia no AEE – Participantes de Osório

PVO1	Relato da semana: dei continuidade às entrevistas com pais e em algumas escolas já consegui fazer o primeiro contato individualmente, nas EMElS surgiu uma demanda no turno que não estou, em virtude disso preciso refazer os horários. Para encerrar a semana participamos da formação da FADERGS que estava muito Boa! Muitas atividades práticas.
PVO2	Nos últimos dias marquei reunião com os pais dos alunos do AEE e encaminhados (minha realidade dos bairros é um pouco complicada, pois apenas 3 responsáveis pelos alunos foram na reunião marcada). Mas dei seguimento, fiz anamneses, registrei em ata cada acontecimento. Para os professores da sala, passei ficha de diagnóstico de cada aluno (tanto do AEE já matriculados quanto dos encaminhados); fiz observações; foi necessário fazer alguns atendimentos no decorrer das semanas. Também dei encaminhamento para os pais e alunos que conversei para psicólogo e fiz parecer pedagógico para os médicos psiquiatras e neuros.
PVO3	Essa semana toda realizei atividades de entrevistas com os pais, as anamneses, bem como todas as organizações com professores sobre os currículos adaptados. Elaborei entrevistas para ver como estão os alunos, e fiz observações em sala de aulas de cada um, bem como aulas de itinerância, refeitório e recreio. Estou montando um perfil de cada um, para ver as melhoras significativas ao longo dos atendimentos.
PVO4	[...] esta semana continuei com as entrevistas, algumas da semana passada tive que remarcar devido ao não comparecimento... O esquema que estou fazendo é mandar o bilhete para matrícula e conversa no AEE e ligando para os responsáveis reforçando o dia do encontro. Essa semana, todos que marquei vieram. Faço a matrícula e anamnese. Pedi cópia dos laudos, pois alguns alunos na escola estão só com parecer. Também esta semana fiz alguns atendimentos aleatórios, solicitados por alguns professores. Consegui entregar alguns cadernos de observação e registros para monitores. (Ideia minha) fiz um caderno onde constam algumas dicas de como auxiliar aquele aluno, levando em conta suas dificuldades e potencial. Cada monitor registrará ocorridos relevantes na vida escolar daquele aluno. Ah, realizei uma pré-agenda de como ficará horários e turmas do AEE. Vou fazendo as entrevistas e confirmando horários de atendimento com os pais. Consegui dar início algumas produções de material adaptado, alguns para mim, outros como sugestão para professores. E também tive alguns encontros com professores do 1º ao 5º ano sobre o currículo adaptado e dúvidas sobre como trabalhar determinado conteúdo. [...] está sendo corrido, tanto burocraticamente quanto para iniciar orientações com professores e atendimentos com alunos, mas aos poucos tudo está se ajeitando. Essa semana termina as matrículas e tudo se encaminha para iniciar os atendimentos em julho.
PVO5	Essa semana realizei anamnese e matrícula AEE com os responsáveis dos alunos, conversei com as novas monitoras e fiz alguns combinados, além de conversar com professores que estão com algumas dúvidas com relação aos seus alunos que não possuem laudo. Consegui fazer um paralelo com as supervisoras após as entrevistas para relacionar algumas informações. Atlântida Sul: consegui conversar com o enfermeiro chefe que faz o atendimento e encaminhamento dos alunos para especialistas, foi muito bom e vamos trabalhar em parceria.

PC4	<p>25/06 segunda-feira: Na parte da manhã foi o planejamento semanal, ao qual usei para pesquisar atividades e dinâmicas que abordem o respeito às diferenças, para trabalhar com toda a turma. Às 11 h tinha atendimento de aluno, mas o mesmo não veio. Na parte da tarde realizei um atendimento na SRM da escola, com um aluno do segundo ano, que tem retardo mental não especificado. Continuamos a confecção de um boneco de pano, que foi a nossa última atividade.</p> <p>26/06 terça-feira: [...] À tarde, com a orientadora da escola foi feito um trabalho em sala de aula, no quinto ano, ressaltando a importância de respeitar as diferenças e limites de cada um. Fizemos uma roda de conversa sobre o tema, a leitura de um poema e uma dinâmica do comprometimento, de modo que cada aluno se comprometesse a fazer algo para melhorar as relações em sala de aula. Depois das 15 h, foi feito dois atendimentos na SRM. Em cada atendimento, foi feita a leitura do livro LINO, de André Neves, seguido da interpretação oral das histórias.</p> <p>27/06 quarta-feira: Dia do planejamento em casa.</p> <p>28/06 quinta-feira: Pela manhã tive um atendimento na SRM, fizemos um quebra-cabeça com cubos. À tarde fizemos a dinâmica do comprometimento com o quarto ano, e depois do recreio, foi preciso cancelar os atendimentos para reunião de equipe diretiva junto com a mãe de uma aluna do quinto ano, que vem dando problemas em sala de aula, com muita indisciplina.</p> <p>29/06 sexta-feira: Pela manhã foi feito dois atendimentos na SRM. Em um deles, foi feito um jogo de percepção visual e raciocínio lógico e no outro, foi feita uma conversa de conscientização sobre o cuidado consigo mesmo, o que pode ou não fazer em sala de aula. O aluno em questão, Síndrome de Down, está despertando para o sexo, e não tem muito, essa noção, do que pode ou não pode. À tarde fui liberado [...], mas seria o meu planejamento, então não interferiu em nada.</p>
-----	--

Através desses relatos, muito espontâneos dos participantes, gostaria de destacar que verificar a existência de discursos que atravessam essas práticas, é evidenciar o que pode ser entendido como um regime de verdade. Um regime de verdade que conduz o trabalho e as ações, no sentido fiel ao que Foucault registrou como “aquilo que constrange os indivíduos a um certo número de atos de verdade [...] aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos” (FOUCAULT, 2010b, p.67). Efeitos esses que estabelecem as ações do profissional responsável por produzir objetos de sedução e resultados que subjetivem as famílias, os professores e os próprios estudantes com deficiência a se inclinar aos mecanismos de inclusão. Lockmann aduz que “A conformação do sujeito à regra da inclusão não se dá por obediência, mas por processos de subjetivação que fazem o sujeito inclinar-se, curvar-se, dobrar-se aos discursos que circulam como verdadeiros em uma época como a nossa” (LOCKMANN, 2016, p. 33).

Nesse sentido, percebe-se que os professores do AEE se comprometem e estão subjetivados a cumprir a agenda da inclusão colocando em prática mecanismos de captura e permanência dos estudantes com deficiência e suas famílias no ambiente

escolar e na rede de apoio que constitui o sistema inclusivo.

8.1.2 O AEE é ...

O exercício de coleta dos dados dessa pesquisa foi realizado com uma associação de técnicas e tentativas de evidenciar os discursos e enunciados que engendram as estratégias e práticas do AEE. A primeira delas foi inspirada na Técnica de Livre Associação de Palavras (TALP), muito utilizada em pesquisas das psicologias e das representações sociais. Importante destacar que, muito embora a TALP seja essa técnica projetiva que, segundo Jung (1905) *apud* Rapaport (1965), tem como principal característica revelar os aspectos mais subjetivos do indivíduo, sua personalidade e/ou suas representações acerca de determinado objeto, não são essas representações que interessam aos objetivos dessa pesquisa. Busco evidenciar as recorrências discursivas que se entrelaçam às práticas engendradas no AEE e para tal empreendimento a técnica, adaptado teve utilidade.

Os participantes foram convidados, antes da entrevista gravada, a responder uma única pergunta com seis palavras. A pergunta estimulou os participantes a falar sobre o AEE e a importância que ele ocupa no contexto escolar. Foram muitas as palavras e frases usadas para definir como o serviço de AEE se configura nas escolas e todas demonstram que o cenário ainda é de implementação e de insegurança. Pode-se perceber que existe influência direta do texto da política nacional da educação especial, e também uma incerteza sobre o que afirmar. Os participantes responderam com cuidado para evitar denuncismos, mas evidenciaram que o serviço ainda deixa a desejar. É um serviço que ainda tem muito a fazer.

As palavras apontam, em maioria, para um desconforto e para uma vontade de superação, de consolidação e, porque não dizer, de padronização do serviço. Também, emergem desencaixes em relação à ordem do discurso vigente: o imperativo de incluir e de vender a superação a todo e qualquer sujeito com deficiência. Esse discurso prescreve que esses sujeitos precisam ser disciplinados e subjetivados para querer produzir e, a partir das figuras de “superatletas amputados, professores autistas ou síndrome de Down, entre outros profissionais com deficiência bem-sucedidos” (sujeitos descritos da forma como são apresentados em manchetes de jornais e programas televisivos), se universalize uma ideia de que isso é possível a todos e que a

responsabilidade de fazer isso acontecer é da escola, e especial dos professores de AEE. Segundo Foucault, ao ser referir aos discursos e a produção deles, que:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si. (FOUCAULT, 1996, p. 48-49)

Valendo-se disso, o imperativo da inclusão, através das políticas públicas, das narrativas dos artefatos midiáticos e culturais produzem um sujeito da deficiência incompatível com o sujeito que se apresenta na escola. Uma escola que ainda funciona sob a égide da normação e da normalização. Conceitos compreendidos nessa pesquisa, a partir dos estudos de Lopes e Rech (2013) que aludem à Foucault; elas descrevem que “A normação deriva diretamente da norma, ou seja, é a partir de uma norma universal e tomada a priori às relações entre os sujeitos que se determina o normal e o anormal” (LOPES E RECH, 2013, p. 212). Nessa direção e em relação aos entendimentos do que seja a normalização, faço uso do que disse Foucault (2006, p. 83), quando afirmou que “a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis”. Desse modo, os desencaixes ocorrem no confronto entre o que é possível ou desejável realizar na escola com todos os seus padrões e réguas normativas e aquilo que as mídias divulgam, incessantemente, materializado em casos pontuais e experiências exitosas que buscam construir um novo padrão de normalidade ou de múltiplas normalidades. Essa construção passa pelo “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade” (FOUCAULT, 2006, p. 83). Isso compõem aquilo que Foucault chamou de “Sonho lírico de um discurso que renasce em cada um de seus pontos, absolutamente novo e inocente, e que reaparece sem cessar, em todo frescor, a partir das coisas, dos sentimentos ou dos pensamentos” (FOUCAULT, 1996, p. 23). A cada repetição dos prescritos da legislação, evidenciados nos dados abaixo, surge uma nova condição de possibilidade para esse novo sujeito da deficiência: aprendente, superador, dócil e, acima de tudo, produtivo. Os dados evidenciam uma atestação da funcionalidade do serviço de AEE a partir da lógica proposta pela legislação, assim como faz emergir desses regulamentos, uma prática pedagógica que se institucionaliza na busca pela consolidação das SRMs como ferramentas de equiparação educativa entre normais e anormal.

Em busca da visibilidade didática dos dados, que permitem leituras diversas, as respostas foram organizadas em quadros como exercício inicial da análise. Num segundo exercício do olhar para os dizeres sob as lentes da análise do discurso, foi possível fazer emergirem os conjuntos analíticos, descritos na sequência das tabelas, com base nas recorrências.

Tabela 11: Respostas ao Questionário de Livre Evocação de Palavras – Parte 1

O serviço de AEE ofertado na sua escola/município é...				
Participante	PC2	PBP1	PBP2	PC4
Resposta 1	Uma conquista histórica	Atendimento Especializado ao aluno especial.	De apoio aos alunos	Uma alternativa na busca pelo desenvolvimento do intelecto de nossos alunos especiais.
Resposta 2	Um processo pedagógico	Oferta de Sala de Recursos e atendimento no CAEE.	Aos professores	Muitas vezes malvisto e mal interpretado muitas vezes sendo considerado o profissional do AEE como um cuidador de alunos especiais.
Resposta 3	Eficiente	Currículo Adaptado p/ o aluno	Acompanhamento e desenvolvimento dos alunos	Um trabalho bastante difícil e de pouco reconhecimento dentro da área da educação.
Resposta 4	Um meio de trabalhar a respeito da diversidade	Acessibilidade e condições de trabalho	Recursos apropriados aos alunos	Uma briga diária para conseguir dar conta da demanda cada vez maior.
Resposta 5	Um meio de trabalhar a respeito da diversidade	Terminalidade Específica quando necessário	Trabalhar de acordo com a necessidade do aluno (LIBRAS, Braille), complementação nos casos de alunos com maiores dificuldades.	Uma tentativa de estabelecer um trabalho conjunto entre professor do AEE e professor da sala de aula regular.
Resposta 6	Um meio de trabalhar a respeito da diversidade	Oferta de monitor quando preciso	Construção de jogos e materiais didáticos.	Bastante gratificante, pois a cada avanço por parte dos alunos, por menor que seja já é motivo de alegria.

Tabela 12: Respostas ao Questionário de Livre Evocação de Palavras – Parte 2

O serviço de AEE ofertado na sua escola/município é...				
Participante	PO1	PBP3	PO3	PC3
Resposta 1	Um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar e suplementar a escolarização dos alunos público-alvo da Edu Especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular.	O trabalho é executado como planejamento prévio	O AEE serve para estimular o aluno e explorar suas habilidades	Necessário para um bom desenvolvimento sociocognitivo.
Resposta 2	É instituído um serviço que opera na oferta de recursos de acessibilidade que visam à participação e a aprendizagem dos alunos.	Todo o serviço ofertado tem apoio do município	Auxiliar no planejamento do professor da sala de aula	É de qualidade.
Resposta 3	É realizado prioritariamente, na sala de recursos da escola.	Preparo tudo com amor e responsabilidade	Autoestima	Um suporte para professores e alunos
Resposta 4	É um acompanhamento ativo da escolarização dos sujeitos escolares, onde o profissional atuará de forma efetiva junto ao professor do ensino comum.	Trabalhamos respeito às diferenças	Coordenação motora ampla e fina	É flexível, horários e atividades adequadas às especificidades de cada um.
Resposta 5	Atendimento ao educando que passa pela articulação com todos dentro do estabelecimento de ensino.	Nossa escola é bem equipada para recebê-los	Esquema corporal	Falho em alguns aspectos, mas sempre com o intuito de melhorar.
Resposta 6	Amplia possibilidades de inserção nas aprendizagens.	Não sei	Habilidades.	De suma importância.

Tabela 13: Respostas ao Questionário de Livre Evocação de Palavras – Parte 3

O serviço de AEE ofertado na sua escola/município é...				
Participante	PBP4	PT	PC1	PX
Resposta 1	Educação Inclusiva	Eficaz	Eliminar barreiras	Valioso
Resposta 2	Complementar	Organizado	Incluir	Carente de materiais
Resposta 3	Conscientização	Responsável	Apoio aos profissionais	Trabalho em equipe (supervisão, orientação e direção)
Resposta 4	Ponte	Fundamental	Trabalho em equipe (supervisão, orientação e direção)	Reconhecido
Resposta 5	Difícil aceitação	Cooperativo	Serviço	Limitado
Resposta 6	Mediador	Desafiador	Respeito	Participação dos alunos

8.2 SABERES ESPECIALIZADOS: O (BIO)PODER DA MEDICINA E DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A governamentalidade ajuda a compreender que todas as nossas ações, sócias ou individuais são governadas por uma estrutura imanente que permite a emergência de governamentos que atendem a uma demanda das populações. Essas demandas emergem a partir de tensionamentos nas relações de poder e saber. “O poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010a, p.30). Tendo essa afirmação como ponto de partida, é possível denotar que os dizeres dos participantes são atravessados por saberes que permeiam o campo da educação, mas que pertencem a outros campos de saber, ou seja, os saberes que se organizam como as verdades do campo das psicologias, os saberes Psi⁹. Nesse sentido, busco apoio nos registro de Foucault, quando afirma que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem

⁹Os saberes psi são aqueles produzidos no campo da psicologia, em especial as psicopedagogias. (LOCKMANN, 2010).

distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12).

Entendendo que a produção de verdade a respeito do AEE ainda está em processo de instituição, cabe destaque para a constante disputa de espaço entre o discurso pedagógico e o discurso de saúde, da medicina. Essa associação hierarquizada de saberes para controlar e disciplinar os estudantes com deficiência tem por “objetivo de controlar esses sujeitos, aproximando os ao máximo do normal” (LOCKMANN, 2013, p. 140). A hierarquização desses saberes se configura a partir de uma recorrência de linguagem própria do saber médico, surgidas nos dizeres dos participantes, em vários momentos da conversa.

No quadro abaixo, trago excertos de dizeres dos participantes, onde se evidenciam de forma recorrente uma linguagem própria do campo da medicina e das psicologias.

Quadro 2: Fragmentos dos Achados de Pesquisa

Nível de Q.I.¹⁰, diagnóstico, apoio de fono, de psico, de neurologistas..., só que a gente tem que observar a parte física deles, o neurológico... (PBP3); anamnese (PI); antes eles aceitavam parecer de psicólogo, agora não aceitam mais, tem que ser só de médicos..., Tem que ter o tal do CID..., Eu sempre digo que a DI11 é a mais difícil de ser comprovada, porque demanda de médicos, de psicólogos, de tudo não é visível...; eu não posso questionar o que o médico diz..., ela tem uma limitação..., o TDAH¹² não para, então tudo se torna mais difícil...(PO3); as vezes não é nem aprender a ler e escrever, mas sim o emocional..., tem descrições de baixa autoestima, a gente fala com a orientação e com a família...(PBP2); eu vejo, assim, que autoestima deles é muito baixa, eu sinto bastante isso...(PC4).

Notem que no quadro acima, as respostas estão desencontradas, descoladas das perguntas propositalmente para que seja perceptível que o sujeito com deficiência é narrado pelo especialista, através de saberes médicos, inventando um enunciado que toma para o AEE uma forma mais terapêutica do que pedagógica. Ainda assim, constitutiva da prática pedagógica no espaço das SRMs. Os professores forjaram suas

¹⁰ Quociente de Inteligência

¹¹ Deficiência Intelectual

¹² Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade

falas em saberes outros em busca de validar o serviço prestado no AEE e isso faz emergir um regime de verdade que fazem desse espaço um lugar de regulação e normatividade terapêutica que tenta igualar sujeitos com deficiência e sem deficiência. Essa prática “aproxima os sujeitos da sociedade para constituí-los como uma população que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que estando perto, e conhecida, pode ser controlada e governada” (LOPES, *et al*, 2010, p.13). Fica evidente que esse controle e governo passam pela construção de registros e regulamentos que buscam apagar as diferenças, em um processo de trazer os estudantes com deficiência o mais próximo da curva da normalidade. Uma vez estabelecido mais um local de distribuição e normalização dos corpos, a ordem “é fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionar umas em relação às outras e fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p.83).

É interessante perceber que a busca por igualar os sujeitos escolares, produz também um discurso que denota muito mais impossibilidades e limites do que a superação imposta pelos discursos midiáticos. Um discurso que assume a limitação do próprio serviço e submete as práticas pedagógicas aos saberes de outros setores ligados à saúde, condicionando o sucesso ou insucesso dos atendimentos à frequência dos procedimentos e prescrições médicas. O professor do AEE torna-se um acionador de engrenagens da Biopolítica, no sentido de garantir que os estudantes com deficiência entrem e permaneçam no sistema, mais que isso, “passa a ser também um operador eficaz na sociedade de seguridade, produzindo efeitos sobre a coletividade” (LOCKMANN, 2013, p. 135), reforçando o jogo entre liberdade, segurança e produtividade.

8.3 AS VERDADES SOBRE A FAMÍLIA: O DESENCAIXE EM RELAÇÃO ÀS EXPECTATIVAS DO ESPECIALISTA

O imperativo da inclusão trouxe à tona, mais uma vez o aluno padrão. Aquele que faz parte de uma população escolar homogênea que aprende ao mesmo tempo, que tem um mesmo padrão de comportamento e tamanho. Um quadro perfeito da norma e de suas curvas padrões de normalidade.

Nesse contexto precisamos dar um passo atrás na história e olhar para a

construção da família, ajuda a compreender os desencaixes que ocorrem na relação do especialista com a emergência da inclusão escolar. Podemos usar três registros históricos: a invenção da escola; a invenção da família e a invenção do especialista.

A invenção da família se deu num tempo em que era necessário construir estratégias para controlar a população trabalhadora desde a infância, segundo Varela e Uria (1992, p. 13),

Não é casual que as intervenções tendentes a instaurar nas classes trabalhadoras o sentimento de família conjugal coincidam precisamente com a promulgação da obrigatoriedade escolar. O operário, que, pacientemente, há de se fazer proprietário de sua casa e de se preocupar pelo bem estar de sua família, estará imunizado contra os vírus da dissolução social.

Então, a invenção da escola obrigatória se dá no mesmo tempo histórico em que a família nuclear cristã também torna-se uma instituição e passa a capturar a infância originada na classe trabalhadora e instruí-la para manter a ordem vigente, inventando desejos de estabilidade financeira e possibilidades de um futuro em melhor posição social. E a família passa a ter compromissos em manter e cumprir a ordem do dia e nesse contexto social, com a escola e com os regulamentos criados por ela, em nome da educação dos filhos, numa rede muito bem engendrada de moral e bons costumes e escolarização. Foucault afirmou em seus registros que “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p.44). É importante entender que os movimentos desse tempo histórico produziram alguns efeitos e também discursos que perduram até o momento contemporâneo. Como o cuidado e o dever de educar da família, a participação na vida escolar e qualquer ação diferente disso é apontada como a causadora dos fracassos escolares e dos processos de escolarização. Então dizeres como os que trago nessa seção são significativos para perceber que ainda se espera uma família como a desenhada na época, uma família submissa e preocupada com os deveres de um sistema que busca uma economia de poder sobre as populações.

Com a invenção dessa escola também houve a invenção dos especialistas e das pedagogias. E Varela resgata essa história como parte de seus estudos sobre as maquinarias escolares. Essa autora registra que o surgimento do especialista (e cabe destacar não o especialista contemporâneo, mas aquele que emergiu dos primeiros movimentos da escola obrigatória) ocorre como efeito de uma construção que torna esse profissional uma espécie de regulador das condutas, uma função além do

disciplinamento. Uma regulação e um governo que se dá através das relações de poder saber. Segundo Varela,

Os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes. Estas classificações e hierarquias de sujeitos e saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento. A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objeto da transmissão. (VARELA, 2000, p.93).

Essa racionalização contribui para a invenção desse profissional especialista que foi forjado para cumprir uma meta escolar de disciplinar, governar e sequestrar as crianças das suas famílias. Esses movimentos produziram efeitos que perduram na escola contemporânea e, nesse sentido, podem-se apontar duas possíveis evidências dos desencaixes entre escola, família e especialistas: as mudanças contínuas dos modelos familiares e a falta delas na formação dos professores especialistas.

Os professores esperam das famílias uma participação servil e entendem que quanto mais terapias e medicações são ministradas, mais fácil será o trabalho de equiparação de aprendizagem, então surge uma fala comum que designa para a família dois rótulos: as difíceis e as maravilhosas. Nos ditos abaixo, o professor faz referência às duas. E nesse sentido, percebem-se as qualidades e defeitos que correspondem aos dois modelos. Aqueles que se ocupam das deficiências e seus tratamentos e aqueles que apenas levam à escola ou nem isso.

Tem pais maravilhosos e outros precisam ser chamados para muitas conversas, outros não querem saber de nada e não aceitam seu filho ser diferente, enfim precisa fazer um trabalho de conquistas de confiança e acolher estas famílias.

PI – Entrevista em 02/04/2019

Se olharmos para o contexto em que as políticas se inserem na escola, incluir a todos, sem distinção transforma o ambiente escolar que deve trabalhar com a diversidade de alunos, além da diversidade de culturas e níveis de aprendizagem. Essa ordem do dia, vale para todos, contudo a carga de valores escolares ainda reside nesses tempos em que a instituição é disciplinadora e reguladora dos corpos e das ideias. Dessa forma, organizar o governo dos corpos e mentes que por séculos

estiveram às margens dos padrões estabelecidos cria muitos desencaixes, pois se trata de operar com dois poderes em concomitância. O poder disciplinar que subjetiva os especialistas desde a formação inicial e o biopoder que corresponde às novas estratégias de inclusão.

Nesse momento, é oportuno lembrar que segundo Foucault:

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1979, p. 193)

Olhando para os dados pode-se inferir que existe uma expectativa sobre a ação familiar que deve ter um papel ideal de ser parceira da escola, de saber tudo sobre a deficiência da criança, e acima de tudo, precisa cumprir os horários estabelecidos e estar presente em todas as instituições de atendimento à criança. Ou seja, uma incidência contínua do biopoder sobre essa parcela da população para a que permaneça na malha biopolítica. Então, se estabelece um jogo de responsabilidades negligenciadas e com ele juízos de valor moral.

Conforme o excerto abaixo, existem muito desencaixes que se sustentam em discursos que tornaram as pessoas com deficiências invisíveis para a escola e para a sociedade por muito tempo. Para o participante:

Tem algumas famílias, que é muito difícil, por exemplo, tem uma aluna da tarde que é terrível, assim, a impressão que me dá é que eles não aceitam a condição da menina e que querem deixar ela escondidinha dentro de casa. [...] Não sei se é por conta dessa questão de ter deficiência, ou se é porque a família quer meio que esconder, também.

PC4 – Entrevista em 08/04/2019

Então, existe um entendimento de que é necessário para esta família, permitir que a filha estude e receba os atendimentos e, mais que isso, a retire do esconderijo social da exclusão e da não aceitação. É preciso aceitar, tratar, educar.

Em outra situação, o entendimento é de que a família sofre e que é compreendida. O ressentimento reside no diagnóstico médico, na imputação de uma deficiência, um processo de fuga dos rótulos sociais que a escola tenta conter e ressignificar através dos AEE. O professor aponta que:

Com algumas famílias é um processo lento, às vezes, bem doloroso, por não aceitarem o laudo, quando este é recente; pensam que seu filho será rotulado. [...]

PC3 – Entrevista em 25/04/2019

É possível notar, nesse caso, que está em operação um governo que passa por atender a criança e convencer a família de que esses atendimentos são necessários e que não podem ser entendidos de forma negativa. O apontamento é necessário para que essas crianças superem suas limitações. O jogo está em andamento e a ordem do dia diz que é obrigatório incluir e determinar quais deficiências serão atendidas. Nesses movimentos, as vontades também são governadas e educadas e para isso todos os recursos à disposição da escola são acionados. Um exercício de poder que é “constituído por uma rede fina, diferenciada, contínua, onde se disseminam as diversas instituições da justiça, da política, da medicina, da psiquiatria” (FOUCAULT, 1979, p. 122). Essa rede é percebida em muitos dizeres dos professores e o atravessamento das políticas, da medicina e da psiquiatria como ferramentas de convencimentos e de regulação são evidentes. No excerto seguinte é possível perceber as marcas desses saberes diversos:

Quando a gente percebe que tem descrições de baixa autoestima, a gente fala com a orientação e com a família, a gente procura investigar o porquê, a gente trabalha mais a questão de conversar, comigo ou com a orientação. E quanto ao cuidado mais específico com o corpo, depende do contexto familiar, por que às vezes a família também cansa, então a gente tem que buscar essa família também, e para criança, a gente às vezes têm que mostrar na prática como que faz e não só os comandos, cada criança tem o seu tempo pro seu aprendizado.

PBP2 – Entrevista em 15/04/2019

Mesmo com a ciência de que cada criança tem seu tempo, “O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles” (FOUCAULT, 2002, p. 140). A família é um ponto de interlocução importante para que os processos de escolarização na perspectiva da inclusão se efetivem. Pois fazem uma ponte entre a medicina, a psicologia e o serviço de AEE. Através dessa ponte se mantém o controle e a captura dessas famílias dentro de um sistema de governo que opera sobre os entendimentos de inclusão, escolarização e das terapias e

medicações necessárias para que a educação das crianças com deficiência aconteça, como um processo de “retomar num outro aspecto a questão da governamentalidade: o governo de si por si” (FOUCAULT, 1997, p. 111). Esse governo passa pela captura e convencimento da família, para que ela aceite o jogo da inclusão.

Tem aquela família que segura, pra preservar, tem aquele professor que acha que eles não vão ter aquilo ali, mas vão. [...] É bem difícil, porque as famílias passam muito trabalho com todas as deficiências, principalmente quando tu vê que teu filho não é aceito.

PO3 – Entrevista em 09/04/2019

Essas famílias são alvo das políticas de inclusão, tanto quanto as crianças com deficiência, pois “quem quiser ser capaz de governar o Estado primeiro deve primeiro saber governar a si mesmo; depois, num outro nível, governar sua família, seu bem, seu domínio; por fim, chegará a governar o Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 97). Não se trata apenas de incluir, mas de fazer aprender e produzir, de criar regramentos e condições de possibilidades para que essas crianças (futuros adultos) tornem-se trabalhadores, parte do jogo econômico.

Não é uma concepção da força de trabalho, é uma concepção de capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo.[...] Uma economia feita de unidades-empresas, uma sociedade feita de unidades-empresa” (FOUCAULT, 2008c, p. 310).

Contudo, falhas na rede podem criar rupturas nos serviços e na captura dos sujeitos e no investimento dessas empresas de si mesmo. O excerto abaixo mostra um pouco dessa realidade, que é característica da região.

Família tem dificuldades de manter os atendimentos. No município não tem centro de atendimento onde as famílias possam ser acolhidas...dificuldade de acompanhamento médico.

PBP4 – Entrevista em 30/04/2019

Para o exercício de governo ser efetivo, percebe-se que é necessário combater as rupturas da rede para que os processos inclusivos se efetivem e para que as crianças tenham todos os atendimentos possíveis. A condução das condutas, nesse caso, se dá pela captura das famílias e pelos constantes registros e encaminhamentos

para a rede de apoio como condicionante dos atendimentos, um governo pela aprendizagem (LOCKMANN, 2012).

8.4 CONHECER E CONHECER-SE: A BENEVOLÊNCIA E A PRODUÇÃO DA AUTONOMIA COMO PRÁTICAS PARA GOVERNAR

O exercício analítico evidenciou um discurso muito latente nas respostas dos professores que trata de uma vontade de fazer o bem e de tornar os sujeitos com deficiência autônomos. Essa vontade surge sob a forma de uma educação benevolente e afetiva voltada para a produção da autonomia. Sendo assim, o campo conceitual escolhido permite olhar a operação desses conceitos como técnicas de si. Foucault nomeia as seguintes técnicas como ferramentas de análise e governo dos sujeitos:

1) as técnicas de produção graças as quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 2014, p. 2).

A última técnica do conjunto, as técnicas de si, possuem características potentes para analisar os dizeres pautados nas noções de benevolência e autonomia.

Conforme o dicionário *on line* Michaellis, BENEVOLÊNCIA tem três significados: “1-Qualidade ou virtude do que é benévolo; boa vontade ou boa disposição de ânimo para com alguém; 2-Magnanimidade para com os demais; complacência, indulgência; e, 3-Manifestação de afeto, carinho ou afabilidade; benquerença” (MICHAELLIS, 2019).

E AUTONOMIA, de acordo com o mesmo dicionário, apresenta nove significados:

1 Capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania. 2 Faculdade própria de algumas instituições quanto à decisão sobre organização e normas de comportamento, sem se dobrar ou ser influenciadas por imposições externas. 3 SOCIOL, POLÍT Autodeterminação político-administrativa de que podem gozar partidos, sindicatos, corporações, cooperativas etc., em relação ao país ou comunidade política dos quais fazem parte. 4 ADM Direito de se administrar livremente, dentro de uma organização

mais vasta, liderada por um poder central. 5 Liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente. 6 FILOS Liberdade do homem que, pelo esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las. 7 PSICOL Preservação da integridade do eu. 8 AUTOM, AERON, MAR Distância máxima que um veículo, aeronave ou navio podem percorrer (ou tempo de percurso, voo e navegação) sem necessitar de reabastecimento. 9 TECN Intervalo de tempo em que um sistema ou equipamento pode se manter em funcionamento sem a ação de agentes externos. (MICHAELLIS, 2019).

Nesse exercício analítico a benevolência será entendida como vontade fazer o bem, manifestação de afeto. E a autonomia, associada à vontade de bem-querer, como técnicas de si, potentes para subjetivar professores e alunos para o cuidado de si, como aprendizagem e superação dos limites impostos pelas deficiências. Esse entendimento remete à lógica de uma produtividade e autonomia em que “[...] o cuidado de si é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação”, (FOUCAULT, 1985, p.53). O AEE se constitui no espaço onde as crianças com deficiência são treinadas

[...] para que sejam o mais independente possível.

PX – Entrevista em 29/04/2019

Essa independência ou autonomia também é recorrente nos dizeres dos professores quando falam dos objetivos dos seus atendimentos. É uma necessidade torná-los produtivos e autônomos. Um discurso típico das pedagogias, conforme apontou Foucault,

[...] governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, toma lugar ‘entre’ as instituições pedagógicas e as religiões da salvação. [...] Não se pode considerar que pedagogia, governo de si e salvação constituam três domínios perfeitamente distintos e que [operam] com noções e métodos diferentes; de fato, entre um e outro [há] muitas trocas e uma continuidade certa (FOUCAULT, 1997a, p. 112).

Considerando que a formação inicial da maioria dos professores é Licenciatura em Pedagogia, os conceitos confluem na mesma direção e culminam na invenção de táticas de produção da autonomia, através de amorosidades e afetos.

Primeiro eu preciso ensinar autonomia pra eles [...].

Então eu vejo isso como um trabalho muito importante, porque aqui a gente tem resultado, e esse resultado reflete na sala de aula, reflete em casa, na autonomia da criança.

PBP3– Entrevista em 15/04/2019

As ferramentas usadas para olhar esses dados ajudar a perceber a evidência de um discurso que tem a inclusão como imperativo, mas que carrega as necessidades neoliberais de máxima produção de empresariamento de si, trazida por Foucault em seus escritos. Não é admissível que uma população considerável e que está em crescente ascensão permaneça reclusa, as margens dos jogos econômicos. O mundo, a sociedade exige que este sujeito aprenda e produza. Os participantes repetem essa noção, que é trazida pela legislação que rege o campo da educação especial de que o AEE surge na cena escolar:

Como apoio fundamental e necessário na inclusão escolar em prol da autonomia e independência dos alunos.

PT – Entrevista em 18/04/2019

Mais que promover autonomia, o espaço do AEE se configura no local de criação/produção de autonomia, uma vez que, para esses sujeitos, todos os recursos precisam ser adaptados. Nesse sentido a presença das crianças na escola e nas SRMs é cada vez mais exigida. Os discursos se imbricam e produzem necessidades tanto na escola como nas famílias para que as crianças com deficiência estejam sob a malha biopolítica, isso gera ações diretas dos profissionais do AEE. Nota-se no excerto abaixo, quando o profissional se refere à recusa de uma família em levar a filha para a escola.

[...] a gente tá tentando fazer com que eles tragam ela pra cá pra escola e ela possa se desenvolver, ter uma autonomia.

PC4

A hipótese implícita dos participantes ainda está ancorada na perspectiva salvacionista da educação escolar. A escola dará ao sujeito uma condição que antes e sem ela não teria. Uma condição de sujeito capaz de produzir por seus meios e

vontades, porque aprendeu que precisa ser útil. Os ditos abaixo trazem fragmentos de uma defesa do serviço de AEE e de sua utilidade e objetivo.

[...] o atendimento à criança público-alvo da educação especial visa a propiciar sua autonomia e independência, seja na escola regular, seja fora dela.

A educação inclusiva é vinculada à busca incessante de proporcionar a autonomia de ser e de saber da(o) educando(a), [...].

PO1 – Entrevista em 08/04/2019

É visível um estatuto de verdade que conduz os professores do AEE para produzir possibilidades de tornar os sujeitos capazes de se autogovernar e prosseguir nos estudos. Essa prescrição está presente nos regulamentos e nas vontades de quem está inventando o serviço de AEE nas escolas do litoral.

[...] a minha meta, enquanto coordenadora, é dar autonomia, pra esses alunos. A minha meta hoje, é que eles se tornem autônomos e tenham condições de cursar o ensino médio.

PBP1 – Entrevista em 15/04/2019

Além das prescrições para o especialista agir em sua docência, também são convocados a confluir para a ordem do dia os pais, a família desses estudantes. Porque “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (FOUCAULT, 1996, p.37). Diante disso, pode-se considerar como exigência que a conquista da autonomia desses estudantes seja visibilizada, comemorada e internalizada por todos.

Criar eventos, criar trabalhos, convocar a família para estar dentro [...], para que eles possam participar da nossa alegria em ver o aluno conquistando autonomia.

PC1 – Entrevista em 25/03/2019

Cabe destacar que conquistar autonomia é entrar no jogo de consumo e produção neoliberal. Deixando o confinamento dos hospitais, manicômios e quatinhos, para o endividamento dos afazeres produtivos (DELEUZE, 1992). Uma história da inclusão foi contada, foi inventada sob tensionamentos diversos. Diante disso, não é

permitido não usufruir de direitos conquistados a duras penas. Não é permitido voltar ao tempo da reclusão, da passividade e da falta de poder decisório. É preciso avançar sempre. A vida exige mais, exige que se mantenha no local de conquista, de superação. A vida contemporânea impõe a manutenção constantes dos regimes de verdade e do conhecimento de si mesmo, dos limites, das potencialidades, “cuidar de si é se munir dessas verdades” (FOUCAULT, 2014, p. 269).

O estudante com deficiência é um sujeito de direitos, e a escolarização é parte desses direitos. Entender como esse processo se consolida através do AEE garante que o jogo continue e que as verdades da inclusão permaneçam em evidência para capturar mais sujeitos para esse jogo, pois

Subjetividade e verdade não se comunicam mais tanto, primordialmente, em todo caso não se comunicam mais tão só no acesso do sujeito à verdade. Será necessária essa flexão do sujeito no sentido de sua própria verdade por intermédio da perpétua discursivização de si mesmo (FOUCAULT, 2010b, p. 305)

Nesse sentido, é preciso falar de si, pensar sobre sua existência, “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2010c, p. 6). Esse movimento é estimulado nas SRMs do litoral, como estratégia pedagógica, conforme pode-se notar a seguir:

[...] dando espaço pra eles falarem, o resto vem na sequência; sentem seguros em me relatar o que acontece com eles, e já nos dá pistas em como trabalhar com os outros em outros espaços da escola.

PBP3– Entrevista em 15/04/2019

Falar de si, é inscrever-se no lugar, no corpo, nas práticas. É cuidado, e “não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 271). Exercitar a narrativa de si, constrói sujeições, discursos e conduz práticas, dentro e fora da escola, determina os lugares de atuação dos estudantes e dos professores. Então o AEE também figura como espaço de escuta que, segundo o trecho abaixo,

[...] é uma coisa que às vezes não tem como o professor fazer na sala de aula [...].

PO3– Entrevista em 09/04/2019

Essa escuta é parte das estratégias desenvolvidas no AEE e se constitui como ponto de partida para a construção pedagógica que ancora o trabalho nas SRMs, segundo o participante abaixo, conhecer o aluno é tarefa introdutória para os atendimentos.

Cada aluno é diferente e primeiro eu conheço bem o aluno, faço algumas avaliações pra ver que tipo de atendimento eu vou fazer [...].

PBP2– Entrevista em 15/04/2019

Esse processo avaliativo em busca de respostas ou pistas para iniciar um trabalho pedagógico se dá também através da benevolência, naquele sentido já apontado, de fazer o bem. O uso da benevolência como técnica de si, aparece como fator de motivação e como potência de convencimento. Uma estratégia que também entendo ancorada no salvacionismo e na subjetivação pelo amor ao trabalho, à prática docente e crença na superação do outro. A aprendizagem pelo amor ou pela benevolência ocorre e se fortalece como “uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs, [chamada de] tecnologia de poder pastoral” (FOUCAULT, 1995, p. 236); incidindo sobre as relações no serviço de AEE.

O quadro abaixo traz fragmentos de uma entrevista que evidenciou uma prática tangenciada por uma espécie de pedagogia do amor. Um convencimento pelo apego e para afeição. A professora relata seus entendimentos e valores acerca da prática pedagógica no AEE e tem como referência primeira o afeto e a conquista do afeto do outro.

Eu sou muito afetiva...; Então aqui eles têm amor, têm carinho, têm as refeições direitinho [...].

[...] eu trabalho com muito amor com essas crianças, só que a gente tem que observar a parte física deles, o neurológico.

Então quando eu trabalho com eles, eu trabalho com amor. Então quando chega pra mim essa criança, eu sei o que ela tem, mas eu não foco no que ela tem e sim no que ela precisa e trabalho o todo.

Preparo tudo com amor e responsabilidade.

Então eu vejo que alguns professores anda não tem aquele amor pelas crianças especiais
[...].

Então é todo um trabalho com carinho, todo com amor, sem isso não dá pra trabalhar com
as crianças.

Ou dá uma volta no pátio, ou leva pra tomar uma água, tem esse amor pra tratar eles, faz
com que eles gostem, aparentemente.

PBP3– Entrevista em 15/04/2019

A formação dos vínculos entre professores e alunos é baseada em atrativos afetivos ou atividades cativantes. Um sistema de compensação que tem por objetivos resultados em aprendizagens. Um olhar que imprime na criança com deficiência gentileza, inocência e necessidade de carinho e atenção. O participante abaixo faz menção a isso.

[...] o afeto é recíproco, eu, sinceramente prefiro trabalhar muito mais da educação especial do
que na rede regular de ensino, pela maneira gentil que eles tratam [...]

PC1 – Entrevista em 25/03/2019

No excerto seguinte, também é possível perceber esses entendimentos. Além disso, essas estratégias confluem com as técnicas de si que Foucault registrou. As práticas de subjetivação na população das crianças com deficiência e suas famílias estão imbricadas com relações de afeto e cuidado. A série de excertos abaixo evidencia isso.

Acolhimento, vou na sala de aula, sento do lado, ajudo, brinco no recreio, convido a ser meu
aluno.

PI – Entrevista em 29/03/2019

Acima, a professora relata que se aproxima do aluno da forma como ele vai se sentir mais acolhido; abaixo outra participante refere como é grata por perceber a

dedicação das professoras do AEE da rede que coordena.

E graças a Deus, as professoras da sala de recurso abraçam isso com muito carinho e com muita dedicação.

[...] e que a gente tem que aprender a tê-los como parte da nossa estrutura escolar, hoje, e que eles são iguais e devem ser tratados iguais, e que a gente tem que acolher e amar e ajudar.

PBP1– Entrevista em 15/04/2019

Esse fragmento retoma uma relação afetiva que pode ou não ser a realidade familiar da criança e que a professora usa como ferramenta de formação de vínculo, no sentido de construir um relacionamento que possibilite aprendizagens.

É por dar continuação de uma relação afetiva, acolhedora que a criança se sente segura para se desenvolver.

PT– Entrevista em 18/04/2019

O último excerto relevante para apontar o uso da benevolência e da autonomia como prática para governar as condutas das crianças com deficiência e das famílias delas, denota que é construído um processo investigativo familiar para conquistar a confiança e as vontades. A partir dessa conquista, o jogo de verdade se inicia e o processo de normalização acontece sob a forma de atenção e cuidado.

Existe uma troca constante, confiança mútua, para alguns sou um norte, um afago, dependendo do histórico familiar do aluno.

Nosso público-alvo em geral são afetuosos e tranquilos, sendo ótimo atendê-los.

PC3

O serviço de AEE é entendido como algo em construção, como pode ser observado em outros fragmentos dos dados, e talvez por isso, age através da incidência de poderes e saberes. Essa incidência ocorre no próprio serviço que se propõe a construir caminhos que já foram trilhados pelas psicologias, pela psiquiatria, e sobre as famílias com as capturas implementadas pelos sistemas estatais de controle, disciplinamento e vigilância das populações. Foucault refere esses movimentos como

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. Essas “artes de existência”, essas técnicas de si, perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico (FOUCAULT, 1998, p.15).

Na contemporaneidade vemos essas técnicas ganhando espaço na escola e de alguma forma imbricada com valores cristãos, pois a benevolência é discurso sempre presente nos ensinamentos doutrinários das igrejas cristãs. A vontade salvacionista e tolerante de fazer o bem, esteve presente nas falas e posturas dos professores participantes. Cabe destacar que por muito tempo a educação e cuidado das crianças com deficiência ficou a cargo das igrejas, exatamente pelo caráter benevolente e caridoso das religiões.

8.5 NARRATIVAS SOBRE A DEFICIÊNCIA: A DISTINÇÃO ENTRE NORMAL E ANORMAL COMO MARCADOR DO CORPO

Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho (FOUCAULT, 1979, p. 144).

A hipótese acima inicia essa seção porque entendo que o corpo aparece não apenas como um achado dessa pesquisa, mas que há muito vem sendo usado para marcar, disciplinar e subjetivar as populações. No campo de saberes que envolve a educação especial e a inclusão das pessoas com deficiência o corpo dessas pessoas está implícito em um processo de tratamentos, terapias, adaptações, próteses e tecnologias de acessibilidade. Mas não se trata de um corpo implícito, e sim de um que está explicitamente sob a incidência de um poder que atende as demandas econômicas de mercado. Tal qual apontou e registrou Foucault na história, é possível olhar para esse corpo como força de produção. Os dados da pesquisa trouxeram à tona esse corpo que, no contexto escolar contemporâneo, é alvo de mecanismos de controle e sujeição. Foucault afirmou que

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera

simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 1979, p. 144).

E a educação inclusiva tornou-se um campo fértil para que as estratégias biopolíticas incidam sobre os corpos com deficiência. Sob as lentes da grade da governamentalidade foi possível olhar para os caminhos da pesquisa com suspeição, possibilitando a invenção de outras vontades e necessidades investigativas. Então, nessa seção, inspirada por diversas leituras, pude perceber também esse corpo. É necessário estabelecer que, não pretendo problematizar um corpo qualquer, mas sim o corpo que Foucault (2002) inscreveu como Anormal, a partir de figuras capturadas pelos dispositivos de poder, desde a Idade Média.

Trata-se de criar tessituras sobre um corpo que teve sua presença negada pelo poder soberano; a existência disciplinada e institucionalizada pela modernidade; e que, a sociedade contemporânea quer elevar ao máximo da superação e negar, qualquer custo, as incapacidades/limitações (termos usados desprendidos de juízos, apenas descritores). Um corpo cujo silenciamento apaga as formas disformes da impotência. O corpo, nomeado nessa pesquisa de “corpo da deficiência”.

Pelbart, sob a ótica da biopolítica, convida a pensar sobre o corpo considerando a incidência de poder sobre ele; em um de seus textos afirma que:

[...] o poder tomou de assalto a vida. Isto é, o poder penetrou todas as esferas da existência, e as mobilizou inteiramente, e as pôs para trabalhar. Desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade. Tudo isso foi violado, invadido, colonizado; quando não diretamente expropriado pelos poderes (PELBART, 2007, p. 58).

Esses poderes, sob o imperativo de não mais abandonar o corpo disforme, capturaram os corpos da deficiência em instituições normativas, submetendo-os a uma existência de superação das limitações impostas pelas deficiências. É prescrito, dessa forma, um discurso de autonomia e mobilidade vigiada e produtiva, peculiar ao governo neoliberal que, não só visa o controle das populações, mas também as quer no jogo econômico. Nos ditos dos participantes, essa lógica fica evidenciada.

Como a existência desse corpo em relação ao mundo que ao longo da história estão deixando de ser estigmatizados, desvalorizados, discriminados. Que o aluno conhecerá suas limitações, suas

potencialidades, permitir que o aluno com deficiência se torne crítico, criativo perante a sociedade.

PT– Entrevista em 18/04/2019

Não é um caminho fácil e o processo se desenrola na história em movimentos que tensionam os poderes e os saberes, e no serviço de AEE não é diferente. Na região os processos inclusivos ainda são recentes e, portanto os discursos se produzem e produzem professores que adotam o cuidado de si como ponto de partida.

Em trechos dos dizeres de participantes podemos denotar a confluência da necessidade primeira de cuidar do corpo, deixá-lo desejável ao menos de afetos e tolerância mínima.

E quanto ao cuidado mais específico com o corpo, depende do contexto familiar

PBP2– Entrevista em 15/04/2019

A família é convocada ou responsabilizada a cumprir com essas metas de asseamentos; a escola, em especial o serviço de AEE se encarrega de ensinar os meios pelos quais essas famílias devem atender aos objetivos da ordem do dia.

Mas eu vejo que a evolução deles é bem lenta...

O corpo da deficiência talvez seja a relação do aluno com seu próprio corpo? Tem alguns alunos aqui, dos anos iniciais que vem com mal cheiro, piolho, um vem com roupa suja...

Eu vejo que esta questão da higiene parece que falta um pouco

Nem todo aluno com deficiência tem uma anomalia.

Uma falta de cuidado com o próprio corpo ou de não cuidados da família.

É a visão do corpo estranho, eu vejo, assim, não querendo generalizar,

PC4 – Entrevista em 08/04/2019

Tendo como percurso, o movimento de subjetivação, cabe olhar na história contemporânea, os caminhos trilhados pelos dispositivos do biopoder para produzir e alimentar os desejos de superação e produtividade nos corpos da deficiência. Ao longo

das transformações do pensamento e da sociedade ocidental, foram percebidas mudanças na forma como o poder incidiu sobre os corpos da deficiência. Foucault (2002) registrou a invenção de corpos da deficiência no período moderno, após a sociedade perceber a anormalidade como inconveniente a ser corrigida. Esses sujeitos passaram a ser alvo de estratégias biopolíticas, trocando a incidência de poder que captura e torna o corpo da deficiência um recluso, para ser um corpo a ser incluído na esfera social. Essa mudança prescinde de necessidades do Capital que não quer mais manter o corpo da deficiência escondido e improdutivo. Nesse contexto, surgem fenômenos como a Institucionalização e Distribuições desses corpos.

o corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta [...] e às instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos [...] como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: 'fique nu...mas seja magro, bonito, bronzeado!' (2003, p.147).

Como um corpo que não atende aos mecanismos de controle estimulação pode ser produtivo? Interessa tornar corpos disformes em corpos produtivos? A literatura, as políticas públicas e os tratados internacionais, afirmam que sim. Diante de tal engendramento, é premente compreender como esses corpos serão convencidos de que precisam abandonar o “quartinho dos fundos¹³” para receber os aplausos da superação. Tal qual um animal selvagem que precisa aprender a caçar e não mais ser alimentado por uma pequena abertura, dentro de uma jaula, é preciso ensinar, educar. É preciso, mudar a ordem do dia e lembrar esse corpo que ele possui desejos e que deve construir meios para satisfazê-los, criando o que poderia ser uma bioascese¹⁴ da deficiência ou da superação.

Tais apontamentos podem ser compreendidos quando usamos como parâmetro o corpo sem deficiência, o corpo humano esperado/previsto, de forma que pareça justificada.

Essa obsessão pela perfectibilidade física, com as infinitas possibilidades de transformação anunciadas pelas próteses genéticas,

¹³Lugar onde as pessoas com deficiência eram e, em alguns contextos ainda são, escondidas da sociedade, pela família.

¹⁴Enquanto nas ascetes da Antiguidade o self almejado pelas práticas de si representava frequentemente um desafio aos modos de existência prescritos, uma forma de resistência cultural, uma vontade de demarcação, de singularização, de alteridade, encontramos na maioria das práticas de bio-ascese uma vontade de uniformidade, de adaptação à norma e de constituição de modos de existência conformistas e egoístas, visando a procura da saúde e do corpo perfeito (ORTEGA, 2005, p. 141).

químicas, eletrônicas ou mecânicas; essa compulsão do eu para causar o desejo do outro por si mediante a idealização da imagem corporal, mesmo que isso custe o bem estar do sujeito, mesmo que isso o mutila, substitui facilmente a satisfação erótica por uma espécie de mortificação auto imposta (PELBART, 2007, p.60).

Então, ao olhar para o corpo da deficiência, considerando os governamentos neoliberais, a tarefa é tornar esse corpo um objeto de desejo. É preciso tirá-lo da condição de mortos-vivos em que foram mantidos por décadas. Trata-se de apagar e negar o corpo incapaz, para convencer o sujeito a submeter esse corpo à máxima produtividade e superação. É preciso seduzir os desejos desse corpo para entrar no jogo de produtividade. É preciso alterar a forma, a afetação causada pelo corpo da deficiência, na perspectiva de que esse corpo perpassa o conceito de “uma vida” de Deleuze, da mesma forma que o moribundo, afeta e é afetado pela potência da vida. A vida que insiste em viver, mesmo na impotência do corpo da deficiência. Como o biopoder se inscreve nesse corpo? Através de quais estratégias biopolíticas? Quem vai afetar esse corpo ao ponto de torná-lo “vida nua” e enformar seus afetos e potências na bioescase produtiva? O contexto da pesquisa evidencia o potencial da educação inclusiva e especializada como condutor de condutas e permite apontar o professor do AEE¹⁵ como acionador de engrenagens biopolíticas.

Conforme o seguinte fragmento é evidente que esse discurso está presente na ação docente do AEE.

[...] sempre tem quem diga, mas não tem cara de autista. Eles não têm cara mesmo, mas tem toda uma peculiaridade de comportamento que tu vê todos os resquícios de uma outra dificuldade que tu vai ter que ver a deficiência é intelectual, não é visível então é mais difícil porque não aparece ainda tem professor que diz que eles estão fingindo ou estão usando que são deficientes pra outras coisas, então... o corpo que não aparece é o mais difícil.

Nós precisamos que no final do 3º ano esse aluno tem que ter um crescimento de conhecimento.

E por mais que tu ache que tá tudo bem, ele sabe que tem diferença. É visível. Fazem a diferença. Apontam a diferença.

[...] não que elas são diferentes, mas que ela sinta que é parte do TODO.

Só que é um corpo de estudo. Um corpo de ver aonde, como que está sendo aquele

¹⁵ Atendimento Educacional Especializado.

aprendizado, para aquela criança que tem dificuldade e que a gente sabe que muitas coisas eles não vão conseguir...

[...] sempre há uma diferença de corpo de pessoa em tamanho. Principalmente pelas reprovações. Ele já destoa na sua turma.

PO3– Entrevista em 09/04/2019

O profissional que figura como um interventor dos corpos da deficiência no ambiente escolar. Esse professor, nesse serviço, configura como uma tática de subjetivação dos caminhos da superação a ser conquistada e do enforme desses corpos para atender as demandas prescritas. No trecho abaixo, nota-se o entendimento de que a corpo vivido deveria ser priorizada.

Entendo que o corpo vivido das crianças, a corporeidade e a ludicidade devem ser priorizados nas instituições de ensino como se prioriza o desenvolvimento cognitivo.

PBP4– Entrevista em 15/04/2019

Uma vez que cabe ao professor convencer o estudante com deficiência a ser produtivo, é preciso tornar este subjetivado por necessidades capitais e de consumo, assim como deve alimentá-lo com desejos de superação. Tendo, esse professor, o próprio corpo para alimentar e dele fazer exemplo, então o processo de subjetivação se dá para professor e aluno.

Não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (...). Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2002, p. 118)

Essas disciplinas aparecem na escola de diversas formas e no AEE surgem sob a forma de adaptações curriculares, regulamentos, encaminhamentos e orientações para as famílias. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”” (FOUCAULT, 1979, p. 119). A participante do quadro a seguir aponta diversas formas de exercer controle e disciplinamento sobre as crianças com deficiência no serviço de AEE e sobre suas crenças acerca do corpo.

Segundo Foucault,

Aprender a comportar-se, movimentar-se, ser preciso e ter ritmo. Gestos são fabricados, e sentimentos são produzidos. Este adestramento é resultado da aplicação de técnicas positivas de sujeição baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos etc. O corpo torna-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo torna-se dócil e submisso: o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (Foucault, 2002, p. 28).

Então todo o esforço e sentimento expressado na fala da participante é parte de sua sujeição aos discursos que permeiam a inclusão.

[...] Porque eles ainda não entenderem a deficiência deles, eles podem até entender com o tempo, mais ainda não;

[...] e eles não se veem como diferentes dos outros a não ser que seja físico, não ter as pernas, ou outra coisa.

[...] tu tem que ter pudor com teu corpo, tu não pode mostrar dessa maneira, enfim, tem que conversar, fora que em casa é trabalhado isso.

Que as meninas vão crescendo e vai aparecendo pelo no corpo, e toda a parte anatômica a gente tem que trabalhar com a criança. Eles precisam compreender que vão entrar na puberdade que o corpo se desenvolve, porque que o seio cresce, porque vem menstruação pra menina, pro menino a mesma coisa, por que tem ereção.

[...] cada um aprende de um jeito. E cada professor tem um jeito de ensinar [...].

Muitas vezes as crianças já avançaram e regridem, então é uma coisa repetitiva, todo dia, todo dia, sempre, sempre [...].

Aqui a gente sabe qual a fase as crianças estão, então às vezes eles estão grandões, são adultos, mas a mentalidade é de criança [...].

[...] por mais que o corpo esteja respondendo de uma maneira, como por exemplo, a puberdade, o corpo está entrando na puberdade, mas a mentalidade, não. Então eles nem sabe às vezes o que estão sentindo.

PBP3– Entrevista em 15/04/2019

Esse apontamento é pertinente no sentido de que investigo táticas e estratégias de governo na escola, em especial, no que refere à educação inclusiva e suas

técnicas de normatividade e disciplinamento de corpos da deficiência, vistos como potências de sucesso educacional e social.

o corpo humano entra numa maquinaria de poder que a esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder, ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 1979 p.119).

O olhar e a escrita de Pelbart e Foucault são bem-vindos na busca por contornos singulares nessa temática, pois desperta mais vontades do que saciedades e instiga o processo criativo para que outras provocações sejam inscritas, num movimento constante de afetar e ser afetado, e de compreender como os corpos deixam de ser submissos e passam a auto submeter suas formas e desejos à ordem do dia.

Pois, se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo [...] e também no nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. (FOUCAULT, 1979, p. 148-149)

Nesse sentido, cabe entender que todos somos parte de um processo de incidência de poderes imanente, que não está fora do sujeito, mas nas relações estabelecidas por ele com o outro e com os mecanismos de subjetivação. Entender que a escrita dessa investigação, assim como evidencia a invenção de um serviço que atende às necessidades neoliberais é saber que também produz e reforça discursos que constituem o AEE como uma estratégia de governo potente que ganha força e visibilidade com os resultados de trabalhos como esse.

9. CONSIDERAÇÕES PARA OUTROS INÍCIOS

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria então que eu encadeirasse, prosseguisse a frase e me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível. (FOUCAULT, 1996, p. 5-6)

O trabalho se desenha em recortes de tempo e temática e ao final das análises e escritas tento rememorar em suas linhas finais as intenções desta pesquisa. Não só rememorar, mas salientar que a citação inicial dessa seção, diz muito do processo pelo qual o trabalho investigativo foi se inventando. A intenção não é se escrever outro regulamento, mas é evidente que ao descrever discursos e práticas eu as reforço e as reinvento, incidindo sobre o público-alvo o poder das vozes sem nome que me precedem, essas a que Foucault faz referência. Não foram apontadas culpas, inícios ou nomes, mas sim uma possibilidade de visibilizar o que se esconde no silêncio e de qualificar os processos educativos numa perspectiva de criação e transformação das práticas. Diante disso, cabe destacar que a presente pesquisa teve por objetivos compreender e analisar como professores de AEE criam/inventam estratégias pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), evidenciando governamentos engendrados nessas práticas que incidem diretamente no corpo e nas condutas dos estudantes com deficiência. Além disso, busquei identificar estratégias de mapeamento de demandas, apoio e formação em relação ao serviço de AEE na região Litoral Norte do Rio Grande do Sul. E para tanto, foram utilizadas ferramentas de coleta de dados e de análise do campo conceitual foucaultiano, sob a grade de inteligibilidade da governamentalidade. Essa grade que me permitiu olhar para os dados com a noção de que somos conduzidos e condutores de condutas através de práticas discursivas que estão presentes em nossas ações e atitudes. Conforme apontou Foucault:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e

temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Nesse sentido, o serviço de AEE é relativamente novo no campo da educação e, com base nos dados, foi possível denotar que tenta se consolidar na região através da chancela das práticas e saberes da medicina e do campo das psicologias. Ao longo da história da educação isso se repete, pois a educação e a pedagogia buscaram associar saberes outros que validem a sua atuação nas sociedades disciplinares e na economia biopolítica. Percebe-se que o AEE busca ser reconhecido e fortalecido no cenário educacional através de práticas terapêuticas, mais do que pedagógicas. Os discursos médicos e psi estiveram presentes nas falas, nas narrativas de construção de protocolos de atendimento e nas noções de encaminhamentos para profissionais da medicina que orientem os trabalhos pedagógicos nas escolas e nas salas de recursos.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2012, p. 10).

O AEE é um campo de disputa de poderes e saberes diversos, e o desejo de reconhecimento e validação é manifesto nos dizeres dos participantes. Além da evidente associação ao campo da medicina e da psicologia, outras discursividades aparecem nas falas destes e evidenciam que outros discursos midiáticos, como o da máxima produtividade e da superação das barreiras, sejam elas físicas ou mentais, incidem diretamente no corpo dos sujeitos com deficiência. Produzem desejos e vontades e inventam verdades que transformam os sujeitos com deficiência em um corpo teórico. Um corpo imaginário, manipulável e superador contumaz.

Certamente a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para reencontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o lugar do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição (FOUCAULT, 2012, p. 53).

Esse devir é permanente no campo de atuação do professor do AEE que busca se metamorfosear com as diversas áreas da medicina e das psicologias para tornar produtivo um corpo e uma mente que foram negadas pela sociedade por muito tempo. Então a captura desses corpos pela escola e obrigatoriedade de frequentar um serviço

que pretende normalizar o máximo possível pode ser entendida como um lugar de acontecimentos que permite a emergência social da SUPERação. O sujeito com deficiência, precisa der um SUPERaDor, pois precisa romper com limites do corpo e da cognição mesmo suportando a dor desse rompimento; um SUPERherói, pois precisa inspirar o desejo de outros para a superação; e SUPERresistente, pois não pode desistir de continuar produzindo. Nesse movimento, a figura do sujeito da deficiência se transforma na figura da pessoa d'Eficiência. Ao arriscar tais comentários, busco o apoio nas palavras de Foucault, quando afirma que:

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”; E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 1996, p. 7).

Tendo em mente essas palavras, posso depreender que um autor, um pesquisador ou um participante de qualquer processo investigativo não consegue ser somente um descritor de práticas ou de discursos, porque coloca em movimento saberes diversos que incidem poder sobre os participantes. A descrição cria, produz e reproduz, incide sobre os descritos e tensiona os saberes que disputam lugar nas práticas educativas. Ainda que não seja intenção criar regulamentos, é preciso compreender que as perguntas de pesquisa provocam ações, despertam desejos e colocam em evidência a ordem do dia e sugere novas ordens.

Quer seja, portanto, em uma filosofia do sujeito fundante, quer em uma filosofia da experiência originária ou em uma filosofia da mediação universal, o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura não põe em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, colocando-se na ordem do significante (FOUCAULT, 1996, p. 46-47).

Nesse jogo de palavras e saber-poder o processo investigativo se torna mais profundo e cheio de nuances. O que parece estar finalizado suscita outras perguntas e traz à tona outras potências para pensar a educação especial inclusiva e os processos de escolarização das crianças com deficiência, os conceitos que atravessam os corpos da deficiência e os regulamentos que incidem sobre essa população. Como o título do

capítulo aponta, estão em evidência outras possibilidades de pesquisa e de construção de pensamento que são fortalecidas com a proposição de intervenção sugerida no capítulo a seguir.

10 PRODUTO: OBSERVATÓRIO DO AEE LITORAL NORTE

O Mestrado Profissional em Educação presume em sua regulamentação que todo o trabalho de pesquisa e produção de conhecimentos gerada no processo sejam potentes para transformar o local de trabalho do pesquisador ou o campo de atuação do mesmo. Diante disso e dos achados preliminares e dessa pesquisa, surgiram algumas ideias sobre quais meios seriam úteis para qualificar os serviços de AEE, entre elas, um curso de extensão, uma disciplina na graduação em Pedagogia, ou algo do gênero. Contudo, após a qualificação e da finalização do processo de coleta dos dados, foi possível visualizar uma ferramenta de coleta de dados sistemática e que permite a posterior implantação das ideias iniciais: um Observatório Permanente do AEE na Região Litoral Norte.

Um observatório tem como objetivo principal observar e registrar. A partir da observação, é possível registrar a constituição do serviço de AEE na região, suas potencialidades e limites, bem como a evolução da implementação das políticas de inclusão. Sendo assim, foi escrito um projeto que prevê encontros sistemáticos com os professores de AEE da região para a realização de entrevistas, mapeamentos e escrita de textos acadêmicos que fortaleçam o serviço no âmbito regional que culminem em uma publicação virtual que dê visibilidade aos estudos.

O projeto será vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos – GPEPI, que tem como líder a Prof. Dr.^a Helena Venites Sardagna, orientadora dessa pesquisa. Os encontros serão realizados nas dependências da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, trimestralmente, durante o ano de 2020. Uma vez que se consolidem os resultados esperados pretende-se que o Observatório seja permanente. O projeto completo está descrito a seguir.

10.1 PROJETO OBSERVAEE – LITORAL NORTE



**OBSERVATÓRIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA
REGIÃO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

RESPONSÁVEL: LIZIANE DA SILVA BARBOSA

PROJETO OBSERVAEE

**APOIO:
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Realização em 2020

1. Título do projeto:

Projeto de Observação, Formação, Apoio e Mapeamento do Serviço de AEE na região Litoral Norte do Rio Grande do Sul – OBSERVAEE.

1.1 Área Temática

Educação Especial Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado.

2. Justificativa:

Considerando os objetivos e resultados da pesquisa: “Estratégias Engendradas nas Práticas Pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado para o Corpo da Deficiência”, torna-se evidente a necessidade de um instrumento de análise e avaliação do Serviço de AEE. Não para regular as práticas construídas nas SRMs, mas para registrar e mapear essas práticas e os resultados obtidos com elas.

Dessa forma, importa verificar, evidenciar e registrar as práticas pedagógicas bem como as potencialidades desse serviço, ainda em consolidação na região Litoral Norte.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

O projeto tem como objetivos: avaliar, mapear e registrar as práticas pedagógicas construídas no serviço de AEE na Rede Pública de Educação da região Litoral Norte.

3.2. Objetivos Específicos

Conhecer as realidades dos 23 (vinte e três) municípios do Litoral Norte;
Construir uma rede de Apoio e Compartilhamento de Informações;
Estabelecer parcerias com as Universidades da Região e com a AMLiNorte;
Criar um sítio eletrônico de divulgação dos dados e análises produzidas;

Publicar um e-book com os resultados das observações e encontros;
Fortalecer o serviço de AEE através da criação dessas redes.

4. Metodologia

Os estudos serão realizados a partir da formação de uma rede de pesquisa local envolvendo pesquisadores do GPEPI, professores de salas de recursos e sempre que possível, gestores municipais da educação comum e especial ou professores designados por eles.

Estão projetados quatro encontros sistemáticos, e pré-agendados, para a realização de estudos coletivos do enquadramento legal da Educação Especial, dos indicadores educacionais dos municípios envolvidos, das escolas envolvidas e do contexto histórico da criação das salas de recursos. Com início em 2020.

Todos os dados e práticas serão compartilhados com o público interessado em cursos de extensão, nas páginas eletrônicas do Observatório e ao final do Projeto em Livro Eletrônico que será amplamente distribuído na região.

4.1. I Encontro: Conhecendo o contexto educacional dos municípios

No primeiro encontro, a intenção é coletar alguns dados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, especificamente nas seguintes bases de dados:

- a) Censo Escolar;
- b) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de cada município e das escolas envolvidas no estudo;
- c) Investimento público em educação do município;

Esses conjuntos de dados serão divididos em grupos de trabalhos formados pelos participantes presentes no encontro, que deverão elaborar uma análise dos indicadores ao final do encontro.

Ao final dessa etapa o grupo deverá produzir um documento único acerca dos dados analisados, que será publicado no sítio eletrônico do Observatório. Caso haja necessidade poderão ser realizados mais de um encontro para esta etapa.

4.2. II Encontro: Conhecendo o Enquadramento legal do AEE na Região

Para este segundo encontro serão analisadas e compiladas informações contidas nos seguintes documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996 (LDB / 96);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Resolução CNE / CEB n.º 2 de 2001;
- Educação Inclusiva: Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);
- Parecer n.º 13 de 2009;
- Resolução n.º 4 de 2009,
- Decreto nº 7.611 de 2011;
- Documentos orientadores da Educação Especial e AEE nos municípios participantes do estudo.

4.3. III Encontro: Conhecendo a História e a Realidade das SRMs

Os participantes, em trabalhos de grupos, descreverão a história da educação especial de seus respectivos municípios, de modo geral e em particular de como surgiram as SRMs.

Em outro momento por meio da técnica de entrevistas em pequenos grupos, serão descritas informações para caracterizar as SRMs, as práticas desenvolvidas nelas e os seguintes aspectos:

- Perfil dos professores
- Processo de avaliação dos alunos
- Perfil dos alunos e dos alunos;
- Organização do trabalho pedagógico;
- Funcionamento das salas;
- Demandas para os professores especializados.

4.4. Local

As atividades serão desenvolvidas na UERGS, localizada no Município de

Osório, por ser ponto central da região e facilita os encontros dos participantes.

4.5 Participantes

Participarão do estudo os professores de SRMs dos municípios envolvidos, pesquisadores das universidades parceiras e profissionais representantes das secretarias de educação municipais.

5. Cronograma

Ano: 2020	Mês	Mar	Abr	Jun	Ago	Set	Dez
		Atividade					
	Encontro de Apresentação do Projeto	X					
	I Encontro		X				
	II Encontro			X			
	III Encontro				X		
	Tabulação, Análise e Escritas					X	
	Apresentação dos Resultados						X

6. Resultados Esperados

- 1) Coletar e sistematizar informações municipais que sirvam de mapeamento e subsídio para as práticas pedagógicas, bem como identificar demandas para a formação de professores, limites e possibilidades das salas SRMs, monitoração do desempenho dos alunos com deficiência das escolas.
- 2) Ampliar o conhecimento científico na definição das políticas de inclusão escolar e do serviço de AEE na região;
- 3) Divulgar os resultados na forma de publicações científicas, livro eletrônico e eventos acadêmicos;
- 4) Prover formação sobre AEE e SRMs a todos os pesquisadores e professores envolvidos no estudo;

5) Fortalecer a produção científica regional na área de Educação Especial através da rede de cooperação entre pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil** (3ª ed. rev. ampl.). São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Liziane da Silva. **Implicações da Vulnerabilidade Social no Atendimento Educacional Especializado: Práticas de Governamentalidade na Biopolítica**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em AEE na UERGS, 2016. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Liziane%20Barbosa%20TCC%20-%2013ago17.pdf>

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. (2 a ed.). Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 2009.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI/DPEE. **Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. (MEC /CGPEE/GAB). **Nota Técnica nº 15 de 2 de julho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Pública para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> >. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>.

BRASIL. (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do**

Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13309-20metaspne-lima/file>>.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 12796/13 | Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>.

BRASIL. MEC. Parecer 13/2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009a.

BRASIL. MEC. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009b.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014.

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro (RJ): Trinta e Quatro, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”?** Educação Unisinos, São Leopoldo, v.5, n.1, p. 32- 39, jan. 2011.

FEPAM. **Diretrizes Ambientais para o Desenvolvimento dos Municípios do Litoral Norte.** Caderno de Planejamento e Gestão Ambiental no. 1, 2000.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 35–56, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A Análise do Discurso: Para Além de Palavras e Coisas.** Educação Realidade, jul./dez. 20(2):18-37, 1995.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina.** Vol.VII. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade (1980-1981). In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Zahar; 1997a, p. 107-115.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Poderes e estratégias. Estratégia, Poder Saber.** Trabalho original publicado em 1977, pp. 241-252). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de Saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres.** São Paulo: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: Curso no College France (1974 – 1975)** Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População.** Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008c. (Coleção Tópicos)

FOUCAULT, Michel. **Conversa com Michel Foucault. Repensar a política.** Trabalho original publicado 1980, pp. 289-347. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France: 1979-1980: excertos.** São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Ditos e escritos, vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 219 [adaptado].

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões.** São Paulo: Ática, 2002.

FOUCAULT, Michael. **As técnicas de si.** 2014a. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/06/14/as-tecnicas-de-si-michel-foucault/>. Acesso em: 15/03/2019.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FUJIMOTO, Nina S. V. M. Et al. “Litoral norte do estado do Rio Grande do Sul: indicadores socioeconômicos e principais problemas ambientais”. In: **Desenvolvimento e Meio Ambiente.** n. 13. Editora UFPR, 2006, p. 99-124.

LOCKMANN, KAMILA. **As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto.** Cadernos de Educação-Dossiê – 2016.

LOCKMANN, Kamila. **Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco**. In: (orgs.) FABRIS, Elí Henn; Klein, Rejane Ramos. *Inclusão e biopolítica*. Autêntica, 2013, p. 129- 146.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. Porto Alegre, 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, Maura C. *et al.* **Inclusão e Biopolítica**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo, n 144, p. 3- 30, 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf> . Acesso em 06 de maio de 2019.

LOPES, Maura Corcini, MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Inclusão como matriz de experiência**. Pro-Posições | v. 25, n. 2 (74) | p. 177-193 | maio/ago, 2014.

MICHAELLIS, Dicionário On Line. Disponível no sítio eletrônico: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=benevol%C3%Aancia>. Acessado em 18/05/2019.

ORTEGA, Francisco. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.139-173.

PELBART, P. **Biopolítica**. Sala Preta, v. 7, p. 57-66, 28 nov. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57320>. Acesso em: 25/11/2018.

RAPAPORT, D. Testes de diagnóstico psicológico. Buenos Aires: Editora Paidós, 1965.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 a 2007)**, Novo Hamburgo: 2008.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria e Educação, v. 6, p. 69-97, 1992.

VARELA, Julia. **O Estatuto do Saber Pedagógico**. In: SILVA, T.T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (org.) *et al.* **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, 2010. p. 147-166.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades.** In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA:

ALONSO, Rosemeire Geromini. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente a inclusão escolar.** São Carlos: UFSCar, 2016.

AZEVEDO, Kátia Rosa. **A Escolarização do Estudante com Deficiência Intelectual nas Representações Sociais de Professores de Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado. UNB: Brasília, 2013.

BARBOSA, Meiriene Cavalcante. **Do Preferencial ao Necessário: O Atendimento Educacional Especializado Na Escola Comum.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 2012.

BELUSSO, Roniele. **Paisagens do Atendimento Educacional Especializado.** Dissertação (Mestrado) Universidade de Caxias do Sul, UCS: Caxias, 2017.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum.** UFES: Vitória, 2014.

CALHEIROS, David dos Santos. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais.** Dissertação de Mestrado. UFSCAR: São Carlos, 2015.

CEZIMBRA-CONRADO, Juliana. **As Artes de Governar no Contexto da Educação de Surdos: Estratégias de Governamento da Escola Inclusiva.** Dissertação de Mestrado. USFM: Santa Maria, 2014.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo.** Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2016.

DIAS, Ana Maria. **In(Ex)Clusão No Serviço De Atendimento Educacional Especializado (Saede) E No Ensino Regular: os dizeres de alunos com deficiência intelectual e baixa visão e de suas professoras.** Dissertação de Mestrado, FURB: Blumenau, 2012.

DORNELES, Marciele Vieira. **Em Cena: A Constituição do Professor do Atendimento Educacional Especializado.** Dissertação de Mestrado. UFSM: Santa Maria, 2013.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2016.

GARRIDO, Solenilda Guimarães. **Atendimento educacional especializado ao estudante com transtorno global do desenvolvimento: políticas e práticas do processo educacional inclusivo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

GUALDA, Danielli Silva. **Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2015.

HAAS, Clarissa. “Isto é um jogo”: **imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência**. Tese de Doutorado. UFRGS: Porto Alegre, 2016.

HERMES, Simoni Timm. **O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva**. Dissertação de Mestrado. UFSM: Santa Maria, 2012.

LINKIEVICZ, Lúcia Maria Melo. **O Atendimento Educacional Especializado – AEE e a Prática Pedagógica**. TCC Especialização. UFRGS: Porto Alegre, 2012.

LOPES, Maura Corcini e RECH, Tatiana Luiza. **Inclusão, Biopolítica e Educação**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

RIOS, Grasiela Maria Silva. **Avaliação em Educação Especial: Tecnologia de Governo no Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação de Mestrado. UFSM: Santa Maria, 2013.

SCHNEIDER, Diana Alice. **Práticas Pedagógicas em Educação Especial: Efeitos da Articulação Pedagógica para a Formação Inicial**. Dissertação de Mestrado, UFSM: Santa Maria, 2017.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes**. Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 2014.

SILVA, Mara Cristina Fortuna da. **O Atendimento Educacional Especializado e o Processo de Escolarização dos Alunos com Deficiência**. Dissertação de Mestrado. UFFS: CHAPECÓ, 2015.

ZAFANI, Mariana Dutra. **Percepção de pais e professores acerca do desempenho de crianças com deficiência física em atividades do contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. UESP – Marília, 2013.

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista para Professores AEE

1. Como é entendida a função do AEE na escola?
2. Como se dá a relação do AEE com os demais setores da escola?
3. E com a família dos estudantes?
4. Como descreveria a relação que estabelece com os estudantes?
5. Poderia descrever o que essa relação significa para os estudantes?
6. Como acontece a prática pedagógica no AEE?
7. Como desenvolve as estratégias para efetivar a aprendizagem?
8. Qual a história da SRM, nessa escola?

APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista para Coordenação de Área

Contextualização:

- Quantas escolas têm Sala de Recursos?
- Quantos alunos com deficiência atendidos na rede?
- Quantos professores do AEE?
- Existe a figura do profissional do AEE no Plano de Carreira dos Servidores?
Desde que ano?
- Qual a formação exigida?

2. Para a coordenação, como é entendida a função do AEE nas escolas? Para quê e para quem este serviço é desenvolvido?

3. Quais as orientações para que os profissionais do AEE consolidem ou estabeleçam uma relação entre esse serviço e os demais setores das escolas?

4. E com a família dos estudantes, quais as orientações? Como ocorre o contato com as famílias?

5. Existem exigências às famílias, ou requisitos específicos da Rede de Ensino para ofertar o acesso ao AEE?

6. Como descreveria a orientação dada aos profissionais do AEE para que exerçam a atividade nas escolas?

7. Existe um serviço de coleta de dados dos atendimentos do AEE?

8. É possível acessar esses dados? De que forma?

9. Como acontece ou deveria acontecer a prática pedagógica no AEE nas escolas?

10. Como as estratégias pedagógicas são desenvolvidas para efetivar a aprendizagem?

11. Para esta coordenação, o que é aprendizagem? E Ensino?

12. Como é compreendido o corpo dos estudantes com deficiência no AEE? Quais as concepções e estratégias de corporeidade para eles?

APÊNDICE C: Questionário de Livre Evocação

Estamos realizando uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas e as estratégias dos professores do Atendimento Educacional Especializado na efetivação das aprendizagens, e sua contribuição é muito valiosa, no sentido de orientar novos olhares sobre a prática pedagógica inclusiva. Gostaríamos de conhecer sua opinião a respeito do tema, portanto, solicitamos que responda às questões abaixo.

A. Responda livremente e o mais rápido que você puder, usando 6 (seis) palavras ou frases que, na sua opinião, podem completar a seguinte frase:

O serviço de AEE ofertado na sua escola é...

(Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

B. Agora, dentre as 6 (seis) palavras ou frases acima citadas, indique, em ordem decrescente, as 3(três) que você considera como sendo as mais importantes

- 1.
- 2.
- 3.

C. Explique a escolha da palavra ou frase que você apontou como a mais importante (1ºlugar):

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado intitulada “Estratégias Engendradas nas Práticas Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado para o Corpo da Deficiência”. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Liziane da Silva Barbosa, que pode ser contata no telefone (51) 99731.6298, endereço Rua Cauby da Silveira, 286, Centro-Cidreira/RS e e-mail: barbosalizzi@gmail.com.

Será realizada a criação de um Grupo Virtual de conversa e uma entrevista, precedida por um questionário de Livre Evocação, tendo como **objetivo** “Compreender e analisar as estratégias engendradas nas práticas pedagógicas no serviço de AEE e as relações estabelecidas entre esse serviço e a aprendizagem dos estudantes com deficiência”. Especificamente, a pesquisa busca: “Identificar os fatores que engendram as práticas pedagógicas no AEE; Conhecer o serviço prestado nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas em pesquisa e identificar práticas produzidas para além dos limites das deficiências; Evidenciar as estratégias dos professores do AEE para efetivar a aprendizagem; Examinar as implicações das práticas pedagógicas do AEE no ambiente escolar; Analisar percursos de professores de Salas de Recursos Multifuncionais e Estabelecer relações entre a política educacional para a educação especial e os desdobramentos no contexto micro da escola, onde se concretiza a política.

A **justificativa** dessa pesquisa reside na necessidade de aprofundar estudos no campo da Educação Especial na Região Litoral Norte, centrados na figura do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que assume um importante protagonismo no desenvolvimento do trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A pesquisa em questão poderá contribuir para a construção de conhecimentos significativos para as comunidades educadoras da região, pois é premente evidenciar e compreender como são conduzidas as práticas dos professores do AEE nas relações estabelecidas entre estudantes com deficiência e o serviço de AEE, assim como também compreender as implicações dessas práticas na efetivação da aprendizagem desses estudantes.

Poderão ser previamente agendados a data e horário para perguntas, utilizando gravador digital e questionário. Esses **procedimentos** ocorrerão na escola _____ . Também serão desenvolvidos diálogos através de um grupo virtual criado em aplicativo de conversas. Não é obrigatório participar do grupo virtual. Esta participação é por livre adesão. Assim como também é respeitado o direito à não responder a todas as perguntas.

Os **riscos** destes procedimentos serão mínimos, por envolver participantes voluntários de forma individual para responder entrevistas e questionários com perguntas que versam sobre as estratégias pedagógicas para os estudantes com deficiência no AEE, serviços de apoio ofertados pela instituição, número de alunos atendidos pelo serviço, demandas das escolas para o AEE, políticas e práticas de formação inicial e continuadas de docentes para o AEE, entre outros. Para minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em local, data e hora que não prejudiquem as atividades laborais do participante, se o entrevistado demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário ou entrevista, ele terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo, conforme termo acordado entre pesquisador e participante.

Os **benefícios** e vantagens em participar deste estudo serão **os conhecimentos gerados pelo diálogo entre a academia e a escola** pública, além da criação de uma rede de compartilhamento de ideias e práticas. O estudo contribuirá para qualificá-la as práticas e também para dar visibilidade às práticas exitosas. As pessoas que acompanharão os procedimentos serão: a pesquisadora estudante de mestrado Liziane da Silva Barbosa, e a professora responsável Helena Venites Sardagna.

Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo despesa e constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome. Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos. Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 02 (duas) páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs – Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 – E-mail: cep@uergs.rs.gov.br.

Nome e Assinatura do participante da Pesquisa:

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO 1: Respostas dos Professores do AEE

Tabela 14: Respostas dos Professores do AEE – Parte 1

Participantes	Qual a história da Sala de Recursos Multifuncional, nessa escola? Como e quando foi montada? Quantos alunos atende?
1. PI	No município de Imbé todas as escolas têm sala de AEE. Iniciou em 2011. Atualmente estou em duas escolas a EMEF [REDACTED] e EMEF [REDACTED]. A Sala iniciou em 2013 foi montada para atender os alunos, já que o MEC estava ofertando o material e o município aderiu. Esc. [REDACTED] são 7 alunos laudados e 2 em investigação. Escola [REDACTED] são 8 alunos e 4 em investigação.
2. PX	Foi montada a partir da legislação vigente, onde todos os alunos têm o direito ao atendimento do AEE. Realizado o concurso e partir da nomeação foi destinado um profissional para cada escola. Nesta escola foi desativado um banheiro e destinada à sala de AEE, em agosto de 2017, com a chegada do profissional. Em 2017. Ainda está sendo montada. Os materiais enviados pelo governo federal, destinados à sala, foram perdidos, pois como não havia profissional, foram usados em outras salas, para outras finalidades. Ainda estou à procura dessas ferramentas para me auxiliar. - 10 com laudo e mais 8 que estão em investigação.
3. PBP4	Nossa Sala foi uma das primeiras autorizadas no litoral. Eu, pessoalmente, tinha sonho de trabalhar nesta área, desde que me formei e assim que cheguei, nesta escola, fui solicitada para montar o processo de autorização, pois os recursos já estavam chegando e não tinha a profissional habilitada. Montamos o processo e logo já comecei trabalhar, pois clientela tinha. Hoje já estamos colhendo frutos do nosso trabalho, alguns alunos já chegaram ao ensino médio, outros estão trabalhando e até cursando faculdade. Enfim, realizando sonhos e sendo valorizados como profissionais e pessoas com deficiência. A Sala foi montada em 2010 quando começaram chegar materiais do MEC. Então, foi iniciado o processo de autorização que foi publicado no ano seguinte. Nossa sala tem todos os recursos materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Atendemos 15 alunos.
4 PBP2	A nossa Sala de Recursos, iniciou em 2017 quando a gente sentou e conversou com a Secretária Simone que estava assumindo, e falou sobre a necessidade que a nossa escola tinha de uma Sala de Recursos, já que tinha um público grande de alunos com deficiência para ser atendido, assim como em outras em escolas também. Na educação infantil, não tinha na época e continua não tendo, então a gente direcionava essas crianças para a Sala de recurso mais próximas da escola, então desde 2017 temos esse atendimento. A nossa Sala de Recursos Tem 20 alunos em atendimento.
5. PBP3	Quando eu cheguei aqui no município, em 2018, essa sala de recursos já existia, ela é uma das mais equipadas do município, é a maior e a mais equipada, ela recebe crianças com deficiência visual e ela tem todo o equipamento pra deficiência visual e tem outros equipamentos, além de jogos e vários equipamentos e materiais que você pode ver nas caixas, né. Então quando eu cheguei ela já estava assim, o restante foi só o que a gente foi adaptando, foi fazendo manualmente de jogos e coisa e tal. Acho que quando a escola foi criada ela foi montada junto, antes ela era em outro espaço. E aí quando veio esses equipamentos mais modernos pra receber outras crianças, equipamentos mais modernos, no caso, ela foi aumentada aqui. Ela foi passada pra essa sala pra receber esse equipamento. Agora no momento, estou com 15, saíram 2.
6 PC4	Essa sala de recursos foi assim: eu comecei em 2016 no município, atendia aqui a [REDACTED] e [REDACTED] junto. Na [REDACTED], eu atendia, as vezes na sala da orientação, as vezes no pátio ou na sala da supervisão. Não

	<p>tinha esse espaço da sala de recurso. Então no ano seguinte, 2017, as diretoras mexeram daqui e dali e conseguiram montar a sala de recursos, daí né. Desde então a gente vem tentando manter. Volta e meia surgem comentários de que querem tirar, mas eu digo não, agora que já não tem não vão tirar. Então no ano seguinte, 2017, as diretoras mexeram daqui e dali e conseguiram montar a sala de recursos Eu, ainda não estou fazendo os atendimentos esse ano, mas tenho uma lista de 15 alunos previstos, além daqueles que tem laudo, mas não são público-alvo, tipo déficit de atenção, epilepsia, tem bastante também. Tu atende esses alunos também? Assim, eu tento dar um apoio para aos professores, não que eu tenha assim um atendimento individualizado.</p>
7. PO3	<p>Eu vim pra cá há 4 anos e ela já estava, nós temos uma sala de recurso, e não de recursos multifuncional, porque como a escola tem uma sala de surdos específica, no ensino médio o Estado, teve que ficar com essa só como recursos e a gente não recebeu nenhum tipo de material específico das outras salas né que era os computadores, os jogos, nada foi recebido em função de que trancava na classe especial de surdos. Então nós e o [REDACTED] não recebemos sala de recursos multifuncional, continuando só sendo sala de recursos que é bem menos em materiais do que as outras. Atualmente com 15 alunos, sendo 10 do [REDACTED] e 5 do [REDACTED] que também vem pra cá.</p>
8. PO4	<p>Atualmente a escola [REDACTED] recebe o auxílio da professora [REDACTED], itinerante, lotada na Sala de Recursos da Escola [REDACTED]. Existe um espaço físico organizado pela equipe Diretiva, com materiais próprios para a realização do AEE, a professora também desloca materiais e jogos da Sala de Recursos da sua escola de lotação.</p> <p>O Espaço físico foi organizado no ano de 2018, após a escola receber a professora itinerante para realização do AEE. A sala recebeu jogos, equipamentos eletrônicos, materiais de expediente: folhas, pastas, lápis de escrever, lápis para colorir, canetas, etc.... tapetes, classes e cadeiras, todos adequados para realização do AEE. Dois Alunos.</p>
9. PC3	<p>Não sei. Quando cheguei já estava montada. Em torno de 24 alunos</p>
10. PT	<p>Sou nova nessa escola, apenas dois meses. Não possui sala de SRM, mas possui grande parte dos recursos necessários para realizar os atendimentos. A sala é de apoio pedagógico, que também é utilizada para os atendimentos do AEE. 12 alunos.</p>

Tabela 15: Respostas dos Professores do AEE – Parte 2

Participantes	Como você acredita que é entendida a função do AEE na escola?
1.PI	<p>O desabafo dos professores, relata que o aluno com deficiência não incomoda mas o outro apresenta problemas de comportamento. Caso de alunos com autismo na alfabetização os professores e auxiliares buscam ajuda então se sugere atividades como proceder o atendimento em sala de aula, enfim ...</p>
2. PX	<p>Devido à carência de materiais considero insuficiente para atender as necessidades dos alunos. Procuro auxiliar a cada e intermediar com os professores para que revejam seus conceitos e praticam a diversidade e auxiliam seu aluno.</p>
3. PBP4	<p>A função do AEE na escola vem num processo de conscientização da real função do AEE. Para alguns profissionais e pais entendem como reforço.</p>
4 PBP2	<p>O AEE é bem importante dentro da escola, a gente atende um público bem diversificado, e a gente dá um suporte pra esses alunos e para os professores, no caso de cada um, com o aluno se desenvolve dentro da sala, o nível de aprendizagem, e o que tem que se trabalhado, e então passa pros professores, a gente traça um plano de ação pra ir trabalhando dentro da sala de recursos e a gente tem o momento de conversar com os professores, na hora de planejar ou</p>

	em reuniões, o grupo da escola é bem parceiro, a sala de recursos de não trabalha sozinha, temos o apoio da equipe diretiva.
5. PBP3	É que na verdade quem conhece o trabalho, sabe o quê que eu estou fazendo aqui dentro, mas quem desconhece ou mesmo quem diz que não está preparada. Apesar de que hoje em dia, não se pode mais dizer que não estamos preparados, isso porque as crianças especiais estão vindo com tudo, e cada vez o município recebe mais crianças. Então eu vejo que alguns professores anda não tem aquele amor pelas crianças especiais, mas pra escola em si, equipe diretiva, toda, me dão o maior apoio e entendem o que eu tô fazendo aqui dentro, me respeitam muito e exigem que os professores também, né? Assim como eu, né? Mas eu não vejo, de todos os professores preparados pra isso. Apesar de que não tem mais essa desculpa, mas não vejo preparados. O AEE é atendimento especializado né, onde a gente desenvolve atividades diferenciadas, que as vezes os professores não conseguem fazer em sala de aula. Eu nem sempre, vai vir uma criança aqui, e eu vou botar uma folha ou um jogo com ele pra trabalhar matemática, não às vezes a criança chega aqui e ela quer dar uma relaxada, quer fazer outra coisa, e eu tento puxar todos os materiais que eu tenho, todos os recursos que eu tenho na sala pra usar no trabalho. Eu tenho brinquedos, aí eu pergunto de que cor é isso aqui? Quantos carrinhos têm? Eu tô trabalhando também. Então, não necessariamente, eu não vou trabalhar só que os professores, a linha de raciocínio deles, meu trabalho é feito de outra forma pra aquilo lá. Primeiro eu preciso ensinar autonomia pra eles, como nome, número, isso devagar. Então eu vejo isso como um trabalho muito importante, eu vejo como muito importante, porque aqui a gente tem resultado, e esse resultado reflete na sala de aula, reflete em casa, na autonomia da criança.
6 PC4	O que eles pensam do AEE? Da parte dos professores acho que eles pensam que eu sou um milagreiro né. Larga lá pro [REDACTED] que ele resolve né. Eu tenho um pouco de dificuldade com os professores nesse sentido, porque eles dizem, ah larga lá pros professores que o Luciano dá um jeito. Encaminha pro [REDACTED], alguma coisa. E às vezes não é só isso, o AEE envolve bem mais coisas e quando eu tento contar o apoio deles, ter uma colaboração, assim, também é difícil de ter uma resposta em troca. Tipo agora, eu tô terminando de montar os currículos adaptados e tem professores que ainda não passaram as adequações curriculares, que conteúdo vão desenvolver com esses alunos, eu tô no aguardo há duas semanas, já. Eu tô aguardando isso pra poder finalizar e iniciar meus atendimentos, mas eles não entregam! Cobro daqui e dali, as vezes passo por ruim, mas vou levando. É muito difícil.
7. PO3	Eu acho q a maioria, não sei se a gente é um bicho estranho, mas a gente fica isolado e as vezes não temos com quem conversar. Então a gente pede pra Coordenação da CRE reuniões, pra se trocar mais, porque a gente é muito individual. Alguns, acho que pensam que a gente vem só pra atrapalhar, porque a gente quer que os alunos sejam olhados de outra forma, que queremos que trabalhem diferente, então é bem complicado. A gente também faz uma parte que eles acham que reforço escolar, a gente briga muito com isso também, e de que a gente tem que atender todos os alunos, e não dá, é que os transtornos a gente não dá conta, aqui. E, provavelmente, no futuro eles entrem no ensino especial e vai ser complicado.
8.PO4	Apoio pedagógico para complementar as necessidades educacionais dos alunos atendidos
9. PC3	Sim, às vezes os pais ainda confundem com reforço escolar
10. PT	Como apoio fundamental e necessário na inclusão escolar em prol da autonomia e independência dos alunos.

Tabela 16: Respostas dos Professores do AEE - Parte 3

Participantes	Como se dá a relação do AEE com os demais setores da escola?
1.PI	Conto com o auxílio da supervisão, da orientadora e da secretaria. Procuo fazer as relações sociais de aceitabilidade entre os alunos, professores e funcionários da escola. Acredito que temos parcerias que pedem muitas sugestões e auxílio entre a família, a direção e outras parcerias do município.
2. PX	Tranquila e acessível, que permeia por todos os setores. Claro, como toda regra tem sua exceção, alguns ainda apresentam resistência. Estamos no início da caminhada nesta escola e os frutos veremos mais adiante.
3. PBP4	A relação é colaborativa.
4 PBP2	A gente tem uma relação de parceria, às vezes quando a gente necessita encaminhar algum aluno, a gente conversa com orientação da escola, quando o aluno falta a gente faz o encaminhamento pra orientação, a questão pedagógica fica com a supervisora da escola, a questão dos currículos adaptados, não é pra todos os alunos que a gente faz, a gente senta com os professores e conversa, faz reuniões voltadas a isso, estando cada um da escola que está em atendimento, pros professores terem noção do público que tem.
5. PBP3	Aqui é tranquilo, como eu te disse, tenho todo o apoio da equipe diretiva, das gurias da cozinha, das gurias da limpeza, que cuidam o máximo aqui, quando sabem que determinada criança, às vezes escapa xixi, ou as vezes, então eles vem rapidinho limpar a sala para o bem-estar da criança, Aqui no pátio estão sempre limpando, tudo bem limpinho, eles trazem as crianças aqui, levam no banheiro, um apoio aqui, uma coisa e outra. Apoio total, de respeito e carinho, mais dos funcionários, da limpeza, cozinha e monitores do que os demais, dos professores, né.
6 PC4	Assim, eu trabalho bastante com a parte da orientação, a gente conversa bastante, sempre que surge um problema, quando precisa encaminhar algum aluno para a psicopedagoga, por exemplo, a gente conversa, faço as minhas coisas e depois eu procuro a orientação. Com a equipe diretiva eu converso bastante também. Da parte dos professores eu sinto falta deles me procurarem. Já deixei um horário aberto na minha agenda, né. Nunca me procuram, e eu sei que é uma coisa que sempre precisa, dar uma orientação, um apoio daqui e dali, mas se eu não for atrás eles também não vem. A parte da cozinha e limpeza me relaciono muito pouco e se eu precisar de alguma adaptação específica eu procuro a direção e ela faz a mediação com os demais setores.
7. PO3	Eu funciono muito com a orientação e com a supervisão um pouco menos, porque tem colegas, que tão fazendo as duas partes. Mas meu trabalho é muito específico com a orientação, porque é a que trabalha mais diretamente com o aluno. É com quem eu consigo atingir os pais, a gente chama, tem um olhar diferente, aquele professor que nos indica também. Mas quanto a ter um acesso, a gente sim. Às vezes não somos compreendidos como a gente gostaria, como é que teria quer ser esse trabalho ou como teria que ser o meu trabalho. Então eles questionam muito também essa parte, principalmente, quando eles têm que escrever, que demonstrar, a planejar. Aí a coisa fica bem complicada.
8. PO4	Através de encontros presenciais para formação, realização de conselhos de classe, por preenchimento da ficha de adequação e por troca de mensagens ou e-mails com os profissionais que atendem aos alunos.
9. PC3	Com tranquilidade e respeito.
10. PT	É um trabalho cooperativo e colaborativo.

Tabela 17: Respostas dos Professores do AEE - Parte 4

Participantes	E com a família dos estudantes?
1. PI	Têm pais maravilhosos e outros precisam ser chamados para muitas conversas, outros não querem saber de nada e não aceitam seu filho ser diferente. Enfim precisa fazer um trabalho de conquistas de confiança e acolher estas famílias.
2. PX	Veem como um local de aprendizado para seus filhos. Eles veem quando chamados, sempre estão perguntando como estão seus filhos, relatam os avanços e dificuldades que ainda apresenta, tanto na escola como fora dela.
3. PBP4	Família tem dificuldades de manter os atendimentos. No município não tem centro de atendimento onde as famílias possam ser acolhidas. Dificuldade de acompanhamento médico.
4 PBP2	A gente tá sempre em contato com as famílias, a gente faz reuniões, pra esse ano tá prevista que cada mês a gente discuta a relação junto com a família, até pra eles nos derem um suporte pra gente poder atender melhor os alunos e os pais, até por que tem coisas que são de nossa responsabilidade e outras deles, e quando necessário, a gente chama eles na sala de recurso pra troca de ideias e vê o que tá precisando.
5. PBP3	Sem Resposta.
6 PC4	Eu, sempre antes de iniciar os atendimentos, eu procuro chamar aqui e fazer uma conversa inicial, dar os horários, aí sempre que eles vêm aqui a gente conversa, como é que foi, como não foi, e como é que tá o aluno, mas eu sinto um pouco de dificuldade também em lidar. Tem algumas famílias, que é muito difícil, por exemplo, têm uma aluna da tarde que é terrível, assim, a impressão que me dá é que eles não aceitam a condição da menina e que querem deixar ela escondidinha dentro de casa, a gente tá tentando fazer com que eles tragam ela pra cá pra escola e ela possa se desenvolver, ter uma autonomia. Mas não tem jeito, eles são muito resistentes. A parte de medicamento, também. Quando a gente tenta conversar com eles sobre isso, eles resistem, dão aquela conversada e vão enrolando, e não falam a verdade. Aí tu tem que ir garimpando as informações, é bem complicado.
7. PO3	Eles geralmente são indicados pelos professores, e a gente começa. Quando não tem nenhum laudo, não consegue e não sabe o que é. Então a gente faz um encaminhamento pros pais. Então os alunos são trazidos dessa forma, são os professores que indicam. Aí nos outros anos a gente já conhece a gente continua, então fica mais fácil. Ali tu já sabe quem é tua clientela. Eu não tive nenhum caso de adaptação muito grande, a gente até tem uma aluna cadeirante e foram feitas algumas adaptações e acho que virá mais recursos pra fazer mais. Então os que precisam LIBRAS, temos professores, quanto a outras questões, a princípio nenhuma drástica. Nós estamos agora com problemas com os autistas, nós temos 3 no EM, 2 no 1 ano e 1 no terceiro, que nós ainda eu estou a recém-conhecendo que demanda uma outra estrutura e ainda temo um no 2 anos, e demanda de muito material, e nós ainda estamos engatinhando. Esses meninos vieram de outras escolas, porque como o EM é depois, eles vêm de outras escolas. Então tem que começar tudo de novo. E aí quando chega o Ensino Médio, mais complicado ainda. Teria que ter muito mais adaptações em função dos cadeirantes, mas ainda não tem acessibilidade total.
8. PO4	Encontros presenciais marcados previamente ou informais na troca de períodos, ou ainda por telefone ou mensagens por SMS ou watts.
9. PC3	Com algumas famílias é um processo lento, às vezes doloroso, por não aceitarem o laudo quando este é recente; pensam que seu filho será rotulado, mas com diálogos constantes tenho obtido bons resultados.
10. PT	As famílias são muito presentes e comprometidas. Tanto nos atendimentos quando no ensino regular, É parceria.

Tabela 18: Respostas dos Professores do AEE - Parte 5

Participantes	Como descreveria a relação que você estabelece com os estudantes?
1.PI	Acolhimento, vou na sala de aula sento do lado ajudo brinco no recreio convido a ser meu aluno. Converso com os pais faço uma análise e após início o atendimento. Percebo que se gostou ele passa a vir ao meu atendimento.
2. PX	Profissional, integradora, para que se sintam integrados no meio escolar.
3. PBP4	A relação é de confiança e apoio.
4 PBP2	Eu sou muito afetiva, tem essa troca não só aprendizagem, mas também de afetividade, de trazer pra perto, pra saber o que se passa com eles, saber o que é necessário pra ele ser bem atendido, às vezes não é nem aprender a ler e escrever, mas sim o emocional, e dando espaço pra eles falarem, o resto vem na sequência.
5. PBP3	Eu tenho uma relação maravilhosa com eles, né. De passar no corredor e dá beijo. Tenho até que me cuidar, porque tem alguns que estão na puberdade e tá todo cheio de braço, que nem um polvo. Mas eu tenho um relacionamento muito bom com eles. Com todos eles. De todos eles, que eu atendi, eu tive até uns adolescentes, que são mais difíceis, que tem vergonha de entrar na sala do AEE, então, de descobrir um diagnóstico, assim. Tenho um autista, eles entram um pouco mais escondidos, mas agora eles já nem dão mais bola, já entram, me agarram, me beijam no pátio. Então eu tenho um relacionamento muito bom com eles, eu adoro o resultado.
6 PC4	Eu gosto de conversar bastante assim, com eles e tento fazer com que se expressem, né. Gosto bastante de trabalhar com jogos, e tento tornar esse momento divertido, que eles sintam bem pra não acharem que é um saco vir para o atendimento. Eu tento fazer com que seja uma coisa legal pra eles. Geralmente a gente tem uma boa relação, eles conversam bastante comigo, eu tento conversar bastante com eles. Tento trazer alguma coisa do mundinho deles, pra que eles gostem.
7. PO3	A gente percebe que faz uma diferença, que a gente faz parte da vida deles. É isso que sustenta nosso trabalho, porque como a gente é muito sozinho, nosso trabalho é muito diferenciado, a gente vê é no aluno, se rendeu teu trabalho, se aquele aluno teve uma vida melhor. Fazer diferença na vida do aluno é fazer com que ele tenha uma vida melhor, que ele construa sua própria vida, que ele seja independente e consiga falar e que se faça entender na sala de aula.
8.PO4	Uma relação de parceria, de apoio, de troca de experiências, de dúvidas, uma busca constante pela aprendizagem.
9. PC3	De modo geral tenho uma boa relação com eles, salvo exceções. Nosso público-alvo em geral são afetuosos e tranquilos, sendo ótimo atendê-los.
10. PT	Uma relação muito positiva, de confiança e cumplicidade.

Tabela 19: Respostas dos Professores do AEE - Parte 6

	Poderia descrever o que essa relação significa para os estudantes, na sua opinião profissional?
1.PI	Os alunos gostam de vir e os professores adoram, pois cada caso e um caso e os mais comprometidos perguntam se vieram ou não ao atendimento por ter dificuldade em estar em grupo ou não acompanha a turma.
2. PX	Importante no sentido de dar continuidade ao trabalho realizado pelo professor em sala de aula.
3. PBP4	Estabelecemos uma relação de parceria, confiança, mediação e aprendizagem.
4 PBP2	Segurança, por que eu percebo na nossa relação que eles vêm e batem na porta,

	dão um desabafo, e eles se sentem seguros em me relatar o que acontece com eles, e já nos dá pistas em como trabalhar com os outros em outros espaços da escola, e a gente percebe também no que a gente falha e como pode melhorar.
5. PBP3	Exatamente por eu ter esse relacionamento com eles, e com outros da equipe diretiva, com as meninas do pátio, as monitoras, as gurias da cozinha. Se cria esse ambiente, então eles gostam disso, adoram ir pro pátio, contam os dias pra educação física. Eles adoram coisas diferentes. Às vezes eles têm os momentos deles, e vão pra orientação e lá eles dão desenhos, colocam música, ou as gurias, levam lá e deixam jogar ou trazem aqui. Ou dá uma volta no pátio, ou leva pra tomar uma água, tem esse amor pra tratar eles, faz com que eles gostem, aparentemente. É o que eu sinto deles, eles gostam de estar aqui e choram pra ficar, eles choram pra ir embora. Eles querem ficar aqui, até porque às vezes em casa, quanto mais, pro pais eles ficarem na escola melhor, porque eles cansam da situação né, é melhor. Então aqui eles têm amor, tem carinho, tem as refeições direitinho, então eles gostam de estar no ambiente escolar.
6 PC4	Por parte dos alunos, eu vejo que muitos gostam, tem afinidade, me procuram. Os mais novinhos principalmente, eles pensam que tem que vir porque querem brincar. Porque tem bastante joguinhos. E os maiores gostam mais da conversa. Mas eu vejo que a evolução deles é bem lenta, assim, porque mais que a gente tente direcionar o atendimento para as dificuldades deles, eles são muito lentos, sempre. Mas por menor que seja o sinal de evolução eu já tô comemorando.
7. PO3	Sem resposta.
8. PO4	Um porto seguro, onde eles baixam a ansiedade, onde resgatam sua auto-estima, onde descobrem que sabem e aprendem de maneira mais tranquila, onde seu ritmo é respeitado e onde percebem que é possível aprender, onde encontram recursos que amenizam suas dificuldades e clareiam seus caminhos para aprendizagem significativa.
9. PC3	Existe uma troca constante, confiança mútua, para alguns sou um norte, um afago, dependendo do histórico familiar do aluno.
10. PT	Uma relação de segurança. É pôr dar continuação de uma relação afetiva, acolhedora que a criança se sente segura para se desenvolver.

Tabela 20: Respostas dos Professores do AEE - Parte 7

	Descreva como acontece a prática pedagógica no AEE, durante os atendimentos?
1. PI	Atendimento de uma hora, uma vez por semana. Trabalhamos com o calendário, de acordo com aluno e suas dificuldades e estimulado a alfabetização, os que estão frequentando os anos finais conversamos como está a relação com seus colegas e professores e tem um currículo adaptado em que procuro seguir.
2. PX	A prática acontece durante uma hora, uma vez por semana. De acordo com os horários já definidos, vou até a sala de aula e os alunos me acompanham até a sala de AEE. Nesse período, realizo as atividades de acordo com suas necessidades para que desenvolvam e que sejam o mais independente possível.
3. PBP4	Realizo atividades que estimulem a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem e a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação.
4 PBP2	Cada aluno é diferente e primeiro eu conheço bem o aluno, faço algumas avaliações pra ver que tipo de atendimento eu vou fazer, e a partir disso, as atividades que foquem na necessidade de cada um.
5. PBP3	Tá, eu não atendo todos juntos, né, eu atendo um por hora, dá mais ou menos um por hora, eu sempre deixo 10 minutos entre um e outro para organizar o material e selecionar um material próximo na mesa. Mas como eu te disse, às vezes eu chego com um plano, um jogo, vou fazer isso e vou fazer aquilo, preparo tudo

	<p>direitinho pra eles, pra aquele aluno, pra outro vai ser outra coisa. Aí ele chega e não tá num dia bom, ou não tá no dia muito acelerado, ele não quer fazer nada daquilo na mesa. Então eu faço trocas, aí deixo o interesse dele comandar. Ele pode usar o computador, jogar qualquer um os jogos, ouvir música, claro que eu sempre puxo alguma coisa do pedagógico, tem um aluno que queria olhar a pepa, aí eu escolhi a pepa números, que aí ele faz número e quantidade, porque a pepa repete várias vezes, tem como trabalhar tudo dentro de qualquer coisa de interesse deles, dentro dessa sala, por que ela tá equipada pra isso mesmo. E toda a segunda feira é meu planejamento, então eu faço todo um planejamento que fica na nuvem, porque eu não sei o que o aluno vai querer fazer. E eu também tenho adultos aqui, que vem do EJA à noite, então já é outro trabalho, não é o mesmo com as crianças pequenas. Apesar de a mentalidade ser um pouco parecida, tem meninas de 33 anos que sentam no chão e brincam de bonecas. Então eu vou junto, e depois chamo pra mesa pra fazer uma atividade, aí eles mesmos guardam os brinquedos e vão fazer uma atividade. Adoram pintar, mexer com massinhas, fazer coisas diferentes eles querem fazer coisa diferente. Se fizer as mesmas coisas que a professora na sala de aula, eles entediam. Sempre tem que fazer meleca, como eles dizem. Tem que fazer sujeira, mexer com tinta, com massinha. Querem fazer receita, então vamos fazer receita. Então é todo um trabalho com carinho, todo com amor, sem isso não dá pra trabalhar com as crianças.</p>
6 PC4	<p>Geralmente eu recebo o aluno, a gente entra aqui na sala, eu tento retomar o que fizemos na semana passada, pergunto se lembra como é que foi e o que eles acharam. Aí dou uma orientação sobre a atividade que vamos desenvolver no dia, e a gente inicia o jogo. Vou mediando, alguns precisam de bastante ajuda. E tem outros que são mais despachados. E já tento dar uma dica do que vamos fazer na semana seguinte.</p>
7. PO3	<p>Teria que ser feito todo um acompanhamento junto com o professor pra saber o que eles precisam o trazer pra sala pra ver o que a gente faz, mas não se consegue porque é muita coisa, então o que eles me trazem? São as dificuldades que ele tem na sala, nos conteúdos, e a gente tenta trabalhar e fazer com que chegue lá. Dependendo da idade a gente tem muitas conversas, como é que tá sendo pra vida, o que ele tem que melhorar, quais as atitudes que eles tem que ter, tem esse planejamento de conteúdo, mas também tem essa parte, trabalho muito com jogos para que eles entendam as decisões que precisam tomar e quando precisar fazer. A gente trabalha muito com jogos, pego aqueles da psicopedagogia, que são das emoções, que são muito diferentes desses estruturados, leituras. No geral, partindo muito do que o aluno apresenta dificuldade na sala de aula. Tem certos conteúdos que tem que trabalhar mesmo, porque eles precisam ter essa base, e nem na sala de aula eles não conseguem ver. Às vezes eu consigo que eles entendam melhor, e consigam realizar na sala. Que é o que o professor nos cobra mais. Porque que aquele aluno não faz, porque que ele não consegue, na realidade o planejamento deles teria que ser menos, e começar lá da onde eles tão, pra chegar até aquele lá, é complicado e a gente tenta fazer essa parceria e ajudar no máximo que gente pode.</p>
8. PO4	<p>Uma prática baseada na experiência, na construção concreta, no uso de materiais e imagens para a leitura de mundo, na utilização de jogos pedagógicos que auxiliam a compreensão de conceitos. Os alunos falam muito, expressam seus anseios, suas dúvidas e seus objetivos, seus sonhos, conversamos bastante e trocamos ideias sobre tudo que surge no momento do nosso encontro, a gente brinca, se distrai, joga, se exercita pra leitura e escrita, explorando os recursos que temos naquele momento, um tablet, um not, um livro, uma revista, um celular, um jogo de memória, um quebra-cabeça, um poema fatiado...um jornal...</p>
9. PC3	<p>Primeiro se faz uma sondagem, para verificar o nível de aprendizagem e cada aluno para iniciar os atendimentos. Utilizo jogos, diferentes materiais, not e tablets,</p>

	como ferramenta de apoio.
10. PT	Cada caso é um caso. Os atendimentos consistem em realizar uma ação específica para ajudar seu aluno, seja dentro ou fora de sala de aula. A partir de uma avaliação diagnóstica ou de estudo de caso, as necessidades e potencialidades são reconhecidas. As estratégias são traçadas, articuladas e desenvolvidas tanto na sala comum, como na SRM.

Tabela 21: Respostas dos Professores do AEE - Parte 8

	O que é aprendizagem, na sua opinião profissional? E ensino?
1. PI	O processo ensino aprendizagem é um nome amplo em que precisa ter interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que “ensino” e aprendizagem, como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de ensinar e de aprender.
2. PX	Aprendizagem é o que a pessoa aprenda, absorva e possa utilizar na sua vida e Ensino é formal. Ensino é burocrático, onde estudiosos consideram importantes que cada um precisa desenvolver. O que nem sempre é a necessidade de cada indivíduo.
3. PBP4	Aprender é o resultado da interação e da acomodação do conhecimento. Acredito que ela acontece quando o professor estabelece uma relação de mediador desse conhecimento.
4 PBP2	Aprendizagem acho que tudo é uma grande aprendizagem, desde amarrar o sapato, pedir com licença, relação com a família, abrange tudo. E o ensino, seria aquilo que eu ensino, tá bem relacionado com a questão da aprendizagem, mas o ensino parece algo que eu imponho, e a aprendizagem vai bem além disso, os dois estão relacionados, mas é um tipo de troca.
5. PBP3	Bom pra mim, a aprendizagem, no caso é como eles recebem o ensino. Nem sempre eles vão aprender da maneira que o professor ensina na sala de aula. Às vezes o nível de QI daquele aluno é bem inferior aos outros, e os professores querem passar matemática com chaves, colchetes, e potências, e eles não vão pegar isso. O que eu preciso que eles aprendam é números quantidades, então quando eles estiverem alcançando isso, pra mim tem aprendizado. Ensino pra mim é isso, às vezes é não ensinar padrão pra todos, nós mesmos, ditos normais não temos o padrão dos outros, nem todo mundo é igual, cada um aprende de um jeito. E cada professor tem um jeito de ensinar. Então eu tenho um objetivo pra tudo, cada planejamento que eu tenho pra aquela criança que é diferente de todas, qual o meu objetivo pra ela? Que façam um conselho de classe e perguntem qual o objetivo, mas eu quero tal coisa, mas isso não vai acontecer, não dessa maneira, hoje não. Primeiro vamos começar do começo, aqui esse pedacinho aqui, tem alcançar, depois que alcançar e tiver fixo aqui, a gente vai pra outra coisa, Muitas vezes as crianças já avançaram e regridem, então é uma coisa repetitiva, todo dia, todo dia, sempre, sempre. Eu tenho criança que já sabia escrever o nome, e que agora não escreve, coloca “eeee”, então eu vou ter que voltar à estaca zero e começar tudo de novo, o nomezinho, letrinha por letrinha. Então pra mim isso é ensino, e se dá com paciência, com tranquilidade até atingir os objetivos.
6 PC4	Aprendizagem. Puxa, é difícil. Ah, o aprender é reter o conhecimento. E o ensino, eu penso que não é só os conteúdos, mas também as habilidades que o aluno precisa para que o aprender aconteça, né. Pra que ele se desenvolva como um todo. O professor ajudar o aluno a se desenvolver, né.
7. PO3	Não respondeu.
8. PO4	Saber opinar sobre algum tema, superar dificuldades na leitura, na escrita, na interpretação, nos cálculos, nas histórias matemáticas, conseguir expressar uma ideia, fazer as pessoas entenderem o que queremos dizer, ser autocrítica, saber

	convencer, demonstrar organização e saber planejar, não ter vergonha em expor suas ideias, seus pensamentos, ter uma boa autoestima.
9. PC3	É o processo de conhecimento, comportamentos, valores são adquiridos ou modificados.
10. PT	Envolve a transformação, a construção e operacionalização de conhecimentos adquiridos, obtendo resultados de novas habilidades, caracterizando competências e atitudes significativas. Ensino por sua vez é transferir conhecimento.

Tabela 22: Respostas dos Professores do AEE - Parte 9

Participantes	Como desenvolve as estratégias para efetivar a aprendizagem? Quais subsídios utiliza?
1. PI	Estratégias variadas para atrair a atenção do aluno e cada um deles preciso utilizar estratégias diferentes. Muito material concreto para que assimilem e processem a informação.
2. PX	As estratégias são as disponíveis. Utilizo muitos materiais confeccionados com material reciclado. Construindo e utilizando tecnologias assistivas.
3. PBP4	São várias estratégias utilizadas depende de cada caso reconhecendo que cada indivíduo tem um potencial. As tecnologias auxiliam muito em todos os casos.
4 PBP2	A gente faz reuniões pra informar como que tá sendo os nossos atendimentos quem falta, como a gente tá fazendo dentro da sala de recursos, formações diretamente, não, mas a gente recebe formações voltadas para a educação especial, as formações de rede que a gente faz no início do ano é voltada pra isso, eles trazem palestrantes com deficiência, o que ajuda pra gente ter noção do que fazer e trabalhar.
5. PBP3	Bom, às vezes a gente reuniões com as salas de recursos do município e a gente troca muita informação, a maioria das vezes a gente faz pesquisa da internet, de jogos. A gente participa de grupos, na internet, pelo facebook, de grupos de autistas, do AEE mesmo, de todo o lugar, então eles põe jogos e atividades lá e nós também colocamos, as vezes, as vezes uma colega passa, as vezes até mesmo os professores que não são de AEE, nos passam informações pra gente montar um jogo. A gente monta pra eles alguma atividade diferenciada. E são muitas atividades que a gente monta aqui, às vezes até na internet a gente cata jogo, a gente vive pesquisando. O que mais gente faz é pesquisar, e montar, sair do papel. E criar. E se utiliza tudo. Material reciclado, tudo. E todo o material é preparado só pra uma criança e depois que vai sendo adaptado pra outras. Eles não gostam de coisa pronta, tem que criar, eles adoram uma caixa de papelão. E a gente vai criando jogos, criando atividades. Então é tudo assim, com muita pesquisa e muitas vezes eles gostam muito mais do que as coisas prontas.
6 PC4	O que eu penso é assim, muitos dos alunos que eu atendo eu já acompanho há algum tempo e mais ou menos sei direcionar o trabalho pra aquilo que eles estão precisando. Mas geralmente quando chega um aluno novo, eu ainda não conheço esse aluno, eu peço para o professor me dizer como é esse aluno, aí tento buscar as dificuldades que eles tem, eu traço meu plano a partir daquelas necessidades que eles me apontam. Procuo fazer uma observação inicial pra ver o que vou constatar e quais as dificuldades que vou ver. Quando é um aluno novo, ou uma dificuldade maior eu entro em sala pra observar, mas não é sempre que acontece.
7. PO3	Não respondeu.
8. PO4	A primeira estratégia é ter um bom diálogo, conversar e fazer que o aluno perceba suas dificuldades e potencialidades e a partir disso propor atividades que estimulem a curiosidade, a vontade de aprender sobre alguma coisa, parto sempre de leituras

	de pensamentos, poemas, de pequenos textos e livros que instiguem, que aguecem a vontade de superar limites! Utilizo sempre materiais concretos, desde imagens de panfletos, de livros, de revistas, de gibis, jogos de montagem ou quebra-cabeça, de jogos no computador ou no, de músicas ou vídeos de filmes que apreciem.
9. PC3	Ensino é transferir o conhecimento, instruir, ensinar.
10. PT	Buscando formas criativas e estimulantes que provoquem instabilidade cognitiva, desafiando os alunos.

Tabela 23: Respostas dos Professores do AEE - Parte 10

Participantes	Você recebe orientações da Rede para realizar os atendimentos? Quais?
1.PI	Não respondeu.
2.PX	Recebo. São realizados reuniões periódicas, promovidas pela prefeitura onde há o encontro das professoras do AEE para a troca de ideias, instruções e tirar suas dúvidas, e muita troca de experiência. São realizadas reuniões de redinha, com os profissionais do bairro, que são muito úteis para troca de informações, para evitar o desperdício de tempo e tornar-se mais ágil o encaminhamento dos alunos aos especialistas.
3. PBP4	Sim. Reuniões na 11ª CRE. Cursos.
4 PBP2	Pelos nossos alunos com deficiência, a gente trabalha bastante com o lúdico, com jogos, de uma forma mais prazerosa, brincando. Aqui dentro da sala de recursos, a gente ensina através das brincadeiras e brinquedos, e depois que ele já tem as devidas condições, ele parte pra atividades de leitura, sempre de uma forma mais lúdica, de uma forma melhor pra eles.
5. PBP3	Bom aqui no município a gente apoio de fono, de psico, de neurologistas, por exemplo, quando a criança é observada pelo professor e encaminhada pelo orientador pro CAE pra ser feita a avaliação e depois pro neuro e volta pra mim, tem toda essa rede que trabalha junto, se eu tenho alguma dúvida se eu tô com alguma dificuldade com alguma criança, que as vezes acontece de ter alguma, é nessas reuniões que a gente tira por que vem todas as salas de recurso e vem a coordenadora, no caso que é a responsável, então quando a gente uma dúvida ou coisa assim, tem como a gente tem o apoio. Sempre que eu preciso de alguma coisa eu pego o telefone e ligo, ó, isso aconteceu e eu preciso disso, e disso. E tenho esse apoio. Eu sempre tenho o apoio, e tudo o que faço, alguma decisão mais importante, é tudo feito ata, tudo documentado. Até uma conversa com uma mãe, é feito com o orientador e um registro é feito para a gente poder se respaldar.
6 PC4	Não. Desde que eu entrei aqui na Rede, eu nunca soube muito bem o que tenho que fazer, quanto tempo, o que não tenho que fazer. Tudo o que eu fiz eu criei por minha conta, eu busquei informação em Leis, procurei me embasar tudo em Lei, pra saber como é que funcionava, criei meus formulários, todo meu material de trabalho. Jogos que eu utilizo, aqui com meus alunos, basicamente eu uso aquilo que eu crio. Porque se eu for usar aquilo que tem aqui na escola, eu não vou conseguir direcionar para o objetivo que eu quero alcançar com aquele aluno. Estou sempre garimpando na internet.
7. PO3	Tem. A gente é regido pela 11 CRE, a [REDACTED] que nos ajuda, então são mandados pra escola, tu tem que fazer aqueles documentos como eles querem. Quando a gente consegue, faz cursos pela CRE, e faz reuniões onde a gente troca muito. É mais ou menos isso. Como a gente é únicos, tem os colegas também que ajudam, que a gente liga, que a gente pede ajuda, a gente vai a cursos, a maioria agora é financiamento próprio pra poder ter uma coisa diferente, que nem o autismo, em

	<p>chegado na escola com muita intensidade, e a gente não tem muito conhecimento sobre o assunto. A gente tem que buscar muito. Na realidade a gente cansa de fazer documentos, é muita burocracia, muito detalhe, tem que saber da vida do aluno tem que preencher todo um resumo daquele aluno, de cada aluno, de quais as dificuldades, de que ele precisa, mas a realidade é um norte, da onde é que tu vai partir pra trabalhar com ele. É um planejamento bem extenso, cada vez tão exigindo mais, porque não era assim, as coisas mudaram de um tempo pra cá e claro, mas muda justamente pra que esse aluno possa levar pra um outro ano, ele tem que ter aquele embasamento e aí só documentando, não tem o que fazer. Antes não tinha um sistema, e não tinha que seguir esses passos, a gente fazia, quando eu fui fazer minha pós em AEE, lá surgiu um tipo de plano de trabalho e passei a usar aquele, mas não era dado pela CRE. A gente fazia, modificava, inventava, mais ou menos como era o os colegas, trazia por teu lado o que tu queria daquele aluno, mas não era específico, mas agora é diferente, tu tem até, eles colocam lá um tipo de modelo que tu vai seguir que é muito mais detalhada, não que a gente não fizesse, a gente fazia, a gente procurava os pais, mas a gente fazia por conta. E hoje tá lá, tem o ISE que é integrado ao Censo, que tu tem que preencher todos aqueles formulários das deficiências, quais as deficiências, tem que tá tudo documentado. Antigamente não. Tu tinha documentação, mas antes eles aceitavam parecer de psicólogo, agora não aceitam mais, tem que ser só de médicos. Tem que ter o tal do CID, e eles dizem que não tem que ter, mas na realidade, na hora tem que fazer tu tem que comprovar, e tá tudo muito interligado e agora, e a coisa tá fechando muito. Às vezes tinham salas de recurso que tinham muito alunos de transtorno que estavam na SR e hoje não podem estar. E mesmo assim a gente ainda faz esse atendimento, porque tem aluno que tem muito mais dificuldade que os com deficiência. O da deficiência o professor já conhece já sabe como é que ele faz, então já é mais tranquilo e o TDAH não para, então tudo se torna mais difícil, e é uma coisa que às vezes não tem como o professor fazer na sala de aula. Precisa de mais ajuda. Então às vezes a gente dá esse suporte também, a gente acaba atendendo quem não é público-alvo até pra poder fazer esse histórico, fazer as indicações que os pais precisam cuidar, e as vezes têm crianças que não tem condições de pagar e aí tu vai fazer quê, deixar ele sem assistência nenhuma? Então tem alunos que tão ficando sem assistência por que a gente não dá conta de atender.</p>
8. PO4	Sim, fazemos formações contínuas e trocamos sempre recados e mensagens por e-mail e watts.
9. PC3	Sim, nós somos 7 educadores especiais, 6 concursados, 1 pedagogo contratado, sempre trocamos experiências, temos uma coordenadora que nos dá um bom suporte.
10. PT	Para realizar os atendimentos, não.

Tabela 24: Respostas dos Professores do AEE - Parte 11

Participantes	Como você entende o corpo da deficiência? Quais as concepções de corporeidade para esse estudante com deficiência?
1. PI	Não respondeu.
2. PX	É um conjunto, onde procuro desenvolver suas habilidades, fortalecendo as que possuem e desenvolver as outras.
3. PBP4	A escola se encontra na contramão das necessidades das crianças com deficiência, enquanto seres humanos. Entendo que o corpo vivido das crianças, a corporeidade e a ludicidade devem ser priorizados nas instituições de ensino como se prioriza o desenvolvimento cognitivo.
4 PBP2	Quando a gente percebe que tem descrições de baixa autoestima, a gente fala

	<p>com a orientação e com a família, a gente procura investigar o porquê, a gente trabalha mais a questão de conversar, comigo ou com a orientação. E quanto ao cuidado mais específico com o corpo, depende do contexto familiar, por que as vezes a família também cansa então a gente tem que buscar a família também, e pra criança, a gente as vezes têm que mostrar na prática como que faz e não só os comandos, cada criança tem o seu tempo pro seu aprendizado</p>
5. PBP3	<p>Aqui a gente sabe qual a fase as crianças estão, então as vezes eles estão grandões, são adultos, mas a mentalidade é de criança. Por mais que o corpo esteja respondendo de uma maneira, como por exemplo, a puberdade, o corpo está entrando na puberdade, mas a mentalidade, não. Então eles nem sabe as vezes o que estão sentindo. Então tudo isso é trabalhado, que ele vem e me abraça de costas, de vez em quando me abraça de frente, ele tenta se manejar de forma que fique mais próximo. E eu digo, não. Não pode abraçar a prof. assim, prof. tem que se abraçar de ladinho. Aí tem que explicar o porquê, porque quem abraça assim é o marido da prof. e só o marido pode abraçar assim. Não precisa apertar a prof. desse jeito. Então não é legal e nem em nenhuma aluna ou prof. da escola é legal fazer isso, que elas não vão gostar. E se sair alguma outra pergunta eu vou tentar achar alguma estratégia de resposta. E tenho uma 33 anos que ainda brinca de bonecas, elas já teve relações sexuais, ela já teve filho e já tiraram o filho dela, e tudo isso acontece fora, e quando eles vêm pra cá, a gente fica sabendo e precisa conversar sobre isso, tu tem que ter pudor com teu corpo, tu não pode mostrar dessa maneira, enfim, tem que conversar, fora que em casa é trabalhado isso. E às vezes a criança que não tem compreensão, eu faço jogos, esquema corporal, as pernas, os braços, a cabeça. Que as meninas vão crescendo e vai aparecendo pelo no corpo, e toda a parte anatômica a gente tem que trabalhar com a criança. Eles precisam compreender que vão entrar na puberdade que o corpo se desenvolve, porque que o seio cresce, porque vem menstruação pra menina, pro menino a mesma coisa, por que tem ereção. Tudo tem uma maneira de falar e de trabalhar, e é feito um planejamento todo, passa pela escola, né pra ver se ele está ok. E aí eu vou trabalhar com eles, nada é trabalhado nesse sentido, sem te uma segunda avaliação. A gente se preocupa muito com isso. Já tive criança que não sabia que tinha uma cabeça, e estava na terceira série, então tive que trabalhar a cabeça, os olhos. E devagarinho ia perguntando, eu peguei uma cabeça que eu tenho, desmontei e perguntava, onde tá teu olho? Ele sabia o que era olho, mas não sabia o lugar do olho, aí disse olha pra prof. na frente do espelho, onde está o olho, tirava os óculos e ficava perguntando, até ele aprender o lugar das coisas. Eu sempre planejo como trabalhar essas coisas e passo pela supervisora e pela orientadora, nunca faço nada sozinha quando o assunto é esse, porque eles fazem perguntas. Eu tenho um menino que perguntou pra mim o que era uma ereção, porque ele ouviu alguém falar, depois eu falei pra ele, a prof. vai te responder, agora não dá mais tempo, já tinha batido, tá na hora de ir embora, na próxima aula eu te respondo. O que aconteceu? Ele perguntou lá fora e responderam da pior forma, quando ele voltou ele falou eu já sei o que é e falou de uma maneira bem vulgar, pois então, mas não é assim que se fala, aí eu fui explicar de uma maneira mais social. E não é legal falar assim com os outros. Tanto é que ele foi acolhido pela casa de apoio, e tudo o mais, então ele tinha uma vulnerabilidade, então agora ele está mais trabalhado.</p>
6 PC4	<p>Nem todo aluno com deficiência tem uma anomalia. Às vezes dá impressão que quando aparece na TV, parece até que é uma coisa legal ser autista, por exemplo. Da maneira como mostram parece que é legal, mas não é a realidade, né. Assim, o pouco que já acompanhei da educação especial, eu vejo assim que autoestima deles é muito baixa, eu sinto bastante isso. Não sei se é por conta dessa questão de ter deficiência, ou se é porque a família quer meio que esconder, também. Muitos têm dificuldade de socializar. Eu vejo assim, são muito quietinhos eles não buscam interagir com os colegas, sabe. Também uma coisa que eu reparo, são</p>

	<p>aquelas habilidades de lateralidade, essas coisarradas tudo assim, eles são bem perdidinhos, bem descoordenados, vamos dizer. Boa parte deles, né. O que mais que eu poderia dizer, é difícil pensar. Tem os daqui das séries finais, mas eu vejo que eles tem uma relação meio difícil assim, os maiores já não querem mais que ninguém ajude, parece que se sentem meio mal assim, de fazer atividade diferenciada, querem fazer aquilo que os demais estão fazendo. Aí tu oferece uma coisinha mais diferente, já ficam de cara feia, não gosta. Esses maiores têm essa coisa da implicância, de ficar de soquinho e empurra-empurra, e de risadinha sabe, eu vejo que isso acontece bastante aqui. O corpo da deficiência talvez seja a relação do aluno com seu próprio corpo? Tem alguns alunos aqui, dos anos iniciais que vem com mal cheiro, piolho, um vem com roupa suja... Eu vejo que esta questão da higiene parece que falta um pouco. Eu não diria que todos, né. Mas alguns eu vejo que acontece sim. Parece que é uma coisa...ah deixa sim. Uma falta de cuidado com o próprio corpo ou de não cuidados da família. Aí tu começa dar um toque daqui e dali, e não adianta. Parece que não faz parte do mundo deles, né. É a visão do corpo estranho, eu vejo, assim, não querendo generalizar, mas que os professores acham que é um saco, mais um aluno que não faz nada e que vai ter que ter todo um novo planejamento só pra ele, tem que ficar dando atenção. Tem alunos dos Anos Finais, assim, que os professores reclamam de ter que parar a aula, pra dar atenção. E tento dar todo o suporte, imagina se fosse quando eu comecei, que só me disseram: está aqui a tua sala e te vira, eu não tinha experiência e nenhuma orientação. É difícil.</p>
7. PO3	<p>As pessoas que me conhecem me dizem: tu não faz a diferença, porque a gente não tem aquele olhar, pra mim todos são como qualquer outro. Só que é um corpo de estudo. Um corpo de ver a onde, como que está sendo aquele aprendizado, para aquela criança que tem dificuldade e que a gente sabe que muitas coisas eles não vão conseguir. E que a gente tem que fazer de uma outra forma. Porque há uma limitação. Meu trabalho sempre foi muito na deficiência intelectual, e hoje o AEE são todas, então também complica um pouco mais. Eu sempre digo que a DI é a mais difícil de ser comprovada, porque demanda de médicos, de psicólogos, de tudo não é visível. Muitos casos são questionados, eu não posso questionar o que o médico diz, essa pessoa não é. Mas aí quando tu vai trabalhar com aquela pessoa tu vê que ela não vai adiante, ela tem uma limitação e tu em que trabalhar com isso e tem usar essa limitação em prol daquela criança e não contra ela. E como não tem essa visibilidade, nem todo mundo aceita. Agora tá muito comum os autistas, mas sempre tem quem diga, mas não tem cara de autista. Eles não têm cara mesmo, mas tem toda uma peculiaridade de comportamento que tu vê todos os resquícios de uma outra dificuldade que tu vai ter que ver, e tá muito complicado. Quando tu tem uma síndrome de down, quando tu tem um surdo, nós temos aqui muitos surdos, então como nós temos uma classe de surdos, e dizem segregados, e isso choca, e realmente é, porque não faz parte da tua vida, tu olha um surdo e não sabe se ele é ou não. Mas como aqui a gente tem a cultura dos surdos de muito tempo, já é visto de uma outra forma, a parte de LIBRAS, que funciona muito bem, mas eu acho que aquilo que é visível as pessoas aceitam mais fácil do que o que não é visível. Aquele aluno que é tudo certinho, perfeitinho que não tem nada, que a deficiência é intelectual, não é visível então é mais difícil porque não aparece. O autismo tá sendo difícil porque não aparece. Eles vão aprendendo a segurar seus trejeitos, as coisas vão se acomodando, eles já vêm sabendo como fazer pra driblar, mas eu sempre digo que a parte intelectual é mais difícil. O surdo tu vai dar um jeito, a gente tem aqui na escola alguns que são só deficientes auditivos, que não aceitam os aparelhos e não usam, mas tu sabe que aquilo vai mudar no aprendizado, porque não vai ter a audição necessária para pra colocar aquilo em prática. Então o que não aparece é mais difícil e ainda tem professor que diz q eles estão fingindo ou estão usando que são deficientes pra outras coisas, então... o corpo que não aparece é o mais difícil. Quanto à noção de</p>

	<p>corporeidade, o quê que muda? Quando eles são crianças não tem diferença, eles não notam diferença. Aí vai aparecendo. O que acontece, os alunos da educação especial, que tem uma deficiência ficaram muito pra trás, então sempre há uma diferença de corpo de pessoa em tamanho. Principalmente pelas reprovações. Ele já destoa na sua turma. O que vai modificar a visão desse aluno na sala vai ser o tamanho. Começa assim. Quando chega no EM tem toda uma dificuldade desse ensino muito segmentado, muito partilhado, cada um defendendo a sua matéria, e aí fica difícil deles entenderem o todo. E o mais difícil é entender que aquele aluno vai ter que aprender pra vida dele e que ao mesmo tempo ele vai crescer. Essa pessoa vai ter um lugar no mundo, vai ter um lugar na sociedade, vai ter um trabalho pra ele, que não faz parte do mundo dos outros, porque ele não vai tirar a vaga de ninguém no setor, no ensino, no trabalho. A dificuldade que eu vejo maior, é tentar fazer com que esse aluno chegue no mercado de trabalho, ocupando sua parte, seu desenvolvimento e que as vezes na escola não é entendido isso. Que se entende que ele tem q aprender igual aos outros e ele não vai aprender. A deficiência tá nessa questão, nós não vamos atingir a plenitude de um outro aluno. Então ele também, no mercado de trabalho vai ter o seu lugar. A diferença do EM é muito baseada nisso: o que nós queremos que esse aluno leve pra vida. Pra seguir nos estudos, porque hoje as faculdades também tão se estruturando pra isso, tem que fazer essa parte. Como q ela vai fazer vai ser depois, mas nós no EM temos que ver que futuro esse aluno vai ter. Ele precisa dar a sua participação, precisa crescer. Nós precisamos que no final do 3º ano esse aluno tem que ter um crescimento de conhecimento. Não vai ser igual aos outros, mas ele estará apto a desenvolver alguma função na sociedade. Com elementos mais básicos mas vai chegar lá. Na parte do corpo, o corpo cresce igual pra todos, como a gente diz, a parte da sexualidade, do namoro, do querer é tudo igual. Isso já nasce com a pessoa, então não tem essa diferença. O que muda é a percepção de que eles são mais ingênuos, eles podem ser levados a fazer coisas que eles não saibam, não entendem porque não podem fazer. E aí são levados pra isso, pela sua ingenuidade. Tem aquela família que segura, pra preservar, tem aquele professor que acha que eles não vão ter aquilo ali, mas vão. Mas eu vejo eles diferente, acho que eles tem que ser da vida sim, que eles tem que conseguir, talvez demore mais, mas vão. Com a deficiência vem muitos desafios, quem gostaria de ser medicado o tempo inteiro, ninguém quer e as vezes precisa. Isso vem desde pequenininho, isso já choca, então tu tem que lidar com essa diferenciação. Ou de não quero mais, não vou fazer mais, ele é uma pessoa, ele tem direito de não querer. Mas que riscos eu vou correr, que aquela coisa que não expõe, e a coisa que não aparece. É bem difícil, porque as famílias passam muito trabalho com todas as deficiências, principalmente quando tu vê que teu filho não é aceito. Hoje está mais tranquilo, mas por mais que tu ache que tá tudo bem, ele sabe que tem diferença. É visível. Fazem a diferença. Apontam a diferença. Os colegas colocam apelido. Jogam piadinhas, pôr no EM eles tem outro entendimento e pra eles é parte da zuação de dizer “nome” e tudo. Tem uns que não entendem, mas eles vão aprendendo que aquilo não é coisa boa. É uma vida, não é um dia que tu vai ficar com autismo, então quem é q vai ficar com aquela criança.</p>
8. PO4	<p>Eu percebo muito a insegurança, a ansiedade, a falta de positividade em relação a seus potenciais, a baixa estima os limita, trava. A partir do momento que estes sentimentos vão mudando eles vão avançando e percebendo que aprendem, com ritmo diferente, com necessidade de maior acessibilidade, mas com o fortalecimento e autoestima eles percebem que existem potenciais que explorados podem melhorar suas dificuldades. É necessário perceber que eles precisam de objetividade, uso intenso de imagens e materiais concretos para compreenderem melhor, pois a dificuldade é grande no sentido de organização e planejamento, quando auxiliados neste quesito facilita bastante a compreensão de diversos temas.</p>

9. PC3	Não sei como responder
10. PT	Como a existência desse corpo em relação ao mundo que ao longo da história estão deixando de ser estigmatizados, desvalorizados, discriminados. Que o aluno conhecerá suas limitações, suas potencialidades, permitir que o aluno com deficiência se torne crítico, criativo perante a sociedade.

ANEXO 2: Formação Inicial e Continuada dos Participantes

Tabela 25: Respostas dos Professores do AEE e Coordenadores – Formação

	Escola e Município que trabalha	Qual a sua formação Acadêmica? Inicial e continuada
1.PI	Imbé	Pedagogia Series Inicias. Pós em Educação Especial em DM ¹⁶ e Psicopedagogia Clínica e Institucional
2. PX	Xangri-Lá	Pedagogia e Especialização em Educação Especial Inclusiva.
3. PBP4	Balneário Pinhal	Pedagogia, Pós em AEE
4 PBP2	Balneário Pinhal	Pedagogia, Pós em DM
5. PBP3	Balneário Pinhal	Pedagogia, Pós em NeuroPsicopedagogia
6. PC4	Cidreira	Licenciatura em educação especial, concluído em 2015 e Pós graduação em psicopedagogia institucional.
7. PO3	Osório	Pedagogia e Especialização em Deficiência Mental. Especialização em Psicopedagogia. Especialização em Educação Especial.
8. PO4	Osório	Pedagogia e Especialização em Deficiência Mental e AEE.
9. PC3	Cidreira	Graduação em Pedagogia Educação Especial
10. PT	Tramandaí	Magistério; Graduação em Matemática; Pós-graduação em Deficiência Mental.
11. PC1	Cidreira	Pedagogia com Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Especialista em Educação Especial com Abordagem Inclusiva. Tradutor e intérprete de Libras e graduando de Políticas Públicas.
12. PO1	Osório	Letras e Pedagogia. Especialização em Supervisão Pedagógica. Orientação Educacional. Atendimento Educacional Especializado. Psicopedagogia. Cursando Especialização Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada e Mestrado em Educação.

¹⁶ Deficiência Mental

ANEXO 3: Respostas Coordenadores de Área

Tabela 26: Respostas Coordenadores de Área - Contextualização – Parte 1

Participante	Quantas escolas têm Sala de Recursos?	Quantos alunos com deficiência são atendidos na rede?	Quantos professores do AEE?
2. PC2	Bom, atualmente temos 4 EMEFS e ainda não temos nas EMEIs, mas estamos buscando a implantação devido à grande demanda.	Eu preciso contar, um momento...64 alunos que são do público-alvo. Fora o que atendemos que não são do público-alvo, que tem necessidades educacionais, mas esses não vão para o CENSO, acredito que não.	6 professores
3. PBP1	Nós temos em cinco escolas, e uma aqui no [REDACTED]	Temos na base de 100, 104 alunos com deficiência	6 professores de AEE
4. PO1	10 salas	Em média 130 alunos	6 professores
5. PO2	8 salas	Aproximadamente 100	6 professores

Tabela 27: Respostas Coordenadores de Área - Contextualização – Parte 2

Participante	Existe a figura do profissional do AEE no Plano de Carreira dos Servidores? Desde que ano?	Qual a formação exigida?
2.PC2	Acredito que sim. Eu não saberia te dizer. Algumas coisas eu não vou saber te responder.	Seria em nível de graduação e em nível de especialização na educação inclusiva ou educação especial, no caso eu, sou da época que tenho os 4 anos de graduação em educação especial na deficiência mental.
3. PBP1	Está pra ser incluída.	Todos os especialistas em educação especial ou com faculdade em educação especial.
4. PO1	Desde que ano? O Plano de Carreira de Servidores não existe a figura desse profissional. Os profissionais que atuam são contratos temporários.	Pedagogia ou Licenciatura com Especialização em Atendimento Educacional Especializado
5.PO2	Não, são todos contratados.	Licenciatura mais especialização em AEE

Tabela 28: Respostas Coordenadores de Área – Parte 1

	Para a coordenação, como é entendida a função do AEE nas escolas? Para quem e para quem este serviço é desenvolvido?
2. PC2	Primeiro, eu não sou coordenadora, eu só ajudo a [REDACTED], na SMEC uma vez por semana com os dados e com o Censo, mas não tem coordenação no momento. Quanto ao AEE eu vejo como uma modalidade de ensino que vem auxiliar, no caso os professores para uma melhor acolhida dessas crianças, adultos,

	<p>adolescente, pra uma educação pra todos, enfim, que tenham essas necessidades. E que busquem inserir na escola, é através desse trabalho...eu tô um pouquinho nervosa... eu vejo como uma questão de inclusão mesmo, é uma modalidade de ensino que busca auxiliar os professores a acolher essas crianças pra que elas consigam desenvolver seu potencial, acho que é isso. Ver as crianças e perceber o potencial e a trabalhar para desenvolver esse potencial de certa forma, auxiliar os professores, auxiliar a escola, e inserir essas crianças nesse contexto, ter uma visão assim, que é uma visão para todos, uma escola para todos, digamos assim. E não são aqueles que têm, que são público-alvo do AEE, mas aquelas crianças que também tem as suas necessidades. Porque eu sempre parto do princípio que quando a gente fala em inclusão, se a gente 20 crianças numa sala, essas 20 crianças são inclusões, porque tem suas necessidades em algum momento, claro, tem uns que se sobressaem mais outros menos, mas que a gente precisa atender de certa forma essas crianças ou adultos ou adolescentes, né, o público em geral, eu vejo dessa forma.</p>
3. PBP1	<p>Pra esta função, nós temos um professor ou especialista em educação especial, ou formado na graduação de educação especial, todas as nossas escolas de ensino fundamental tem uma sala de recursos e uma aqui no CAE, e também atendem as educações infantis, só que eles vem até a escola mais próxima ou o profissional vai até a educação infantil, mas todas as crianças com laudo, são atendidas na sala de recurso, e até mesmo aquelas que tem indicação, ou aqui do CAE, ou da própria escola, num consenso, a gente atende, todas as escolas têm atendimento.</p>
4. PO1	<p>A função do AEE nas escolas é de extrema importância, responsável pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando aos educandos públicos-alvo o acesso à aprendizagem. Esse serviço é desenvolvido no âmbito escolar</p>
5. PO2	<p>O AEE na escola tem a função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas e garantindo-lhes seus direitos.</p>

Tabela 29: Respostas Coordenadores de Área – Parte 2

	<p>Quais as orientações para que os profissionais do AEE consolidem ou estabeleçam uma relação entre esse serviço e os demais setores das escolas?</p>
2.PC2	<p>Como eu te falei, nós não temos uma coordenação, agora eu entrei, desde o ano passado que eu estou vindo uma vez por semana e a referência tá sendo eu. De uma certa forma, a gente tem uma liberdade, dentro das escolas de desempenhar nosso trabalho, mas eu posso dizer assim, de modo geral que tenho o contato com o grupo de educadores que a gente tem a mesma proposta de trabalho. A gente tenta se reunir, pra organizar cada vez mais o trabalho, no sentido de formulários, pra gente ter um padrão, pra ver se a gente tá seguindo numa mesma linha, mas a gente não tem uma coordenação, mas temos uma linha de trabalho, onde a gente tenta se reunir, porque a carga de trabalho é grande, nem sempre dá tempo. Mas pra tirar dúvidas, mesmo. As vezes a dúvida de um ou outro consegue resolver: como é que te faz na escola, como tu atende tal coisa, como tá na legislação. A</p>

	<p>gente tá sempre buscando, legislação tá sempre mudando então a gente tá sempre buscando. Então a gente não tem uma coordenação e a gente tenta construir com o grupo as nossas diretrizes de atendimento, mais ou menos isso. E a formação, assim, pra não dizer que a gente não tem formação da SMEC. A SMEC até nos fornece alguns momentos assim, anualmente, que a gente tenha a parceria com palestrantes, enfim, trazendo bastante essa questão da parte inclusiva, também, coisas que quando eu tô aqui, eu peço pra buscar. E as vezes a SMEC também, não posso dizer que não, também, em alguns momentos quando o grupo aparece com uma palestra, por exemplo em Capão da Faders, a Faders costuma muito fazer mapeamento, né, seminários, até em Torres ou aqui pelo Litoral ou até mesmo em POA, dependendo a chega pra secretária e ela nos proporciona o transporte pra que a gente possa ir, também há essa possibilidade, ou as vezes no caso que tá acontecendo, ela paga pra um profissional, pra ele ter acesso e depois passar para os demais, porque ela não pode pagar pra todos, né. Então a gente sempre tá buscando, uma coisa e outra em POA ou em outros lugares, às vezes vamos particular, porque a SMEC as vezes oferta pra um ou nós vamos por conta. E o nosso grupo, como te falei, a gente busca aplicar o que aprende nas práticas do AEE, por exemplo, o currículo adaptado, que é o que me vem à mente, acolhimento, legislação a gente procura muito, porque tá sempre mudando alguma coisa. Assuntos polêmicos tipo auxiliar de turma, tipo que formação deve ter ou como ele deve agir em sala e com o aluno. Então eu sempre tento, o que eu vejo e o que eu recebo na prática.</p>
3. PBP1	<p>Primeiramente, o que eles fazem, eles tem primeiro uma ficha onde eles fazem uma identidade do aluno, depois, eles começam o atendimento e em conjunto com os professores eles constroem o currículo adaptado individual, cada aluno tem um currículo adaptado, e quando há necessidade, pela informação do CAE, ou alguma coisa, esse aluno tem um monitor, nós expomos muito de monitores em alguns casos, principalmente os autistas, que nós temos bastante na rede, e na sala de recursos, dependendo do caso, uma ou duas vezes na semana esse aluno é atendido em horário de turno inverno, em alguns casos no mesmo turno, quando há necessidade, em função da dificuldade do aluno de se deslocar.</p>
4. PO1	<p>A Educação Especial na rede municipal de ensino tem como diretriz uma política inclusiva que ultrapassa a ideia de ajustamento da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades para a sua participação no processo educativo. É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, está amparado na legislação Federal e respaldado em resolução, nº 3/2013, atualizada do CME¹⁷. Para o desenvolvimento da Educação Especial, a SME garante o Atendimento Educacional Especializado, com equipe constituída por profissionais especializados que asseguram condições pedagógicas para a permanência e continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.</p>
5. PO2	<p>São planejadas e organizadas reuniões quinzenais com as professoras de AEE para levantamento das necessidades e planejamento das ações futuras buscando articular o trabalho das profissionais do AEE com os demais setores da escola.</p>

¹⁷ Conselho Municipal de Educação

Tabela 30: Respostas Coordenadores de Área – Parte 3

	E com a família dos estudantes, quais as orientações? Como ocorre o contato com as famílias?
2. PC2	<p>Também pela minha experiência, no AEE, eu tinha todo um protocolo. De certa forma cada educador tem a sua forma de acolher e aí, e a gente só fica sabendo como é feito, né. Como te falei, não tem uma forma padronizada. Cada um tem sua anamnese, cada um tem seus formulários, mas objetivo é que a cada reunião a gente consiga ir padronizando esses atendimentos na rede, né. Esses protocolos de atendimentos. Mas eu sempre recebia a família, fazia anamnese, explicava os regulamentos, horários de duração de atendimentos, o número de faltas que podia ter, apesar de estar dentro de uma escola, eu tinha todo um protocolo de atendimento, todo um regulamento, no sentido de como iam funcionar os atendimentos, e o número de faltas antes de ser desligado do AEE. Eu tinha todo um protocolo de regulamentos para as famílias desses alunos. Acho que basicamente é isso, assim. Não sei se fui clara. Chamava os pais pra conversar, e uma coisa que eu tenho e tu também, é que nosso enfoque é mais pedagógico, mas eu tenho a abertura com as famílias no sentido de se eles quiserem compartilhar e trazer exames, pra que a gente possa ter uma noção, laudos, enfim, a gente sabe o que laudo não é determinante para o atendimento, mas essas questões da parte clínica eu gosto de saber, até pra montar o histórico do aluno, se a família tem interesse em compartilhar, se não tiver, tudo bem. A questão da medicação que toma, eu gosto de ter todo o conhecimento ali do contexto da criança, até pra poder passar mais adiante, né. Não todas as informações, é claro, não quero que tu me entenda mal, mas assim, o quê que a criança toma, o que ela tem, quais atendimentos estão sendo feitos e de tanto em tanto tempo. Essas questões assim, até pra gente poder conhecer a criança.</p>
3. PBP1	<p>Toda semana eles vêm ao atendimento junto com o aluno, regularmente a professora do AEE, da sala de recurso, chama os pais e conversa com eles, dando um feedback e também aqui do ■■■■, eles são atendidos conforme a necessidade, com as especialistas.</p>
4. PO1	<p>As famílias realizam a matrícula na Sala de Recursos e são acompanhadas pela equipe multiprofissional.</p>
5. PO2	<p>O contato com as famílias ocorre na escola, em encontros organizados pela escola, em datas preestabelecidas e também quando há necessidade.</p>

Tabela 31: Respostas Coordenadores de Área – Parte 4

	Qual a relação que o AEE estabelece com os demais setores da escola?
2. PC2	<p>Como educadora especial, eu ■■■■, sempre busco ver o meu trabalho de forma articulada, estou sempre em contato com a supervisão, e com a orientação eu sempre busco. Acredito que, na rede, os colegas sempre buscam por que não tem como trabalhar sem ser em conjunto, né. As vezes pode acontecer, mas eu sempre busco trabalhar com todos os setores, até porque quando tem alguma questão, eu sempre sou chamada, então eu busco isso. Quando os profs. me procuram eu sempre digo que não tem como trabalhar sem a orientação e supervisão, eu acredito que mais com a orientação, mas a supervisão também tem que estar atuante até pra ver se o currículo adaptado está sendo aplicado, está funcionando. É um trabalho em conjunto.</p>

	Não tem como tu te isolar, e as escolas não terem esse olhar conosco também. Eu prezo muito por isso, assim.
	Como é a função, o que é o AEE para esta coordenação?
3.PBP1	Fundamental. Sem ele, acho que não existira inclusão nas nossas escolas, o nosso município vem a bastante tempo caminhando nesta inclusão, tanto que desde 1999, nós tínhamos classes especiais. Agora, nós temos em todas as escolas, esses alunos inclusos, tanto que o número é bem relevante e eu acredito que só gostando muito do que faz é vamos nos dedicar e fazer um bom trabalho. E graças a Deus, as professoras da sala de recurso abraçam isso com muito carinho e com muita dedicação.
	Para a coordenação, como é entendida a função do AEE nas escolas? Para quem e para quem este serviço é desenvolvido?
4. PO1	A função do AEE nas escolas é de extrema importância, responsável pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando aos educandos público-alvo o acesso à aprendizagem. Esse serviço é desenvolvido no âmbito escolar
5.PO2	O AEE na escola tem a função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas e garantindo-lhes seus direitos.

Tabela 32: Respostas Coordenadores de Área – Parte 5

	Existem exigências às famílias, ou requisitos específicos da Rede de Ensino para ofertar o acesso ao AEE?
2. PC2	Aí é como te falei, apesar da gente trabalhar com o público-alvo, né, mas a gente pega toda uma demanda bem maior, não é só aquele número né, a gente tem um público mais abrangente. A gente sabe que o laudo não é determinante, eu não poderia exigir o laudo, então, se a criança realmente tiver aquela necessidade, ou a gente ver que ela apresenta alguma necessidade, a gente com todo um processo de acompanhamento, de chamar a família de encaminhar a criança, vê o que está acontecendo e até então a gente já vai entrando e já vai ajudando. Em relação ao atendimento a gente teria um regulamento que seria assim, por exemplo, agora não tô mais em sala, mas os atendimentos eram de 45 minutos, tem uma agenda, dependendo o atendimento era feito uma vez por semana, ou duas vezes por semana ou fora isso, a gente entrava na sala também, também dava suporte para o professor. Aí eu regulava, 3 faltas seguidas perdia os atendimentos, se não justificasse. Claro que vou ser bem sincera, eu sempre levo e consideração a família, né. Às vezes tinha 3 faltas seguidas, mas eu sempre ia atrás pra ver, pra saber o que estava acontecendo, colocava a questão... olha tá faltando muito seguido, desse jeito vai acabar perdendo, eu não segui à risca aquele regulamento, que a gente sabe que a nossa realizada é diferente. A princípio é passado o regulamento, 3 faltas perde o atendimento, não pode atrasar, porque o atendimento não fica produtivo. Eu vou te passar todos os meus protocolos, minhas fichas pra ti ver.
3. PBP1	Primeiramente, o laudo, e depois se a gente tem o entendimento que esse aluno necessita e ainda não disponibiliza do laudo, nós ofertamos através de um consenso do CAEE e a parte pedagógica da escola.
4. PO1	As famílias são atendidas pelas equipes multipedagógicas e convidadas a participar da vida escolar de seu filho. Existe a exigência da matrícula na sala de recursos
5.PO2	A oferta do AEE se dá através das demandas das famílias, bem como através das observações realizadas pelos professores em sala de aula, Há necessidade de laudo técnico ou parecer pedagógico.

Tabela 33: Respostas Coordenadores de Área – Parte 6

	Como descreveria a orientação dada aos profissionais do AEE para que exerçam a atividade nas escolas?
2.PC2	A gente tem muita autonomia nesse sentido, né. Eu sempre digo pra eles, a autonomia é sempre visando a suprir a necessidade das nossas escolas, eu não posso ficar falando pelos outros, eu falo da minha experiência, né. De um modo geral todos são bons e desempenham um bom trabalho, agora se eu falar pra ti como é que é feito esse trabalho eu não saberia te dizer. Não saberia dizer como é que eles fazem o trabalho deles. Até porque a gente não tem um padrão, a gente é que vai construindo um trabalho. Então cada educador tem a sua autonomia, mas eu sempre prezo visando suprir as necessidades da escola e de uma maneira coerente. Agora como eles fazem isso, não teria um padrão a seguir. Eles entram ali e a gente só fica sabendo como já fizeram, só os resultados.
3. PBP1	Primeiramente, eles têm que fazer um trabalho em conjunto com os professores, nada pode ser, “eu aqui e eles lá”, eles tem que ter esse entendimento que precisam do professor, precisam da família e precisam do conhecimento do aluno. Depois disso, eles constroem o currículo adaptado, e um plano de intervenção na sala de recursos, com a necessidade de cada aluno, individual, depende de cada um, e todos os professores de sala de recurso planejam a partir daí, nós temos uma prof. de sala de recurso, que só tem aluno autista, então ela está fazendo toda uma pasta de atividades pra trabalhar com autistas nas séries iniciais, ela tem na educação infantil, quatro alunos autistas, e nas séries iniciais, mais uns dois ou três, então ela faz todo um trabalho, voltado pra esses alunos, então depende da necessidade de cada um.
4. PO1	Os profissionais são orientados a atender seus alunos no cotidiano escolar a partir da singularidade de cada um. O que possibilita argumentar: se cada ser é único e diferente do outro, trabalhando a questão da diversidade ao processo de inclusão no âmbito escolar. Este é um processo planejado e permanente. Reflexões sobre as contribuições à inclusão, a questão que se apresenta à frente é: como pensar em inclusão de crianças e jovens sem pensar nas deficiências e necessidades especiais do sistema educacional vigente? A escola, como parte do sistema, apresenta deficiências que deveriam ser sanadas para acolher toda diversidade de ser que nela adentra. E constata-se como um agravante que os espaços educadores, na contemporaneidade, ainda estão impregnados do conceito do dualismo cartesiano, cisão entre corpo e mente.
5.PO2	A orientação é no sentido de observar a legislação vigente, os direitos de aprendizagem dos alunos público-alvo do AEE, adequação à realidade da escola e às individualidades de cada aluno.

Tabela 34: Respostas Coordenadores de Área – Parte 7

	Existe um serviço de coleta de dados dos atendimentos do AEE? 8. É possível acessar esses dados? De que forma?
2.PC2	Eu acredito que sejam internos, mas nada que, quando, se for necessário, alguém chegar, acredito que não há o porquê expor. Esses dados tu diz, em nível de números de alunos? Não tem. Eu até acredito que até é isso que eu também tô tentando fazer, entendeu? Por exemplo, agora que eu tô uma vez por semana aqui, eu vou te dizer que é muito pouco, porque a demanda é muito grande e eu atendo também mais duas escolas, mas assim o quê que eu tô tentando fazer: esse levantamento que até então eu te passei, de uma certa forma, eu quero deixar aqui na secretaria, apesar de ser assim, digitalizado, eu quero deixar uma pasta com os dados, a gente sabe que muda muito né. Sai muita criança, entra muita criança, mas e também, fora esse público-alvo, eu quero numa lista geral também, que eu já solicitei pra eles, pra deixar aqui na secretara de educação, pra ter a noção, até pra secretária ter a noção da nossa

	<p>demanda. Sabe-se que tem, mas não se tem os números, então eu acho que tem muitas coisas que a gente tem que organizar, mas teria que ter uma coordenação, uma pessoa que ficasse responsável por isso, que infelizmente, eu não sou, né. Quem sabe mais adiante, teria mesmo que criar um cargo, porque tem uma coordenação pros AI, AF e EI, porque que pra Educação Especial não tem. Então eu acho que seria importante uma pessoa que ficasse só responsável, até pros eventos também, por exemplo, ontem nós tivemos a caminhada do autismo, a gente teve, só que eu acho que poderia investir mais, entende? A gente podia trazer um palestrante, entende, só que essa é a minha visão, mas isso envolve tempo, envolve recursos. Então achei bem legal a questão do nosso colega ter feito isso, né. Mas eu acho que já podia ser previsto isso no calendário, não só para o dia do autismo, mas pra síndrome de Down, e já colocar no calendário e já prever isso pro ano, o evento que vai ter, porque é isso que eu vejo nos outros municípios, e isso a gente sabe que não é do dia pra noite. Tem toda uma produção, um prévio antes, mas pra isso precisa ter uma pessoa pra... pra que o trabalho seja bem-feito, não é que eu esteja desdenhando. Os colegas procuram fazer, dentro da nossa realidade, o melhor que eles podem. O que falta agora é organizar, regulamentar, padronizar. Daí teria que ter uma pessoa pra fazer isso.</p>
3. PBP1	Todas as salas de recursos têm registro e aqui o atendimento no [REDACTED] também, e quanto aos dados, não, eles são internos.
4. PO1	Sim. Existe um mapeamento dos atendimentos, realizado mensalmente e atualizado. Sim, será anexado ao roteiro.
5. PO2	Sim, existe coleta de dados, através do sistema de matrículas, censo escolar, ficha de acompanhamento e pareceres pedagógicos. Do censo escolar, sim. Os demais dados, somente são acessados pelas escolas e SMED.

Tabela 35: Respostas Coordenadores de Área – Parte 8

	Como acontece ou deveria acontecer a prática pedagógica no AEE nas escolas?
2.PC2	<p>Atualmente eu tô nas EMEIS, e nas EMEIs usam o serviço da EE, mas nós não temos um espaço, e é uma coisa que a gente tem que mudar, a gente tem que batalhar pra se ter um espaço, então a minha prática hoje, eu tenho um atendimento mais com os pais, em nível de conversação, e em nível de sala de aula, eu tenho o atendimento com os professores, o apoio que eu dou pra eles de lidar, material pra ler, eu faço essa parte também, e eu entro nas salas de aula e, em nenhum momento, devido à demanda, eu consigo desenvolver um trabalho com a criança em si. Já que eu não tenho sala...o ideal seria eu desenvolver um trabalho com a criança, com a turma. Mas por outro lado eu vejo, um lado positivo, porque a demanda que eu tenho na EI de uma certa forma eles acompanham, então eu não digo que eu não tenham uma preocupação com o trabalho nesse sentido, mas é mais ajustes. Por exemplo, eu tenho um aluno com TEA¹⁸, e ele acompanha, eu não tenho aquela preocupação com o currículo adaptado, assim porque ele acompanha, eu só me preocupo em relação aos ajustes, por exemplo, em alguns momentos que ele não tá bem, que não tá se sentindo bem acolhido dentro da turma, seria mais o acolhimento, que daí eu trabalho com o professor nesse sentido, eu vou ajustando, não faria o trabalho com ele diretamente, eu faria mais um trabalho de apoio com a família, eu trabalho mais direto com a família, mais direto com o professor, com a criança em si, mas no sentido de ajuste, e também auxílio bem naquela questão da estimulação precoce, que é em relação aos encaminhamentos que tu faz, aí tem fono, enfim, psicopedagoga, psicólogo, fisio, eu ajudo mais nessa parte. Mais diretamente com a criança em si, em nível de AEE, vou te dizer que não. Nesse atendimento prático eu e a criança e vice-versa, não. É mais em nível de orientação e encaminhamento e ajustes para que essa criança seja bem</p>

¹⁸ Transtorno do Espectro Autista.

	acolhida. Mas eu entro em sala também, quando necessário.
3. PBP1	As salas de recurso são todas planejadas para receber o aluno, tem o cantinho da leitura, do brinquedo, das atividades, daí é de acordo com cada um dos alunos que é feito um plano de aula individual, pra cada um. As professoras planejam, mas dependendo da necessidade de que o aluno tem no momento, ah é o alfabetizar, é o falar, ou é o ler, ou o escrever...depende da necessidade de cada um.
4. PO1	As práticas pedagógicas no AEE nas escolas percebemos que o objetivo do AEE não é substituir o ensino comum, pois, desde a educação infantil, o atendimento à criança público-alvo da educação especial visa a propiciar sua autonomia e independência, seja na escola regular, seja fora dela. Inferimos que o atendimento é um avanço das políticas públicas da educação especial. As práticas pedagógicas destacam o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, devendo o atendimento a essas pessoas contar com os recursos e serviços de apoio da educação especial.
5. PO2	O AEE, na medida do possível, promove formação continuada aos professores de AEE, bem como aos professores da sala regular, trabalha em parceria com as famílias dos alunos inclusos, oportuniza a acessibilidade nos espaços escolares, e disponibiliza materiais para que os professores possam realizar seu trabalho.

Tabela 36: Respostas Coordenadores de Área – Parte 9

	Como as estratégias pedagógicas são desenvolvidas para efetivar a aprendizagem?
2.PC2	<p>Daí seria mais em nível de ajuste, aí eu crio um protocolo, por exemplo, digamos assim, eu vou de acordo com a necessidade da criança. Se a questão da criança está sendo na entrada, tendo uma dificuldade na entrada, eu vou criar um plano de ação para aquele momento ali, daí eu vou listando o quê que eu vou fazer, talvez a acolhida não seja as 8 no horário que tá todo mundo chegando, mas que seja as 8:30 q já vai estar mais calmo. Se isso não funcionar a gente vê um outro espaço pra receber essa criança. Aí, vou listando as minhas estratégias, e trabalhando junto com os professores, com a orientação e com a supervisão, e ali a gente vai fazendo a listagem e vai suprindo as necessidades dessa criança. Se não apresenta nenhuma dificuldade a gente só vai monitorando. Se é um TDH eu vou ver quais são as necessidades dessa criança e vou linkar, quem sabe coloca ele mais perto de ti, para os maiores, quem sabe vamos dar uma mudada na sentença da atividade, não botar duas informações, ou que ele dê essa resposta de forma oral, ou quem sabe mude a exigência, que a resposta venha em forma de gráficos, então seriam essas as minhas estratégias, a gente vê a necessidade da criança e, já que eu não tenho sala, e vou suprindo essas necessidades. Eu trabalho muito com plano de ação pra aquele momento suprir aquela necessidade. E fora outras coisas, que vão mais além, por exemplo, se a criança vai no neuro, eu acompanho se a família permitir. Tem umas famílias que, graças a deus eu sempre tive sorte de, ó tu vai comigo, e eu vou, não tem problema, se a escola me liberar eu vou, mas também não quero ser muito invasiva. Mas também acompanho, mas dali eu vou fazendo o meu plano de ação e vou lançando ali e vou desenvolvendo, e se necessário, claro, se tá chegando uma criança na escola a gente pode trabalhar antes, com uma história, sempre através do lúdico, já nas EMEFs têm todo um protocolo de acolhimento, né, se for outras questões, por exemplo, TDH ou alguma questão comportamental, alguma coisa que tenha as comorbidades, que a gente sabe que de uma certa forma acaba, interferindo na aprendizagem, no desenvolvimento da criança, a gente vai trabalhando junto com a orientação, né vai dando estratégias pro professor. Se eu tivesse um espaço, aí qual seria a minha prática, aí seriam jogos, daí dependendo do que a criança apresenta no momento da necessidade. Jogos com regras e limites, jogos com regras. Eu trabalho</p>

	<p>mais a questão do lúdico, por que às vezes o quê que acontece, o que eu vejo que o AEE, é visto como um reforço, e não é isso, a gente sabe que não é, é um trabalho aparte, então eu evitava muito de usar a folhinha, essas coisas, até pra ser mais prazeroso. O AEE é uma modalidade de educação que visa ajudar a criança a suprir uma necessidade de forma lúdica, de forma de prazerosa, trabalhar aquela barreira do preconceito, essa função de rampa de banheiro adaptado e que é bem mais além, a questão são as barreiras, o preconceito. Ver que a criança realmente tem potencial, e às vezes como o professor exige isso ela não consegue a evolução e eu acho que é aí que a gente entra, facilitar, pra quebrar essa barreira, que ela tem potencial e que ela tem algo a desenvolver, a colocar, a responder que nem eu te falei, não dá pra ser por escrito, vai verbalmente, e por aí vai, eu acho que é isso aí, eliminar essas barreiras, pra que a gente possa incluir essa criança pra que a gente possa ver do que ela é capaz.</p>
3.PBP1	<p>Nós temos alguns alunos com bastante dificuldade, que são alunos com autismos graves. Que a maior dificuldade é entrar na sala de aula. O monitor tem que acompanhar, a professora da sala de recurso tem que criar várias estratégias, porque realmente tem dificuldades, então depende de cada um. Nós temos alunos que conseguem acompanhar cognitivamente, tranquilamente, e nós temos alunos que não conseguimos manter em sala de aula por mais de 10 minutos,</p>
4. PO1	<p>As estratégias pedagógicas são desenvolvidas para efetivar a aprendizagem através da imersão do sujeito com deficiência no meio cultural. É um processo desafiador e conflituoso; uma mediação pressupõe a interação entre todas as crianças. A deficiência apresenta um significado cultural, que pode restringir a participação do outro nas práticas sociais. Para que isso não ocorra, precisamos acreditar nas possibilidades do sujeito, respeitando os seus valores e suas motivações, trabalhando suas potencialidades e especificidades. A proposta de inclusão vai além de oferecer a matrícula na rede regular de ensino. Portanto, o processo de inclusão depende das concepções que possibilitam o desenvolvimento humano, respeitando as suas necessidades e reconhecendo as suas diferenças. Para não transformar o AEE em um veículo de exclusão social, o trabalho dos professores das salas de atividades deve ser feito de maneira colaborativa com o do professor da educação especial, para atribuir sentidos às ações constituídas e planejadas em conjunto.</p>
5.PO2	<p>O professor do AEE busca alternativas que possam auxiliar o aluno em seu desenvolvimento suprindo as lacunas existentes por conta da sua deficiência, confeccionando materiais adaptados, com tecnologia e outras, sempre eliminando as barreiras para que o aluno possa em evento proporcionado pela escola. Enquanto o professor da sala comum trabalha com a parte de conceitos e conteúdos exigidas e cada nível escolar.</p>

Tabela 37: Respostas Coordenadores de Área – Parte 10

	Para esta coordenação, o que é aprendizagem? E o que é ensino?
2. PC2	<p>Acho que o ensino envolve assim, a questão da metodologia, como tu vai passar o conhecimento. Eu acredito q é essa a minha concepção. E a aprendizagem, se dá de várias formas, eu vejo assim, de várias maneiras, e vai de como o professor também dentro dessa metodologia pode fazer com que a criança aprenda de várias formas. A minha metodologia é fazer a criança aprender de várias formas. E no caso das crianças com deficiência, tudo o que ela puder me dar retorno. Por exemplo pegar um TEA, no momento que ele consegue focar os olhos em mim, que bom, é um aspecto positivo, acho que o mínimo que ele puder me oferecer me dar retorno, do que eu tô proporcionando pra ele, é um privilégio, é válido. E o ensino nesse caos seria a quebra das barreiras, quebrando essas barreiras a gente tá proporcionando que ele possa ser incluso, que ele possa fazer parte daquele grupo. Acho que tudo q ele pode</p>

	os dar de devolução, no sentido de aprendizagens, pegar um lápis, por exemplo, de rasgar, de recorte, e tudo. Acho que na nossa área é tudo.
3.PBP1	<p>Então, ensino é o total, é a globalização, o todo. A aprendizagem de fato é o que nós temos que fazer. É a parte mais difícil, a mais complicada, e com mais dedicação. É o que fazemos com cada aluno individualmente. Hoje, de todos os alunos, eu posso falar um pouquinho de cada um, porque eu vou nas escolas, eu acompanho, cada um deles, individualmente, então isso é aprendizagem, saber a necessidade de cada um, na individualidade. Este aluno, a gente tem que fazer ele socializar, este aluno, a gente tem que ensinar ele a comer, porque hoje ele não come sozinho, a gente tem que ensinar ele a escrever, porque a necessidade dele agora já é alfabetizar. Qual é a minha meta, enquanto coordenadora, é dar autonomia, pra esses alunos. A minha meta hoje, é que eles se tornem autônomos e tenham condições de cursar o ensino médio. Então pra alguns alunos, eu desejo que eles não precisem mais do monitor, que eles se tornem autônomos e que eles consigam dar continuidade, e isso e mais do que eles conseguem. Pra alguns a gente sabe que não vai, mas pra alguns é isso que a gente tá buscando. Por exemplo: um aluno autista, ele tem Asperger, ele começou totalmente dependente de monitor, e hoje ele está se encaminhando, ele só tem monitor duas horas, ele tá se encaminhando ao objetivo de chegar ao 8º ano, ele não precisa mais de um monitor, porque a gente sabe que quando a gente chegar no Estado dificulta da inclusão, e eles vão ter disponível um monitor, e não ter isso. Então qual é a nossa preocupação, o ano passado nós formamos 9 alunos especiais, qual é a dificuldade hoje, eles estarem inseridos no ensino médio, porquê? Porque o Estado não oferece o mesmo que o município. E aí falta deixar que todos eles, consigam e tenham a sua oportunidade. Porque depois que se formam eles deixam a rede municipal, podem apenas usar a saúde e a assistência social. Eles ainda mantêm o vínculo com as oficinas do CRAS, todos eles frequentam. Mas com a rede municipal de educação, nós ainda damos suporte, muito ainda usam o transporte escolar, pois nós temos um transporte especial, tanto pro ■■■■, quanto para as escolas. E eles ainda fazem parte do transporte. Algumas coisas eles ainda estão ligado não deixamos eles desamparados. Ano passado peguei a diretora o Estado, e fomos até a CRE pra verificar o que o Estado ia oferecer pra esses alunos. Eles se mostraram bem-dispostos, mas que não sabiam. Em função da troca de governo, que eles não sabiam o que poderiam fazer, nos asseguraram que fariam da melhor forma, vaga eles teriam, mas não sabiam, as condições de recebê-los no Estado. Daí em virtude disso, procurei a AS do município e eles garantiram que eles teriam as oficinas no CRAS, e isso eles estão tendo. Pelos menos o município conseguiu abraçar dessa forma. O Estado está tentando, mas não tem condições de recebê-los. Sala de Recursos eles tem, mas a questão de monitoria e eu tinha alunos que precisavam de monitor, e não vão ter.</p>
4. PO1	<p>Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Quando a educação é construída pelo sujeito da aprendizagem, no cenário escolar prevalecem a ressignificação dos sujeitos, novas formas de comunicação e a construção de novas habilidades, caracterizando competências e atitudes significativas.</p>
5.PO2	<p>Nas palavras de Paulo Freire, não existe ensino sem aprendizagem. Para ele e vários educadores contemporâneos, educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante. Nessa relação de ensino-aprendizagem, educador e educando trocam e papéis o tempo inteiro: o educando aprende ao passo que ensino e o educador ensina e aprende o outro. Assim, em uma escola, todos são educadores e educandos. As relações de ensino-aprendizagem se estabelecem de múltiplas maneiras: as crianças e adolescentes tem muito a aprender entre si, com colegas de outras faixas etárias, com as merendeiras e com a equipe de limpeza. Da mesma</p>

	forma, a educação ganha quando educadores trocam entre si e assumem uma postura menos hierárquica diante de seus alunos, ou quando os gestores dialogam e interagem com toda a comunidade escolar.
--	--

Tabela 38: Respostas Coordenadores de Área – Parte 11

	Como é compreendido o corpo dos estudantes com deficiência no AEE? Quais as concepções e estratégias de corporeidade para eles?
2. PC2	<p>Se for pensar nesse sentido, acho que tudo tem que adaptar. Acho que tu não pode privar essas crianças com essas condições físicas de fazer parte, tu tem que pensar e tu tem q adaptar. Mesmo se ela for um cadeirante e tu tiver jogando bola, tu vai, agora me veio um exemplo na cabeça, vamos adaptar, vamos colocar um cano e atirar a bola dentro daquele cano, acho que tem que adaptar. A gente não pode é ficar sem fazer nada. Precisamos propor desenvolvimento apesar das limitações, e adaptar, a gente precisa fazer com que essa pessoa se desenvolva, como a gente vai fazer isso eu não sei, mas a gente vai ter q fazer. Em relação a noção de corporeidade eu acho que teria que trabalhar, com professores, com a turma, mas como fazer isso eu não saberia te dizer no momento. Eu se fosse na EI que eu tô agora, teria que ser, sei lá, através da literatura, do lúdico, da história, eu acho que seria assim. Eu nunca pensei nisso. Teria que ter todo um trabalho em conjunto com os psicólogos, com a família, como é que essa família vê esse corpo e trabalhar, né. E com os coleguinhas, eu já penso com os coleguinhas, é através do lúdico, da história, porque as vezes o que eu penso que entre as crianças eu acho que... o preconceito é mais com os adultos, porque com as crianças, entre eles, tu trabalhando eles conseguem já ter essa visão de trabalhar com as diferenças, do ser diferente, não só fisicamente, não só esteticamente. Mas é uma pergunta que eu nunca tinha parado pra pensar, né. Eu tento assim, levar sempre no sentido de que tem as suas limitações, mas que né... dá pra trabalhar. Assim como te falei, tem uma atividade x, dá pra adaptar, e pensar nessa pessoa pra que ela se faça parte do grupo. Eu particularmente tenho na família uma irmã com uma deficiência física no braço desde nascença, então ela nasceu e ficou...então é que pra nós ela não tem deficiência nenhuma, não sei se é porque é família, mas...ela faz, é claro que ela tem as limitações dela, mas pra nós ela não tem nada, assim, a gente encara como uma coisa assim normal, como qualquer um de nós tem uma limitação e ela tem a limitação física, mas a gente tem outras limitações. Então dentro de uma escola a gente tem que ter esse olhar, com certeza, mas não um olhar de pena, piedade, assim, mas de ver essa criança ou adulto, como qualquer outro que tem as suas limitações, que é capaz, mas eu te entendi na questão do corpo de eles se verem no todo também, como é que isso, mas a gente tem que trabalhar isso, com essas pessoas, e tem que começar desde pequenos, como te falei, da história, é mais fácil da gente chegar na criança é através da história. Aí claro tu adapta, usa fantoche, a literatura, eu acho que nesse sentido para as crianças é a melhor forma de chegar, além da conversação, que é a ferramenta que a gente tem.</p>
3PBP1	<p>A gente sabe que o aluno especial, isso do corpo, geralmente, aflora muito cedo. E da mesma forma que é trabalhado com os outros, só que com mais intensidade, porque às vezes a questão da sexualidade aflora muito cedo, então tem que ser orientado o tempo todo, a questão de ir ao banheiro, tem que ser orientado, de que forma. Então, isso tudo, tem que ser trabalhado do Pré, às vezes até o nono, porque eles sempre vão ter essa necessidade. Mas a gente vê que eles, com a convivência, e com a parceira que acaba tendo, eles acabam aceitando e assimilando de forma tranquila. Alguns casos, temos que dar uma puxadinha, mas de resto tranquilo. Então, o corpo da deficiência é o diferente que a gente tem que respeitar, e que a gente tem que aprender que tê-los como parte da nossa estrutura escolar, hoje, e que eles são iguais e ser tratados iguais, e que a gente tem que acolher e amar e ajudar. Quanto a questão da corporeidade, as professoras trabalham isso, desde o princípio,</p>

	principalmente quando há necessidade. Nós temos ajuda da equipe, das psicólogas, nós temos duas psicólogas do CAE, que estão sempre em feedback com as escolas, assim como nós temos as fonos, e as psicopedagogas que estão sempre atentas, nos auxiliando e nos dando suporte, e quando precisamos, marcamos uma reunião pra esclarecer as necessidades de cada aluno conforme as observações delas e que elas achem necessário fazer essa troca com os professores.
4. PO1	Considerar o corpo dos estudantes com deficiência no AEE é avançar nas propostas das leis e na organização de estudos a respeito da temática da “inclusão” é efetivar políticas capazes de trilhar caminhos para garantir acesso e permanência das crianças público-alvo da educação e criar múltiplos e plurais sentidos tanto para nossas aulas quanto para as relações que estabelecemos na escola com essas crianças. As concepções e estratégias de corporeidade para eles parte do sentido que se dá a esse instrumento de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno da classe especial. O papel do corpo no AEE é como elemento essencial no processo de aprendizagem e apresenta a valorização da corporeidade e do movimento como estratégias para o sucesso da educação inclusiva e da escola como espaço de convivência, inclusive durante a infância e adolescência. A educação inclusiva é vinculada à busca incessante de proporcionar a autonomia de ser e de saber da(o) educanda(a), valorizando e respeitando o seu conhecimento prévio, sua singularidade e linguagem corporal, visto ser o estudante um sujeito social em construção.
5. PO2	É imprescindível que consideremos o corpo da criança com deficiência como sujeito no processo de aprendizagem e que levemos para o ambiente escolar a corporeidade para que essa criança se desenvolva por completo. É através do corpo e da corporeidade que a criança com deficiência vai conhecer suas limitações, seus desejos e suas possibilidades. Afinal, educar implica abrir espaço para o corpo e para a corporeidade, permitindo, deste modo, que as crianças com deficiência possam pensar; refletir e vivenciar as práticas pedagógicas integralmente.

Tabela 39: Respostas Coordenadores de Área – Parte 12

	Como os alunos são atendidos aqui (CAE), e na escola, ocorre eventualmente dos profissionais daqui fazerem visitas e darem orientações?
PC1	Ocorre sim essas visitas e neste momento há essas orientações de qual seria a forma adequada de trabalhar, não só questões de corpo mas questões particulares, de saúde mental, ou até mesmo na forma vai ajudar, a psicopedagoga orienta na sala de aula, de que forma o cognitivo poderia ser atingido de uma forma mais eficaz, e até mesmo na educação infantil, nós estamos pensando, em orientar o supervisor e os professores com a faixa etária: O que se espera de um aluno até dois anos? Quando é que deixa de ser considerado normal e tem que encaminhar? Nisso tudo tem uma orientação.
	Como vocês trabalham com a autoestima desses alunos com deficiência?
PC4	Isso, o tempo todo é uma preocupação, por que como eles estão inseridos em uma escola regular, há uma rejeição dos colegas e dos pais, então a gente tem que trabalhar tanto com a criança, quanto com a comunidade escolar, pra haver um diálogo com a turma, de que eles vão receber um colega diferente, às vezes têm que ser feito um trabalho com os pais, de que eles têm que orientar os filhos e que abrir a mente pra isso, porque as vezes é difícil, a gente tem que fazer todo um trabalho com essa comunidade, hoje tá mais fácil, pois com o número de alunos, eles já estão incluídos em quase todas as escolas, mas, mesmo assim, em alguns casos, temos que dar um reforçada.
	Quando tu entraste pra educação especial, o que te motivou? O que é trabalhar no AEE?
PO3	Eu trabalho há 24 anos no município e eu já tive na escola alguns alunos especiais na minha turma, só que é diferente ter um aluno na sala de aula, do que ser

	<p>convidada a trabalhar num lugar que tu vai te deparar com todos os alunos da rede, e tu tem que te preocupar com cada um, por que o trabalho, tu não tem a dimensão de como vai ser, e a realidade é que tu quer saber de cada um deles. Hoje, eu entendo a Educação Especial como uma necessidade básica mundial, nós temos que dar conta disso e temos que entender que eles têm os mesmos direitos de todos, de todas as crianças, e temos que abraçar isso, incluir não é só botar eles dentro da sala e matricular eles, é que eles de fato estejam inseridos dentro do contexto escolar, da maneira deles, mas eles têm que estar e se sentir inclusos.</p>
--	--

Tabela 40: Respostas Coordenadores de Área – Parte 13

	<p>Qual a história de criação do CAE? Como e quando foi montada? Quantos alunos atende?</p>
1.PC1	<p>O centro de Atenção ao Educando iniciou em 2005, com algumas atividades pra alunos com deficiência, que não estavam inseridos nas salas... classes especiais, né, que existia em apenas uma escola, a Alfredo Pedro, com uma classe especial. Então, esses alunos foram encaminhados para a APAE, se não me engano, para a APAE de Tramandaí. E a SMEC fornecia o transporte desses alunos, que era uma Kombi. Nós, aqui do CAE, chamamos esses alunos de: “as famílias originais”. E houve um problema financeiro na prefeitura, logo em seguida que não conseguiram pagar o custo dos alunos na APAE. Então houve a ideia de criar um centro que atendesse esses alunos, no formato da APAE. Mas sem nenhuma acessibilidade, sem nenhuma logística, foi só uma ideia pra suprir uma necessidade. Ao ponto que o primeiro espaço do CAE, foi no terceiro andar da prefeitura, onde se encontrava a SMEC. Posteriormente, foi comprada uma casa, que até 2014, o CAE funcionou nesse espaço. Posteriormente, foi construído esse espaço que estamos. Que tem toda a estrutura, em tese, pensado pra atender esses alunos com deficiência. Porque eu digo em tese? Porque já precisa de algumas adaptações no atual Centro. A gente precisa atender melhor, o público que hoje, Cidreira tem. De 6 alunos, que tínhamos em uma época, hoje nós contamos com 46 alunos no CAE frequentes, mais 156 de atendimentos de terapeutas. Os terapeutas são: Fisioterapeutas, Fonoaudiólogas, Terapeuta Ocupacional, Psicóloga e Psicopedagoga. Nós temos com a parte acadêmica, professores, professores especializados e mais uma supervisora escolar que faz, exatamente esse intercâmbio, essa a comunicação entre as escolas e o CAE. Então o CAE vem se moldando de acordo com a política nacional para a educação inclusiva pra ofertar uma rede de atendimento que trabalhe exatamente a questão terapêutica e pedagógica. O centro, apesar desse tempo de composição, apenas em 2017 ele teve o regimento e o PPP encaminhado para o Conselho Municipal de Educação, porém ele ainda não foi aprovado, ele ainda está em tramitação pra ver se há, realmente um entendimento do que é o CAE: se ele compõe uma rede de apoio, se ele é uma escola especial ou se ele acaba sendo algo terapêutico, ou seja, mais voltada pra saúde e assistência social. Então isso acaba sendo moldado, exatamente pela gestão que se encontra no CAE. O CAE por fazer parte do sistema municipal de educação, só quem pode ser diretor do CAE é um professor concursado, então acaba sendo sempre mais pelo viés pedagógico, mas fazer esse entendimento, com os terapeutas que são clínicos é um trabalho difícil, complexo que esses terapeutas não podem só fazer atendimento clínico. Eles também têm que dar orientação aos professores e principalmente aos pais, pra que seja suprida uma necessidade oriunda da escola. Ou uma “Dias” ou necessidade especial que esteja atrapalhando esse processo de alfabetização. O Centro tem esse histórico: de um grupo de alunos, de crianças com deficiência grave que não consegue estar numa classe especial e é encaminhado aqui para o CAE. E hoje nós temos uma</p>

	demanda que atende todas as deficiências, e mais algumas necessidades educacionais, como dislexia e disgrafia com os terapeutas.
	Como você acredita que é entendida a função do AEE na escola?
1.PC1	<p>O CAE em 2013 foi reformulado para um Centro Especializado... um Centro Educacional Especializado, aos moldes do Centro de Imbé, lá acho que é CRAE, mas não conseguimos nos formular, continuou o mesmo com essas atividades bem distintas: terapêutico-terapêutico, pedagógico-pedagógico. O motivo para não reformulação é um pouco político e mais burocrático: a documentação, a parte do conselho municipal de educação, entender o que seria exatamente um Centro de Atendimento Especializado. E a outra foi mais de logística. Porque Cidreira, chamou concurso para um pedagogo – educação especial, em 2012, que nesse caso fui eu. Quando eu entrei no município, me sugeriram trabalhar somente no CAE, numa classe especial dentro do CAE. Mas no meu entendimento, nos meus estudos, isso não estava de acordo com a atual conjuntura da política nacional. Aí, então conversei com a Secretária de educação da época, pra que o CAE fosse algo mais, do que apenas uma classe especial, dando suporte na rede pra todas as 4 EMEFs e as 4 EMEIs. E ela entendeu, mas pra uma pessoa só, não ia dar certo isso. E ela me pediu dados, e eu sugeri que ela saísse da classe especial e fizesse um trabalho em todas as escolas, pra ir atrás de recursos, das salas de recursos nas escolas, e fazer o levantamento de alunos que necessitariam de um atendimento especializado e os professores, e foi isso que eu fiz: levantei dados, as necessidades, mostrei pra ela que Cidreira já estava com os materiais das salas de recursos multifuncionais nas escolas, que então, ela precisava respeitar a legislação o quanto antes, e montar as salas de recursos nas escolas, trabalhei com o Conselho Municipal de Educação, que na época a presidente do conselho era a mesma diretora do CAE, a prof. [REDACTED], pra que todas as escolas colocasse no seu regimento e no seu PPP, a função da SRM, do AEE e da Terminalidade Específica. Então foi feita uma orientação geral, pra todas as escolas essa função. E mostrei pra ela que um educador especial, um pedagogo educador especial, ficasse responsável pelas SRMs, não apenas um por todas, porque a demanda era muito mais do que eu pensava. Eu tinha uma ideia de que ia ter dois ou três alunos por escola, então eu ia conseguir casar meus dias de trabalho nas escolas, ia ficar um dia em cada escola, mas foi engano. Então havia uma demanda muito superior ao que eu imaginava. Foi quando ela resolveu solicitar a contratação de mais professores de educação especial. Foi chamado mais um professor de educação especial do concurso ainda vigente, mais dois foram contratados. Então eu fiquei responsável pelas EMEIs, e os outros professores ficaram com as duas escolas de maior demanda: a [REDACTED] e a [REDACTED], e posteriormente, a mesma da [REDACTED] fez a [REDACTED] e a [REDACTED]. E hoje nós temos 5 concursados. 5 pedagogos de educação especial e tem uma contratada, pra atender essa demanda. Com coordenação geral no município, e uma em cada EMEF, com suporte numa EMEI. Como nas EMEIs os alunos ainda estão sendo identificados, ainda tão naquele processo delicado de cuidar/ensinar/educar, então acaba surgindo, muito mais no Pré A, do que no berçário ou maternal. E hoje nós estamos com essa demanda. Mas a ideia do CAE, ainda não se configurou em que parte da rede ele está. Hoje, praticamente, a rede é só o CAE. E a visão como diretor, como gestor desse Centro, é que ele consiga trazer outras instituições do município, por exemplo, o CT¹⁹, a Assistência Social, o próprio MP, pra dar um suporte nas atividades do Centro pra realmente constituir uma rede de apoio, no sistema municipal de educação, mas isso demanda muito trabalho burocrático e muito político, para que a gestão dos órgãos públicos entenda essa necessidade. E hoje, a política nacional da educação especial está mudando novamente, e a tendência é que as escolas especiais retornem e a gente tenha que se remodelar, novamente.</p>

¹⁹ Conselho Tutelar.

	<p>Que se tenha que readequar a esse novo sistema. Mas nas escolas, ainda há muita resistência em relação ao aluno com deficiência na sala regular, ao ponto que muitos colegas professores questionam a inclusão. Se realmente é isso, se isso existe, mas muito é o despreparo e a insegurança dos profissionais para atender a uma turma com uma diversidade muito grande, e dando atenção a essas diversidades, incluindo as crianças com deficiência.</p>
	<p>Como se dá a relação do AEE com os demais setores da escola?</p>
1.PC1	<p>Ao mesmo tempo é conflitante, mas há uma ajuda mútua, no sentido de que o conhecimento clínico daquele caso, sendo discutido pedagogicamente. Não só uma visão do que ele poderia ou não clinicamente, mas uma visão pedagógica do que ele pode e o que ele consegue superar as expectativas. Ou seja, o quê que clinicamente, se coloca como limite clinicamente para um aluno com síndrome de Down, e o quê que pedagogicamente se coloca como possibilidade das habilidades, habilidades e potencialidades, daquele aluno. Então, isso acaba sendo bem positivo, porque clinicamente, um aluno é colocado como incapaz em muitas coisas, pedagogicamente, os professores colocam como possibilidades que a gente deve aproveitar. Em determinadas situações e em um contexto social, então toda essa contribuição, positiva em ambas as partes, porque o professor acaba identificando o contexto clínico de um aluno, o porquê que ele se cansa demais, porque ele não tem uma coordenação motora fina, mais aguçada, porque que a sensibilidade está atrapalhando ele. Por exemplo, um autista num ambiente desorganizado, barulhento, porque ele se agita mais ao ponto até de ficar agressivo, o porquê desses comportamentos que o clínico explica. Em contrapartida, o professor coloca pro terapeuta, como é que ele consegue coisas que, em tese, não se conseguiria. Por exemplo, um autista abraçar todos os colegas, beijar, ter uma relação mais afetuosa com os colegas. Consegui ter um desenvolvimento além do que o dos colegas na parte da informática, na socialização, diminuir as estereotípias... então essa contribuição do pedagógico com o clínico. Então a gente desenvolve aqui no CAE, e tenta desenvolver cada vez mais. Ao ponto que nós temos atendimentos de segunda a sexta-feira, mas quarta-feira pela manhã, é um turno que é reservado para os terapeutas. É reunião de equipe, no caso. É onde a gente consegue ajustar a agenda. A gente tem esse turno específico para atendimento nas outras escolas, pra ter essa relação do CAE com a escola. Então retomar essa comunicação é ação mais viável, mais importante que a gente possa utilizar a favor do aluno na escola, ou seja, ter uma comunicação do que é feito no CAE, com o que é feito na escola.</p>
	<p>E com a família dos estudantes?</p>
1.PC1	<p>Cada caso é um caso, nós temos famílias instruídas com poder aquisitivo acima do padrão de Cidreira. Nós também temos famílias bem humildes, então acaba sendo cada caso um caso. Enquanto uma família espera mais dos alunos, tem outras famílias que não esperam nada. Então têm esses dois extremos. Agora colocando isso em média, poderia dizer que todo o avanço daquele aluno, com uma expectativa muito abaixo do potencial identificado pelo AEE, acaba sendo muito mais comemorado no Centro do que no próprio seio da família. E o CAE acaba virando, tendo uma necessidade, uma função mais assistencial, do que escolar, do que pedagógico. Porque nós temos casos, que as famílias esperam que aquele momento, que o aluno está no centro, seja o momento deles (dos pais), da família, em vez de ser o momento do aluno trabalhando suas potencialidades. O que quero dizer é que, muitos dos casos daqueles 42 alunos que estão frequentes no CAE. A família faz questão que eles estejam no CAE, de preferência os cinco dias da semana, pra que aquele turno, a mãe possa ir ao banco, o pai possa ir trabalhar e não ser incomodado, para o restante da família dar atenção ao irmão, ao primo, a outra escola, então essa relação da família com o CAE precisa ser muito mais trabalhada. É uma necessidade nossa, né que identificamos. É difícil, porque mexe com um anseio da própria família, na configuração dessa família. Foge ao</p>

	<p>pedagógico, foge muito do nosso trabalho. E como seria isso? Criar eventos, criar trabalhos, convocar a família para estar dentro do CAE, que eles possam participar da nossa alegria em ver o aluno conquistando autonomia. Por exemplo, eu estava falando com uma mãe que a filha é cega, e já tem 26 anos. A mãe não sabia que a filha conseguia se servir sozinha! Não sabia que ela comia sozinha. Ela achava que o CAE teria que fazer a mesma coisa que ela faz, pela filha em casa, servir o prato, dar até na comer, ou seja, fazer tudo por ela. Aí ela ficou espantada ao ver que a aluna se servia, que conseguia comer sozinha, que a aluna tinha preferências de gosto, e que ela não gostava de alguma coisa e gostava muito de outra... Então, a família em si, generalizando, vendo a função de cuidar de uma criança com deficiência, algo mecânico, algo automático, que acaba perdendo a sensibilidade de perceber, ganhos tão simples, pra gente (educadores), acaba sendo uma vitória, e as vezes é um trabalho de um ano. Por exemplo, ver um aluno segurar uma caneca, ou segurar um lápis, ver que ele conseguiu escrever... Então são coisas que parecem ser simples e banais, mas as vezes são um ganho de um ano de trabalho. Então é essa relação que o CAE tem com a família. É isso que nós percebemos como uma necessidade que nós percebemos e que precisa ser construída e que precisa ser trabalhada.</p>
	<p>Vocês conseguem fazer essa orientação?</p>
1.PC1	<p>Muitas coisas conseguimos, outras tantas, não. É difícil abranger na sua demanda global até mesmo por essa demanda que nós temos em Cidreira. Nós temos famílias muito pobres que mora, praticamente, em cima de um banco de areia. E têm outras famílias que são filhas de empresários, que são bem-conceituadas, então essa demanda é difícil de alcançar. Mas temos sim trabalhado, inclusive uma das ações, que neste ano, é a criação da APM (Associação de Pais e Mestres). Em todo esse período do CAE, já tivemos grupo de mães, teve ações entre amigos do CAE, mas nunca uma associação que pudesse representar essa demanda de Cidreira. Então, hoje nós estamos finalizando o processo da APM. Em 2017, foi inicializado, só que acabaram perdendo alguns documentos ano passado, então esse ano praticamente começamos do zero, de novo, e nosso cronograma é que até setembro, nós já tenhamos o dinheiro necessário para pagar às custas do cartório, e todo o processo burocrático para criação da APM, a escolha dos membros, os membros da diretoria e agora dia 03/04 vai ter assembleia geral, para escolher os membros da diretoria e finalizar os trâmites legais, e fazendo ações entre amigos para arrecadar recursos e pagar os custos.</p>
	<p>Como descreveria a relação que você estabelece com os estudantes?</p>
1. PC1	<p>Eu tento, eu tento ter com um olhar íntimo, mais próximo com meus alunos, mas também trabalhando a questão do perfil do professor, do papel do professor, para que eles entendam que não é uma relação, que pode ser uma relação íntima, mas não é uma relação familiar, que o aluno em si não confunda essa relação, não me trate como um tio, um primo, ou um pai, a gente acaba tendo alguns alunos com essa carência, então a gente acaba confundindo o próprio aluno, então a minha relação com os alunos, ela chega a ser pessoal, muitos chegam e muitos contam as coisas que acontecem com eles em casa, mas sem perder esse lado profissional e mantendo em determinados momentos uma distância, o afeto é recíproco, eu, sinceramente prefiro trabalhar muito mais da educação especial do que na rede regular de ensino, pela maneira gentil que eles tratam, muito verdadeira e pelo comportamento que eles têm com os espaços públicos, eu dou um exemplo, que no ônibus Escolar, a gente não vê bancos rasgados nem riscados, na sala de aula não vemos desenho nas cadeiras ou chicletes embaixo de uma mesa, então o comportamento, a educação que eles têm e o entendimento que eles têm de coletivo, para mim, eles são muito mais verdadeiros do que do regular.</p> <p>E minha relação com eles, eu faço questão mesmo estando na direção de um momento com eles quando eles chegam, sou eu que recebo, eu fico 30 minutos com eles no pátio antes de irem para a sala, tanto de manhã quanto de tarde, todos</p>

	os dias, eu faço questão disso, e aí eu deixo 30 minutos iniciais para os professores se organizarem para receberem seus alunos, então esses 30 minutos são comigo no pátio, fazendo uma atividade, um alongamento ou até um acolhimento.
	Poderia descrever o que essa relação significa para os estudantes, na sua opinião profissional?
1.PC1	Eles demonstram nas suas reações que é uma relação de confiança, ou seja, eles confiam numa pessoa que não é o tio, não é o pai, não é o primo, uma relação de confiança que possa ser trocado informações que eles não trocam com os pais, uma relação que eles se sintam à vontade de estar bem no seu ambiente escolar, é uma relação, que a gente possa estimular o seu próprio desenvolvimento, eles demonstram isso e quando eu chego a esse ponto, eu fico muito satisfeito, claro que não conseguimos isso com todos, tem aquele aluno que vem acanhado, que te olha com jeito assim querendo fugir, mas cada um tem seu tempo e quando ele percebe que todos os outros agem de forma mais natural, eles também vão abrir espaço para que a gente possa alcançá-lo.
	Descreva como acontece a prática pedagógica no AEE, durante os atendimentos?
1. PC1	Tem a parte clínica, e tem a questão das oficinas pedagógicas e das atividades de vida diária, para atender essa demanda tão diversificada, a gente precisa também diversificar nosso trabalho, anteriormente a classe especial só trabalhava alfabetização e de 2017 para cá a gente tenta trabalhar ampliando as possibilidades, hoje, o que nós temos de oficina, que ainda não é o ideal que eu imaginei pro CAE, nós temos a leitura e interpretação de texto que trabalha a questão, sempre um uma história infantil como uma contação, temos atividades manuais e artesanato e temos educação física com viés de psicomotricidade, mas o que seria ideal para o CAE? Seria oficina de música terapeuta, uma parte integrante no CAE, teríamos que ter uma oficina de mercado de trabalho, exatamente para trabalhar com os alunos, praticamente adequar o trabalho daquele aluno no mercado de trabalho, com os contatos que nós temos hoje em Cidreira, por exemplo, ■■■■, ■■■■, ■■■■: para eles organizarem prateleira, enfim, condicionar esses alunos para esse tipo de trabalho, e uma outra que faz muita falta no CAE, exatamente específicos, de comunicação, trabalhar realmente linguagens, como braille, LIBRAS. E o outro suporte que ainda falta no CAE, seria uma formação de professores em serviço, para dar um suporte maior a rede, capacitando os professores que estão com esses alunos em sala de aula para trabalhar da melhor forma possível, visando a qualidade do ensino. Hoje, o CAE, ele não tem essa obrigação acadêmica pedagógica escolar mas não deixa de trabalhar com esse grupo de alunos. Então o AEE, o CAE tem a parte terapêutica que são atendimentos de 40 minutos, uma vez por semana, com os terapeutas e tem de um turno, dois turnos, três turno e até cinco turnos, dependendo daquele aluno com deficiência, nas oficinas que o CAE oferece, então é um turno inteiro de atividades daquele aluno.
	O que é aprendizagem na sua opinião profissional? E ensino?
1.PC1	Ensino é um processo onde a gente vai trabalhando metodologicamente através das didáticas, exatamente o processo de aprender, não quer dizer que de todo o ensino automaticamente venha a aprendizagem, mas que o ensino seria um meio para que haja a aprendizagem, e o aprender é exatamente potencializar aquela habilidade para que ele seja capaz de usar em determinados e diferentes contextos o que ele tem nesse processo de aprendizagem. Mais ou menos, isso, né. E a Aprendizagem? A aprendizagem, tá no contexto, está na sequência do ensinar, mas não que aquele aluno já não tenha aprendido como fazer e o que fazer, às vezes a gente ensina o que o aluno já sabe e essa relação acaba sendo recíproca, tanto o que aprende, ensina, e o que ensina, aprende.
	Como desenvolve as estratégias para efetivar a aprendizagem? Quais subsídios utiliza?

1.PC1	A gente tenta estudar bastante, nenhuma graduação deixa o profissional pronto, então aprendemos muito uns com os outros, um terapeuta usa por exemplo, Vygotsky, e o outro usa algum outro teórico, acaba construindo uma relação de estudo que a gente possa aplicar no contexto real com aquele aluno, então buscamos esse trabalho coletivo para que a gente possa contribuir também, com o trabalho profissional dos demais colegas.
	Você recebe orientações da Rede Municipal para realizar os atendimentos? Quais?
1. PC1	Praticamente zero, digamos, a Rede não contribui com o trabalho do CAE, exatamente porque ele não está estabelecido num contexto escolar. O que eu quero dizer, é que ainda falta que o sistema municipal de ensino se torne adequado, hoje nós temos um Conselho Municipal de Educação que está tentando ser atuante ao ponto que o sistema municipal de ensino de Cidreira, ele não tem legislações ou resoluções específicas ou pareceres para as demandas das escolas. Um ponto que é bastante discutido, se Cidreira acompanha a legislação Estadual, na questão de quantos alunos com deficiência pode ter na mesma turma. Outro exemplo, quantos alunos pode ter por classe, por sala de aula. A função da gratificação da educação especial, para um professor de ensino regular; ela respeita que legislação? Ou seja, temos vários pontos, que eram pra ser discutidas pelo sistema municipal de educação e o CAE seria apenas um instrumento pra que houvesse o processo de inclusão. Não que ele seja responsável pelo processo, mas sim que ele fosse um instrumento. Então a rede, pode-se dizer que a Rede não ajuda muito, ou quase nada na função do CAE. Agora a relação que o CAE tem com as escolas diretamente, é o viés, é o instrumento que nós temos hoje, pra consolidar esse processo de inclusão nas escolas, entre o CAE e as escolas direto. A SMEC ela fornece, ela é mantenedora do CAE, ou seja, ela gere, administra todos os recursos que tem no CAE, mas pedagogicamente, nós ainda estamos engatinhando para que seja consolidado uma rede de ensino e que não dependa mais do gestor, que o mecanismo esteja fluindo, de forma que possa passar por várias administrações sem alterar sua essência. É nesse sentido que falo, de estabelecer métricas, responsabilidades e ações.
	E o CAE oferta formações para professores, alguma coisa nessa linha?
1.PC1	Na medida do possível, como nós temos uma agenda de atendimentos, bem grande. Então é preciso ser com bastante antecedência. Posso dizer que nesses dois anos que eu estou acompanhado o CAE, na SMEC, ele deixou um pouco de lado isso, que nesse ano tentaremos retomar. Nós já tivemos uma formação com os Orientadores, e nós estamos preparando uma formação específica com os professores e aproveitar os especialistas que nós temos. Uma formação, por exemplo, sobre dislexia, com a psicopedagoga; uma formação sobre postura, com a fisioterapeuta, uma formação sobre a saúde vocal dos professores com a fonoaudióloga... ou seja, temos especialistas aqui que podem sim contribuir com rede, visando exatamente os professores. O CAE, essa semana passada, inclusive, eu inscrevi o CAE na rede de formação continuada do ministério da educação. Com certeza ela vai ser avaliado, pra conseguir um pólo em Cidreira e o CAE seja esse pólo e formação continuada, em específico na educação inclusiva. Então possivelmente nesse período de um a dois anos, nós vamos ter um pólo de formação continuada de professores em Cidreira, no CAE.
	Existem exigências às famílias, ou requisitos específicos da Rede de Ensino para ofertar o acesso ao AEE?
1. PC1	Em tese, depois eu explico porque em tese, ele teria que estar matriculado na rede escolar e frequentar o CAE, seria essa a condição, porém, aquele grupo inicial, as famílias originais, eles são alunos que tem 30, 40 anos, o nosso aluno mais velho tem 60 anos, com síndrome de Down, inclusive ele comemorou os seus 60 anos no CAE. Então temos essa demanda, essa família original, que não tem nenhuma restrição pra frequentar o CAE, em contrapartida nós tentamos regularizar o CA E

	<p>que ela tenha essa condição, pra que ele seja incluído na rede regular e que frequente o CAE, em contra turno. Porém nós temos casos, que necessitam de uma atenção diferenciada, por exemplo, casos de autismo grave, que a escola ainda não tá adequada o suficiente para dar aquela atenção global aquele aluno. A gente tá caminhando, é um processo que não se encerra na vida escolar daquele indivíduo. Por exemplo, eu tenho na Marcílio mesmo, nossa maior escola de Cidreira, nós tivemos algumas vitórias: acompanhar uma aluna com síndrome de Down, do Pré A até o nono ano. E ela sair formada, ou seja, ela a gente pode dizer que foi um caso vitorioso de inclusão, e que ela conseguiu estabelecer relações tanto com os professores, como relação com a parte acadêmica, que o meu sonho como educador, ainda na utopia da vida, é que ela não seja só um caso isolado, e que seja via de regra.</p>
	<p>Como descreveria a orientação dada aos profissionais do AEE para que exerçam a atividade nas escolas?</p>
1. PC1	<p>Hoje, o quê que estabelece a função de educação especial, de AEE de pedagogo educador especial, no município de Cidreira, é muito a base nacional, né. A legislação nacional, que descreve essa função do AEE, porém não estamos adequados ainda pra estabelecer essas relações, por exemplo, a legislação nacional, o que ela engloba, é muito genérico essa função do Educador Especial. Daí identificamos outros casos, por exemplo, o público-alvo da educação especial, não é o único público que o AEE poderia atender. Nós temos casos que não seriam identificados como deficiente, e que o professor necessita, de uma atenção ou uma orientação diferenciada para atender aquele aluno da melhor forma possível. Então isso é bem difícil, porque precisa ter uma noção, grande e específica, uma noção bem ampla do que, da demanda que o município atende. E outra é a relação do profissional com os pedagogos em educação especial que estão na rede, pra que uma ação, que foi muito bem aproveitada numa escola, seja replicada e estabelecida na rede como uma ação, um protocolo de ações que passe para as demais escolas. Então é complexo e difícil porque nós estamos em processo. A educação inclusiva, o processo inclusiva, ainda não está estabelecido. Ela precisa ser consolidada, ainda falta a consolidação desse processo, em Cidreira. E isso demanda tempo, não é da noite pro dia, mesmo que o histórico de Cidreira venha desde 2005, nós estamos, ainda, aprendendo muita coisa. Nós temos vários ganhos profissionais, que estão acessíveis e sensibilizados pelo aluno com deficiência, mas isso não é a maioria. E o educador especial das escolas, precisam também sensibilizar a equipe das escolas, para ter esse olhar diferenciado, com seus próprios alunos. Então acaba sendo uma ação do educador especial, que não tá configurado nos seus atributos de cargo, ou seja, a gente tem que sair do papel e entrar no contexto pra gente identificar a amplitude da função do educador especial numa escola da rede. Por exemplo, quando estive como educador especial na [REDACTED], eu tentei trabalhar muito meus colegas, a função da sensibilidade. Enquanto uns professores estão mais acessíveis e mais sensibilizados, tem outros que preferem ignorar completamente, o diferente, a diversidade na sua própria sala de aula e não é um atributo do educador especial, não é atributo do cargo. Então se a gente for levar à risca os atributos do cargo a gente acaba deixando de atender uma demanda silenciosa, responde as necessidades específicas de casa escola.</p>
	<p>Existe um serviço de coleta de dados dos atendimentos do AEE?</p>
1. PC1	<p>Não oficial. Todo o ano o CAE ele presta uma informação Não oficial junto a SMEC e a secretaria não tem mecanismo para a divulgação. Ainda não tem, mas com certeza teria que estabelecer. O único dado oficial que é colocado, é direto no Censo. Onde é colocado o aluno matriculado e a deficiência, se recebe ou não AEE, e qual é a ação que é listada pelo próprio sistema, que são 12 ações, que o sistema coloca e tem que identificar qual ação ele tá recebendo no AEE e se atividade é em turno ou em contra turno. Ou seja, lá eles só colocam como contra turno. Como tá na legislação que o AEE é em contra turno. O quê que remete esse</p>

	<p>dado, em função para ter a duplicidade de matrícula e receber os recursos a mais. Esse é o único dado oficial. Extra oficial, hoje a SMEC conta com uma coordenação pedagógica, que identifica o número de alunos com deficiência, o número de monitores que acompanham esses alunos. Se o atendimento é ofertado pelo CAE ou pela rede privada. Então esses dados são extraoficiais apenas para uma coordenação do trabalho pedagógico.</p>
	<p>Como você entende o corpo da deficiência? Quais as concepções de corporeidade para esse estudante com deficiência?</p>
1. PC1	<p>Ainda temos muito o que andar nesse sentido, ainda rejeitamos muito a função da própria nomenclatura da deficiência. Volta e meia recebo ligações, qual é a terminologia que é pra ser usada, é portador de deficiência ou pessoa com deficiência. Ou incapaz. Ou retardado mental. A própria nomenclatura, ainda não criou esse significado. E isso vai do próprio entendimento do que se... (dificuldade de articular a frase) é um indivíduo com deficiência. Ao ponto que Cidreira tem, legalmente, uma associação, um grupo...agora esqueci o nome...um grupo que trabalharia as questões da deficiência no município, que não está consolidado, nesses 3 anos... Um conselho? Isso o Conselho da pessoa com deficiência, que não está consolidado nesses últimos 3 anos, pra participar desse entendimento coletivo do que é a deficiência. Até mesmo identificar ou criar dados, até mesmo que as obras públicas tenham a acessibilidade pra essa demanda que Cidreira apresenta. Que hoje o próprio IBGE, se não me engano Cidreira deve estar com 18 ou 28% da sua população com deficiência. O IBGE de 2010. E nós já estamos chegando pro próximo dado e acredito que aumentou significativamente, mas não se criou significado pra essa palavra. E o significado que nós temos, ainda é um significado muito atrasado. De incapacidade, que inclusive nas próprias escolas que eu trabalhei, a gente trabalhava muito com os alunos, o significado da própria palavra deficiente e eficiente e eficaz. O quê que seria essa palavra e como usar e empregar, e até o sentido popular, que a gente dá, pra deficiente, foi muito significativo. Tenho certeza de que alcancei alguns alunos, que entenderam que esse ser deficiente, não é sinônimo de incapacidade, e esse era o objetivo das oficinas. E claro, é uma geração nova que tá tendo uma relação mais íntima, mais próxima com os alunos com deficiência. Ou seja, eles estão aceitando mais a diversidade, entendendo mais a deficiência que a geração anterior. Eu ainda vejo como processo histórico, que ainda precisamos crescer muito como pessoas, e trabalhar mais com as pessoas sobre essa temática. Digamos que o sentido que eu dou a essa terminologia, vai ditar minhas ações, se eu vejo o deficiente como incapaz, logicamente eu não terei desejos em relação a algo incapaz. Mas eu vejo incapaz como quebrado e se tá quebrado eu não vou ter desejos. Então, exatamente, a gente necessita dessa orientação, desse trabalho, utilizamos algumas datas comemorativas pra isso, pra trabalhar na sociedade esse entendimento e trabalhar assim a sensibilização, por exemplo agora 21 de março, nós tivemos nas escolas, conversamos com os professores, com os diretores e com alguns alunos, exatamente a função da síndrome de Down, o entendimento do que é a síndrome. O quê que são essas pessoas com síndrome de Down. A gente foi numa EMEI, uma criança de 4 anos olhou alguns alunos com síndrome de Down e disse: "eles são tudo parecidos, parece que são irmãos! Então precisamos ter o entendimento que muitas ações que são nas escolas, elas refletem o que os pais daquele aluno entendem e aí aquele aluno reproduz na sua escola, inclusive a própria exclusão e agressividade. Tudo isso com aquele aluno que é deficiente. Ou seja, a sociedade ainda vê a função da deficiência, a pessoa com deficiência como um ser incapaz, incapaz/quebrado. Um ser quebrado não serviria para o mercado de trabalho.</p>