

---

**Do centro às margens: por um Atendimento Educacional Especializado inclusivo**

*From the center to the margins: for an inclusive Specialized Educational Service*

Gustavo Martins Piccolo  
**Universidade de Araraquara (UNIARA)**  
Araraquara – São Paulo - Brasil.

**Resumo**

O presente ensaio teórico foi arquitetado a partir de um processo de revisão literária integrativa, tendo por base os documentos marcos legais na definição de Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil, os quais foram interseccionados, dialogicamente, por produções textuais de autores representativos no campo da Educação Especial nacional. O texto parte do entendimento de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) colocou o AEE no centro gravitacional da transversalidade pretendida no campo da Educação Especial, entendimento que colocou carga excessiva sobre os ombros docentes do AEE, logo, necessita ser reordenado de forma a atingir os objetivos da política de Educação Especial vigente no afã de projetar uma escola efetivamente inclusiva, e, conseqüentemente, justa e democrática.

**Palavras-Chave:** Atendimento Educacional Individualizado; Gestão Escolar; Inclusão.

**Abstract**

The present theoretical essay was designed from a process of integrative literary review, based on the documents legal landmarks in the definition of Inclusive Education and Specialized Educational Assistance (AEE) in Brazil, which were dialogically intersected by textual productions of representative authors in the national field of Special Education. The text starts from the understanding that the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) placed AEE at the gravitational center of the intended transversality in the field of Special Education, signaling that such an understanding placed an excessive burden on the AEE teachers', therefore, and needs to be reorganized in order to achieve the objectives of the current Special Education policy with the aim of designing an effectively inclusive school, therefore, and consequently, fair and democratic.

**Keywords:** Individualized Educational Assistance; School management; Inclusion.

## **Introdução**

Desde a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), o serviço nominado Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganhou centralidade na implantação da Educação Especial como modalidade educacional não paralela ao ensino regular.

A partir de então, caberia ao AEE rearticular e reordenar as práticas pedagógicas em suas múltiplas dimensões, intuindo arquitetar uma educação que fosse de jure e de facto inclusiva. Tal tarefa demanda um hercúleo desafio interseccionado no diapasão da concatenação de uma estrutura plasmada para funcionar no contraturno do período escolar e, que deveria, ao mesmo tempo, complementar/suplementar os estudos realizados por estudantes com deficiência nas classes regulares, articulação cujo deslindar desdobraria as mais importantes conexões transversais pretendidas pela Educação Especial. Como materializar este relacionamento é um dos grandes desafios na feitura da inclusão escolar, a qual supõe, para além do acesso e permanência na escola, o imperioso apropriar dos conteúdos curriculares trabalhados na instituição.

Isso posto, partindo do entendimento correto adotado pela PNEEPEI de que a Educação Especial não é substitutiva à escolarização regular - perpassando todos os níveis e modalidade deste ensino - e que o AEE é o articulador central desta política, cabe a este articular a estruturação de tempos, espaços, recursos e práticas pedagógicas que permitam o acesso de tudo a todos, para nos valermos de uma máxima de Comênio (2006).

Garantir o acesso de tudo a todos configura-se como o verdadeiro aríete do conceito de inclusão na educação. Nada há de mais democrático e libertário nas escolas que referida sentença. Evidente está que, quando assim nos colocamos, o conceito de Educação Inclusiva deve obrigatoriamente englobar à totalidade dos sujeitos pertencentes ao universo escolar e não somente o público-alvo da Educação Especial – PAEE, elemento que se mostrara presente na concepção originária do conceito de inclusão escolar esculpido na década de 90 do século XX, mas que, paulatinamente, restringiu seu público aos estudantes com deficiência, fenômeno manifestado devido ao fato sobejo de tais sujeitos terem sido os últimos a adentrarem nas escolares regulares.

A recuperação desta dimensão alargada de inclusão é fundamental para o estabelecimento da trama de responsabilidades do AEE como elemento angular na

articulação da transversalidade pretendida pela Educação Especial, fato que retomaremos mais adiante.

Neste primeiro momento, importa destacar como o AEE poderá ser capaz de atender às mais distintas demandas surgidas a partir da abertura das escolas a grupos historicamente aliados destes espaços sem que sua atuação se cristalice em guetos comunicáveis ao curso dos conteúdos trabalhados nas salas de aula regulares.

Referido ensaio foi arquitetado a partir de um processo de revisão literária integrativa, tendo por base os documentos marcos legais no entendimento de educação inclusiva e atendimento educacional especializado no Brasil, os quais foram interseccionados dialogicamente a partir de produções textuais de autores representativos sobre o tema em comento no campo da Educação Especial no Brasil.

### **O Atendimento Educacional Especializado: das margens ao centro**

A evidência gerada pela manifestação de um serviço projetado para se desenvolver em horário e espaço alternativo na estruturação curricular ordinária da escola regular não deve ser entendida sob a perspectiva de um composto segregado ou incongruente em relação aos ritos inclusivos. Muito pelo contrário, o AEE se estabelece sob a lógica da discriminação positiva, a qual toma por suposto a produção da igualdade pela equidade. Nesse sentido, diferenciar os historicamente desiguais de forma a estruturar oportunidades maximizadas de fruições culturais está na base do conceito de promoção de uma sociedade efetivamente justa em seu discurso, ritos e práticas.

Feita esta distinção para que se evitem mal entendidos inoportunos, é inegável que a PNEPEI, como pontua Batista (2011), capilarizou o discursivo inclusivo nos espaços escolares nacionais ao situar o AEE como o principal dispositivo da implantação concreta deste instrumento normativo, se contrapondo a paisagens anteriores que vinculavam o atendimento do PAEE como derivado da criação de escolas especializadas e classes especiais. Tal conquista não deve ser entendida como singela, dado o passado institucionalizado que assumiu este serviço ao longo da maior parte de existência de nosso país, e, que grassa de simpatia até os tempos atuais.

Falando especificamente da função do AEE nas escolas regulares caberia a este fornecer suportes, dispositivos e retaguarda aos estudantes PAEE matriculados nas escolas regulares para que possam se inserir na totalidade das relações que envolvem o espaço

escolar. Assim sendo, podemos afirmar que do sucesso do AEE depende o êxito da política de educação inclusiva praticada no Brasil, o que destaca a magnitude da tarefa conferida a este serviço.

A PNEPEI definiu como função do AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que visem eliminar toda e qualquer barreira que impeça à plena participação dos estudantes; ademais, objetiva, de forma inaudita, o desenvolvimento de potencialidades colaterais que permitam a efetivação do suposto acima apresentado. Para que este objetivo seja alcançado é indispensável que o docente responsável pelo AEE impregne às necessidades educacionais individualizadas de cada aluno como necessidades do próprio universo escolar, o que não se mostra das tarefas mais fáceis dado o ordenamento burocratizado deste espaço e de seus componentes estruturais.

O papel do docente é tão central no desenvolvimento do AEE que a Resolução CNE/CEB n.04/2009 dedica um capítulo especial às atribuições do professor que atua neste serviço, as quais englobam:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, p.03, 2009).

Se olharmos atentamente todas as atribuições destinadas ao professor do AEE veremos o tamanho da extensão de sua tarefa e as inúmeras dificuldades que a compõem. No rol destas atribuições cabe a este professor criar e ofertar tudo àquilo que é específico às necessidades dos estudantes que atendem, as quais podem ser as mais diversas possíveis dada a existência, nestes espaços, de estudantes com deficiências físicas, sensoriais, mentais, psicológicos, alunos e alunas com transtornos globais de desenvolvimento e, também, estudantes com altas habilidades/superdotação.

Importa ressaltar que tais ofertas não podem ser construídas de maneira isolada ou descolada da realidade, mas, sim, a partir da identificação do quantum necessário para a superação das limitações que impedem à paridade de participação destes estudantes em relação aos demais colegas, tomando este conceito a partir da perspectiva de Fraser (apud Cyfer e Neves, 2011, p.205) que o entende como “um ponto de partida que permite condenar a exclusão, certamente, mas também condena a inclusão de algo menos do que em iguais termos”.

Nesse sentido, a ação do professor do AEE visa, em última instância, que seus estudantes possam se relacionar com o meio e com as pessoas que o compõem de maneira mais alargada e ampla possível, acessando todos os conhecimentos, espaços e relações que compreendem o intrincado processo de escolarização. Ou seja, ainda que as atividades do AEE sejam realizadas no contraturno do período escolar comum e se distingam dos quefazeres ordinários em virtude da diferenciação curricular trabalhada, devem estar obrigatoriamente vinculadas à proposta pedagógica adstrita ao ensino regular.

Assim, por mais particular e específica que sejam as valências trabalhadas neste espaço formativo, na perspectiva da Política de Educação Inclusiva (PNEEPEI), elas só fazem sentido quando articulados ao transcurso das ações regulares. Ora, mas como um professor pode individualmente executar tão ambiciosas pretensões?

Se tomarmos em conta as lacunas do processo de formação do professor de Educação Especial, as quais se acentuaram com o fim das habilitações fermentadas pelas novas diretrizes curriculares nacionais em 2006, perceberemos que a imensa maioria dos docentes possuem dificuldades significativas no entendimento das especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, que são variadas.

Projetar aulas na perspectiva do AEE para um estudante surdo demanda aprendizagens vinculadas a apropriação dos conteúdos regulares em Libras, ao próprio ensino de Libras e ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Já para o estudante cego, as ações se voltam ao domínio do Braille, à utilização de mecanismos táteis de domínio do meio externo, entre outros. Algo radicalmente ocorre quando o estudante alvo da ação educacional especializada possui deficiência intelectual, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

As necessidades muito variadas destes indivíduos demandam que os docentes se apropriem de campos acadêmicos bastante vastos para que possam exercer sua atividade da melhor maneira possível, uma vez que se espera que tais agentes, para além de utilizar e explorar recursos e materiais existentes nas salas de recursos multifuncionais (que é o lugar onde no mais das vezes o AEE é realizado), também possam confeccionar novas ferramentas, instrumentos e recursos que colaborem no atendimento das necessidades específicas e exclusivas identificadas a partir da interação com os estudantes que frequentam este serviço. Em outras palavras, espera-se que o professor do AEE seja um verdadeiro inventor na plena acepção da palavra, de forma a cumprir a máxima inclusiva de que são os espaços e práticas que devem se adequar aos corpos e funcionalidade da pessoa com deficiência e não o inverso, tal qual era característico na época nominada como integração escolar.

Evidente que quando falamos de tais invenções não estamos vinculando a necessidade de que o ensino seja eminentemente tecnológico, ainda que o possa ser. As criações aqui aventadas podem utilizar o mais simples material disponível confeccionado pelas próprias mãos dos professores até o manuseio com recursos de alta tecnologia de informação, comunicação e deslocamento, bastante comuns na área Tecnologia Assistiva, embora ainda pouco utilizados no ambiente escolar. Enfim, o que importa asseverar, neste momento, é a vinculação do professor à figura do inventor, tomando a invenção tanto como a criação de uma nova tecnologia como a descoberta de novas relações a partir de tecnologias já existentes.

Ao bem da verdade, a consideração da atividade docente sob a lógica da invenção e criação de algo novo deveria fazer parte da essência da função docente. O professor é e deverá ser sempre um pesquisador dos recursos pedagógicos que utiliza, das estruturas que compõem o currículo, e, dos próprios estudantes e professores com os quais se relacionam. Talvez a ideia de professor pesquisador resuma bem este significado que se perdeu ao longo da história escolar, presente quase que, exclusivamente, ao campo universitário.

As tarefas e pressuposições destacadas aos professores do AEE resgatam com primazia dita função ao colocar à docência como atividade criadora que transforma as relações e sujeitos a ela atinentes. Todavia, sob o olhar lançado pela PNEEPEI, somente o desenrolar desta tarefa, que já é absolutamente complexa, não garante o sucesso do serviço idealizado no AEE, uma vez que pressuponha que a estrutura escolar deva se articular

torno do desdobramento destas atividades de forma transversal, pois somente assim se configuraria a lógica da Educação Especial como modalidade de educação regular e, não mais, ensino substitutivo.

Referida equação está absolutamente correta do ponto de vista filosófico e epistemológico. Não há como promover um ensino efetivamente inclusivo quando o AEE é pensado como um lócus apartado da escola, e, cujas ações ali desenvolvidas não refletem na totalidade do espaço que o engloba.

Em outros termos, o AEE somente será bem sucedido se sua atuação se impregnar pelos mais diversos recônditos dos espaços, práticas e relações escolares, tarefa que cabe fundamentalmente ao docente responsável por este serviço. Contudo, como colocar esta responsabilidade sobre os ombros de um profissional, muitas vezes, desvalorizado como desempenhando uma função de segunda categoria? Mais que isso: como pensar na criação de uma relação capilarizada que tenha seu núcleo no AEE, mas está situada no interior de um sistema como o escolar, caracterizado por ser compartimentalizado e composto por uma série de burocracias que se impõem sobre a realidade fática das relações escolares? Indo além, como pensar neste conjunto de acontecimentos os quais demandariam uma rede colaborativa entre seus múltiplos agentes se estes historicamente têm atuado de forma competitiva e isolada?

A coleção destes elementos torna como muito improváveis, para não dizer praticamente irrealizáveis, os supostos aventados pela PNEEPEI e que conferem ao AEE o papel de aglutinador transversal da Educação Especial nas escolas regulares. Por isso, entendemos que é preciso pensar ao avesso desta lógica que transfere toda a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da inclusão escolar aos ombros dos professores e professoras do atendimento educacional especializado, pois, por mais que as intenções sejam de fato proveitosas, na prática, que é o critério da validade das relações, têm colaborado para a fragmentação da política inclusiva.

### **Do centro às margens: por um novo Atendimento Educacional Especializado**

A efetivação da Educação Inclusiva propriamente dita pressupõe a articulação não apenas entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala de aula regular como se poderia pressupor em um primeiro momento. Envolve mais que isso,

posto que presuma que todo espaço escolar se transforme de forma a atender às especificidades identificadas dos estudantes PAEE a partir da intervenção proativa dos professores do AEE, o que perpassa desde a transformação da infraestrutura física escolar até uma nova organização do currículo e gestão escolar.

Por conseguinte, o processo de que falamos se dá para além de uma relação *face to face* entre dois professores na busca de um alinhamento no que tange ao desenvolvimento de ações pedagógicas comuns envolvendo o mesmo estudante. Vai para muito adiante disso. Não por acaso, neste momento, destacaremos como fundamental ao sucesso da operacionalização do AEE nas escolas regulares que as relações transformativas necessárias a este intento se derivem tanto dos professores responsáveis por este espaço como de todos os outros agentes escolares, incluindo a própria estrutura da instituição.

É preciso criar nas escolas um corpo de relações que efetivamente tenham na inclusão um suposto e compromisso de todas as práticas desenvolvidas em seu interior. Para tanto, a escola deve não apenas ser acessível, mas colaborativa, aberta à mudança, ao novo, e, comprometida com a valorização que a diferença expressa pela deficiência traz à vida humana, incorporando tal elemento no currículo escolar, que é a porção escolhida dentre os conhecimentos sociais a serem apropriados pelos alunos e alunas na escola.

Neste sentido, o primeiro elemento a ser assumido no que tange a consecução deste compromisso reside na concepção de deficiência adotada pela instituição escolar. Não conseguiremos afirmar a deficiência como uma diferença enriquecedora da cultura humana se tomarmos-la sob a ideia de limitação ou falha de alguma função humana esperada tal qual pressupunha o modelo médico e uma plêiade de concepções normativas que tomavam a diferença da deficiência sob a ótica do desvio.

Por mais que se possa asseverar que esta concepção faz parte do passado e não goza mais de privilégio nos tempos atuais, a realidade é que a mesma continua viva e forte nas mais distintas interações consubstanciadas nos palcos escolares, sendo que uma rápida mirada por sobre alguns termos utilizados como: encaminhamento, diagnóstico, alunos da inclusão, laudo médico etc., nos rememoram como esta ideia está longe de ser superada.

Não podemos esquecer que o surgimento da escola enquanto instituição histórica massificada deu-se com o fortalecimento do sistema capitalista de produção, o qual tem no conceito de norma um de seus mais importantes corolários. É a partir desta representação,



vinculada à imagem do corpo que se amolda as parafernalias produtivas características do novo sistema societal, que as pessoas com deficiência são paulatinamente expulsas do universo laborioso e, lentamente, da própria vida pública (DAVIS, 1995).

Justamente para fomentar este sistema que carecia de mão de obra qualificada, além de também servir como instrumento para que as crianças incorporassem a nova lógica que contornava as sociedades, que as escolas ganham terreno na modernidade, especialmente em suas modalidades públicas destinadas aos filhos de trabalhadores. Por conseguinte, temos que o desenvolvimento destas instituições ocorre objetivando atender uma lógica econômica que fora responsável pela exclusão de milhares de pessoas com deficiência em múltiplas relações sociais desde o final da Idade Moderna até a Idade Contemporânea.

Foucault (1978) nos ensina como, desde seus auspícios, diversas instituições como prisões, escolas e asilos desempenharam um papel normalizador que podava qualquer diferença entendida como não proveitosa ao sistema econômico e social insurgente. Tais espaços operavam sob uma lógica de jardinagem a qual pressupunha que o corrigir e o normalizar precedia o educar. Uma lógica de condicionantes médicos que se transformou ao longo das épocas, mas ainda teima tal qual fôlego de gato em se manter existente no espaço escolar.

Ora, a quem se endereça o encaminhamento de estudantes realizado pelos professores para casos que desafiam seus saberes e práticas senão ao serviço clínico (psicólogo, médico, etc.), prova incontestemente da permanência desta lógica de assimilação/encobrimento da diferença. Outras perguntas descendem deste questionamento: Por qual razão nos tornamos fissurados por laudos médicos para alunos que não conseguimos ensinar? Tal fato se deve à necessidade de conhecermos melhor este sujeito ou pela tentativa de medicalização da diferença manifesta pelo estudante com o qual temos fracassado em termos de aprendizagem?

Destacadas questões nos alertam para reminiscências de um passado em que o Especial da Educação Especial não se dava sob a perspectiva de um adjetivo que só fazia sentido quando correlacionado ao substantivo que o acompanhava, tal como pretendeu a Política Inclusiva de Educação Especial. O Especial de outrora, que caracterizou a Educação Especial como espaço paralelo e segregado em relação à educação regular, dizia respeito àquilo que fugia ao ordinário e precisava ser corrigido.

Foi com base nesta relação que Mazzotta (1993) edificou sua fotografia representacional de que na Educação Especial o corrigir precedia o educar. Sob esta concepção, partia-se do entendimento de que somente poderiam ter acesso ao conhecimento àqueles que apresentavam padrões de desenvolvimento considerados normais do ponto de vista biológico/funcional, o que escapava às pessoas com deficiência. Não por acaso, a educação deste público ao longo de boa parte de nossa história se deu em instituições separadas e apartadas do coletivo geral.

A crítica à institucionalização configura-se como o principal mote do surgimento dos movimentos sociais de pessoas com deficiência na década de 60 do findado século XX, os quais reivindicavam, sobretudo, que as pessoas com deficiência pudessem ser protagonistas em relação aos destinos e escolhas assumidas durante sua vida, cuja contestação se endereça à maneira pela qual o saber médico colonizou tais desejos e necessidades.

Para tanto, conforme destaca Oliver (1990), a primeira e mais importante tarefa destes movimentos consistiu em configurar uma nova definição de deficiência que se contrapusesse àquela expressa pelo saber médico. Deste cenário advém o entendimento da deficiência não como falha ou falta de funcionalidade derivada de desajustes psíquicos, sensoriais ou corporais, mas, sim, como experiência relacionada à existência de uma sociedade que se projetou de forma insensível e protecionista à ditas diferenças. Diferenças as quais permitiram que a sociedade pudesse se desenvolver de maneira mais rica e complexa mediante a configuração ideativa de outras possibilidades de intervenção em relação ao meio ambiente, alargando nosso domínio perante à realidade externa.

Por conseguinte, a diferença expressa pela deficiência trouxe inovações para a sociedade que seriam impossíveis de serem pensadas sem a existência destes corpos, quer pensemos em termos de produtos ou de cultura propriamente dita. Este conceito mais culturalista, embora tenha alcançado extratos cada vez mais amplos na sociedade, ainda não se faz presente em termos hegemônicos, inclusive nas instituições que se dizem democráticas por função social, como as escolas.

Não por acaso, mesmo nos dias atuais, raramente encontramos a diferença da deficiência manifestada em termos de riqueza cultural nos currículos escolares, que seria uma consequência propícia deste tipo de entendimento se considerarmos que é no currículo que a escola demonstra de maneira cristalina o composto cultural e histórico que mais valoriza

em termos de importância. Claro que existe uma série de instituições escolares as quais têm demonstrado preocupação no que se refere às questões envolvendo pessoas com deficiência tais como a aquisição de materiais adaptados, a feitura de uma série de obras e reformas que visam tornar a escola acessível, indo até a oferta de cursos de educação inclusiva aos professores, contudo, falta ainda esta percepção da deficiência como riqueza cultural que é o grande desafio a ser equacionado pelos sistemas que se dizem inclusivos.

Apresentado este composto inicial, destacamos como segundo elemento catalisador para a construção de uma escola efetivamente inclusiva - e que permita aos professores do AEE cumprir sua função transversal proposta pela PNEEPEI - a adesão às práticas colaborativas e cooperativas.

Todos os agentes escolares precisam tomar a comunidade escolar à qual se vinculam como sua coletividade nas mais variadas dimensões que este termo confere. Infelizmente, sobrecarregado com uma série de afazeres, e, acumulando atribuições muitas vezes em diversas escolas, os professores se fecham em suas turmas, desconsiderando o restante do universo escolar como objeto de sua atenção. Ao fechar à porta de sua sala opera-se como que magicamente o desaparecimento do restante da escola de sua percepção, então foca exclusivamente naquilo que ele considera como sendo seu afazer e atribuição: seus alunos em sua sala. Ledo e duplo engano.

A escola é um sistema integrado em que o sucesso comum não pode ocorrer de maneira fragmentada, tampouco seriada como pressupõe à ideia de passagem de um ano ao outro. Em uma verdadeira comunidade escolar, o problema de um aluno ou aluna diz respeito ao coletivo dos agentes que compõem aquele espaço e não somente ao docente responsável pela sala na qual ele ou ela está matriculado; o mesmo podemos inferir acerca das questões desestabilizadoras enfrentadas por algum docente.

É preciso criarmos um conceito solidário de docência nas escolas, o qual define a colaboração como única ferramenta para enfrentar as complexas e cada vez mais inquietantes questões que envolvem o cenário escolar. Sozinhos, nossas angústias tendem a se potencializar e as respostas dadas se mostrarem insuficientes. São os problemas tomados como coletivos que desencadeiam as melhores soluções projetadas e criam uma espécie de arcabouço que facilita o enfrentamento quando de seu aparecimento.

A ideia de trabalho colaborativo em educação e seus benefícios foi trabalhada de maneira bastante didática em Damiani (2008), a qual destacou as inúmeras vantagens que o estabelecimento de citada relação pode ter sobre os professores e a escola de forma geral. Já no que se refere ao pensar de uma perspectiva mais dedicada à transversalidade da Educação Especial temos que Vilaronga e Mendes (2014) oferecem importantes contributos à esta questão ao acentuarem as potencialidades existentes nas relações entre professores de sala de aula regular e professor de Educação Especial quando estes dividem a mesma sala de aula em regime de cooperação.

Ao contrário do que muitos pensam e se poderia imaginar à primeira vista após a apresentação da relação acima aventada, o AEE não se mostra contraditório à existência do Ensino Colaborativo, muito pelo contrário, na medida em que tal relação tende a ser muito benéfica para todos os atores envolvidos neste processo, principalmente aos estudantes tidos como alvo das ações pedagógicas especializadas.

Projetar um sistema de ensino colaborativo envolve elementos adicionais que se estabelecem para além da gestão escolar propriamente dita, pois relaciona-se à Políticas Públicas de Educação de longo alcance, que demandam iniciativas municipais, estaduais ou federais. Contudo, e é nesta questão que queremos insistir neste momento, a criação de um ambiente colaborativo independe de políticas nacionais generalizantes, podendo ser arquitetada pelos próprios agentes de uma dada comunidade escolar.

Exatamente por sobre este aspecto que se destaca o terceiro elemento que consideramos fundamental na arquitetura de sistemas educacionais inclusivos, qual seja: o comprometimento da gestão escolar com a questão colaborativa e com práticas de inclusão na escola.

Infelizmente, ainda temos o péssimo hábito de visualizar a equipe gestora da escola apenas como membros burocráticos que executam uma função administrativa as quais, embora reconhecidamente importantes, parecem não dialogar com os problemas da sala de aula. Esta é uma forma equivocada de visualizar uma das principais funções existentes no ambiente escolar e que se mostra fundamental na construção dos caminhos que serão adotados pela instituição.

Não teremos uma escola inclusiva e colaborativa sem gestores inclusivos e colaborativos. Dito isto, é fundamental que a equipe gestora possa organizar esse ambiente

cooperativo na escola, confeccionando uma verdadeira cultura de colaboração como pressuposto orgânico das relações educacionais desenvolvidas entre seus agentes. A feitura desta geografia social permitirá que as trocas entre professores ocorram de maneira mais intensas e que todos os atores assumam a comunidade escolar como um espaço de pertencimento e reconhecimento.

Já no que se refere a temática específica da Educação Especial e da compreensão da deficiência enquanto produzida histórica e socialmente, é fundamental que a equipe gestora também seja preparada para as questões da inclusão. A imensa maioria das formações em educação inclusiva ainda são oportunizadas única e exclusivamente aos professores de sala de aula regulares, especialmente àqueles que possuam estudantes público-alvo da Educação Especial em suas salas, o que se mostra equivocado quando tomamos tal questão como uma problemática de todos.

Se os desafios da inclusão escolar envolvem a todos, como pressupõem às diretrizes da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD, da qual o Brasil é signatário (BRASIL, 2009b), é inadmissível que justamente àqueles que são responsáveis pela gestão do ambiente escolar sejam esquecidos quanto à importância de formarmos profissionais que valorizem a experiência da deficiência como agregadora de valor e riqueza ao currículo e a própria realidade escolar.

Sem a consecução destes três pressupostos acreditamos que a tarefa do professor do AEE de tornar transversal sua ação tende ao fracasso. A efetividade das pressuposições e conhecimentos gerados no AEE, para serem aplicados ordinariamente no contexto escolar global, pressupõe a articulação entre a sala do AEE, a sala de aula regular e todo o corpo organizativo escolar, de forma a possibilitar que os estudantes PAEE possam ter ampliadas suas possibilidades de acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade mediante utilização dos mais diferentes apoios pedagógicos.

Em vista disso, Batista (2019) assevera que não é razoável que o educador especializado fique confinado a um espaço físico fragmentado, daí a necessidade transversal da colaboração como princípio do ordenamento escolar. Para que o docente responsável pelo AEE possa se colocar à disposição do quantum planejado e desenvolvido na sala de aula comum é imperioso que se relacione ativamente com este ambiente, tomando por horizonte desta relação o alargamento do acesso ao currículo escolar pelo estudante lastreado pela

Educação Especial. Tal relação encontra guarida na própria definição do AEE como objetivando complementar/suplementar o currículo comum, posto que tal processo demande interação entre os espaços ditos comuns e especializados. Afinal, como complementar ou suplementar um conhecimento ao qual não se sabe o que exatamente foi trabalho sobre ele?

Cumprida as fases do acesso e permanência nas escolas dos estudantes PAEE, as quais inegavelmente são frutos de políticas públicas inclusivas bem ajustadas, é preciso fazer com que estes sujeitos se apropriem do conhecimento tratado no currículo, que é a principal função das escolas e também do AEE. Este é, sem dúvida alguma, o grande desafio que teremos pela frente e aos quais procuramos contribuir, a citar: a inclusão pela aprendizagem, que nada mais é do que a criação de um espaço permeado de relações pedagógicas que permitam o ensino de tudo a todos.

### **Conclusão**

O direito subjetivo à educação pressupõe para sua concretude que todas as pessoas possam ter acesso ao ambiente escolar, permaneçam nestes espaços e se apropriem dos conteúdos lá trabalhados e desenvolvidos. No caso da Educação Especial, como modalidade que perpassa transversalmente a todos os níveis de ensino, esta deve edificar formas e ferramentas para que seus estudantes possam ter acesso a estes conteúdos de maneira igualitária aos outros estudantes, o que pressupõe a utilização de mecanismos adicionais que garantam tal conquista. É neste universo de garantia do conhecimento escolar que o AEE deve ser entendido em nosso país.

Neste diapasão, o AEE jamais pode ser visto como um espaço apartado e deslocado no qual se dão as relações de ensino-aprendizagem nas unidades escolares. Se assim o for, sua lógica constitutiva se implode e o AEE perde àquilo que de mais original possui.

O AEE é um serviço que deve buscar se contrapor à educação secundarizada e infantilizada recebida pela pessoa com deficiência ao longo de nossa história. Um serviço diferenciado escorado no conceito de equidade, visto que pretenda promover o acesso ao currículo oficial, ainda que por vias, muitas vezes, colaterais. Ao tornar concreta dita pressuposição permite que o currículo seja incorporado pelo conjunto dos estudantes de uma dada unidade escolar, tornando a educação escolar de jure e de facto acessível e democrática.

Na consecução deste fato que podemos projetar a verdadeira transversalidade da Educação Especial, a qual é concebida como anteparo que permite o enriquecimento das práticas pedagógicas escolares. Quando o AEE consegue tal intento cumpre sua função com excelência e a escola começa a ser pensada sob a perspectiva da inclusão, princípio que envolve todos e não somente os estudantes PAEE. Temos o péssimo hábito de imaginar que os variados processos que compõem a feitura de uma escola inclusiva são ideados exclusivamente para às pessoas com deficiência, o que é absolutamente equivocado, uma vez que os supostos ali arquitetados permitem a muitos outros estudantes acessar conteúdos e geografias antes inacessíveis pela organização tradicional do sistema escolar.

Como pontua Saviani (2003, p.13), a escola é uma instituição que tem por função a socialização do ato educativo, que se traduz no ato de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” O papel do AEE no universo escolar consiste em criar mecanismos para que a socialização desse ato educativo possa ocorrer nos estudantes público-alvo da Educação Especial, uma tarefa que pressupõe a transformação de todo o universo escolar e valorize à diferença expressa pela deficiência como elemento enriquecedor das relações sociais, as quais complexificam nossa cultura, por conseguinte, devendo ser tratadas como parte do patrimônio cultural de nossa humanidade. Ver a deficiência como produtora de riqueza e não somente como a falta de um órgão ou função é fundamental na confecção de uma sociedade efetivamente justa, na qual

Guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garanta a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos (ARROYO, 2007, p. 38).

Finalizamos o presente texto voltando a velha assertiva comeniana do dever precípua de ensinar tudo a todos. Não da mesma forma ou maneira. Não com as mesmas técnicas e ferramentas. Não com a mesma didática ou velocidade. Mas com o mesmo objetivo final: que todos possam acessar a tudo o que é humano, pois nada do que o é pode me parecer estranho.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. v. 17, n. 1, p. 59-76, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>>. Epub 07 Out 2011. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso em: 05 Nov. 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa [online]**. v. 45, p. 01-19, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>>. Epub 21 Out 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 08 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 [internet]. Brasília, DF, 2009b.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CYFER, I; NEVES, R. **Entrevista com Nancy Fraser. In: Redistribuição, reconhecimento e representação: diálogos sobre igualdade de gênero.** Organizadora: Maria Aparecida Abreu. – Brasília: Ipea, 2011.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista [online]**. 2008, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>>. Epub 29 Out 2008. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 10 out. 2022.

DAVIS, Lennard. **Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body.** London; New York: Verso, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1978.



MAZZOTTA, Marcos. José. Silveira. **O trabalho docente e a formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

OLIVER, Mike. **The Politics of Disablement**. Basingstoke: Macmillan, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VILARONGA, Carla Ariela Rios e MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 95, n. 239, pp. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/>. ISSN 2176-6681. Acesso em 18 de junho de 2022?

### **Sobre o autor**

#### **Gustavo Martins Piccolo**

Doutor em Educação Especial pela UFSCar, Mestre em Educação pela UFSCar. Professor do Centro Universitário de Araraquara e palestrante em diversas temáticas. Email: [gupiccolo@yahoo.com.br](mailto:gupiccolo@yahoo.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6078-9176>

Recebido em: 07/11/2022

Aceito para publicação em: 19/12/2022