

A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública

The lack of offer of the specialized educational attendance in basic education: teachers' narratives of a public school

Priscila Formagio Osório¹

Helena Venites Sardagna²

Resumo: Este trabalho problematiza a falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, a partir de narrativas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Educação Básica em um município do Litoral Norte do Rio Grande do Sul/Brasil. A legislação brasileira da educação preconiza que seja ofertado o AEE para os alunos público-alvo da Educação Especial, em todos os níveis e modalidades do ensino, e o estudo em questão identifica que essa diretriz não é praticada de forma plena. A análise baseou-se em registros escritos de professores e de diário de bordo, a partir de questões semiestruturadas. O estudo problematizou como a falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola repercute nas narrativas produzidas por professores dos anos finais que têm alunos com deficiência incluídos em suas turmas. Evidenciam-se iniciativas dos professores, a fim de suprir a ausência do AEE, mas também preocupações quanto à eficácia dessas ações. O estudo conclui que o profissional especialista em AEE é fundamental na escola, para mediação e articulação na elaboração das estratégias pedagógicas junto aos professores do ensino comum. Destaca ainda que existem muitas barreiras impostas à inclusão dos alunos com deficiência, evidenciando uma enorme distância entre a legislação e a realidade educacional.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Educação Básica.

Abstract: This work discusses the lack of offer of the Specialized Educational Assistance (ESA) in basic education, from narratives written by teachers of the final years of the elementary school about the absence of such a service in a public school of basic education of the municipality of Capão da Canoa in Rio Grande do Sul/Brazil. Brazilian legislation of education recommends that the ESA is offered to students target audience of special education at all levels and modes of teaching and study in question identifies that this guideline is not carried out in full form. The research is of a qualitative nature, exploratory and descriptive type. The data were collected through a questionnaire with semi-structured questions, answered by four participating teachers and by records in logbook. The problematization of the study allowed the following question: As the lack of specialized educational care in school affects the narratives produced by teachers of the final years that have included students in their classes? Show teachers' initiatives in order to address the lack of ESA, but also concerns about the effectiveness of these actions. The study concludes that there is need for the professional expert in ESA in school, to mediation and coordination in the preparation of pedagogical strategies with the common school teachers. Highlights that there are many barriers imposed the inclusion of students with disabilities, showing a huge gap between the legislation and the educational reality.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Inclusion; Teachers' Narratives.

1 Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, professora de Matemática na Educação Básica, Prefeitura Municipal de Capão da Canoa.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, vinculada à Linha de Pesquisa Inovação, Diversidade e Memória em Educação. Área de concentração: educação; educação especial/inclusiva; formação de professores.

Considerações iniciais

O presente trabalho tematiza acerca da falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma instituição pública de Educação Básica, em um município do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O AEE é assegurado na política educacional atual, por meio de legislação, desde a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, mais recentemente, pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Apesar dessas prerrogativas, esse atendimento ainda não está implementado em todas as escolas brasileiras, com destaque ao contexto pesquisado. Essa é a realidade da instituição em pesquisa, o que despertou o interesse em aprofundar o estudo sobre essa problemática, na medida em que se trata de uma escola pública de Ensino Fundamental completo, que tem alunos com deficiência matriculados, mas não oferece o AEE para os anos finais do Ensino Fundamental, quando se evidencia a necessidade desse atendimento.

A etapa exploratória do estudo constatou a falta de apoio pedagógico para a mediação e elaboração de estratégias curriculares, e para o planejamento das práticas pedagógicas, especialmente em relatos dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que trabalham com alunos com deficiência incluídos nas turmas em que são docentes. Assim, o estudo tem como foco principal as implicações acerca da ausência do AEE na escola, com base em relatos de professores que atuam sem esse apoio na instituição. Frente a essas problematizações, este artigo tece considerações a respeito de como a falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola repercute nas narrativas produzidas por professores dos anos finais que têm alunos incluídos em suas turmas.

A discussão aborda a proposta inclusiva da instituição pública de Ensino Fundamental em pesquisa; as políticas atuais de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; as estratégias curriculares e de apoio pedagógico específico para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na instituição em pesquisa; a análise das narrativas de quatro professores acerca da proposta inclusiva da escola em estudo, com foco nas diretrizes operacionais para o AEE, das políticas nacionais de educação. O estudo finaliza com uma reflexão sobre as políticas atuais de Educação Especial, com foco na importância do AEE para a instituição em pesquisa.

Contornos metodológicos

As narrativas que serviram de dados para o presente estudo foram coletadas de registros de quatro professores da Educação Básica, os quais compuseram as narrativas analisadas, motivadas por uma questão semiestruturada que serviu de roteiro orientador. Assim, permitiu-se que cada participante pudesse discorrer livremente sobre o questionamento, utilizando linguagem própria e emitindo opiniões.

Os registros escritos dos professores — como as narrativas — possibilitam o exercício de reflexão sobre as suas próprias experiências. Em especial, o presente estudo permitiu essa reflexão acerca dos processos de inclusão dos alunos com deficiência, particularmente na escola em estudo, na qual não há o profissional para o Atendimento Educacional Especializado.

Os sujeitos da pesquisa foram convidados a participar e, mediante o aceite, foram explicitados os procedimentos, as providências e as cautelas a serem tomados por parte dos pesquisadores, aspectos que foram devidamente informados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Também serviram de material para o estudo os registros em diário de bordo — especialmente as descrições de observações de duas horas semanais realizadas na escola, durante um semestre letivo, e da participação em reuniões e conversas com professores. Segundo Oliveira, “o diário de bordo apresenta pontos positivos, como o fato de estimular os registros das atividades, permitindo ao articulador refletir sobre sua prática e os procedimentos necessários para a realização de cada atividade” (OLIVEIRA, 2017, p. 124).

A narrativa foi entendida como uma exposição de fatos que podem ser expressos por diversas linguagens — no caso desse estudo, a linguagem verbal expressa de forma escrita ou oral. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2004), trata-se de uma técnica de coleta de dados, em que o sujeito relata um acontecimento sobre a sua experiência, ou sobre o contexto social, usando sua própria linguagem. A sistematização dos dados supõe reconstruir acontecimentos desse contexto, na perspectiva do informante. Segundo Sahagoff (2015), “diferentes textos de campo podem ser utilizados na metodologia de pesquisa narrativa, tais como escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de documento, fotografias, caixa de memórias, histórias de vida” (SAHAGOFF, 2015, p. 3).

A análise foi realizada levando em conta a articulação entre o campo teórico e legal, à luz da concepção de políticas públicas na Educação Especial, sobre o Atendimento Educacional Especializado, o apoio pedagógico e as estratégias curriculares, dando relevo às recorrências evidenciadas nas narrativas dos professores e nos dados do diário de bordo.

Buscou-se inspiração em princípios da análise de discurso, entendendo-o não simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogos estratégicos nos quais se evidenciam definições como “os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo um conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 2002, p. 39).

Nesse sentido, as narrativas são compreendidas no processo de significação, no qual o sujeito com deficiência foi ocupando diferentes posições na rede discursiva ao longo da história, sendo hoje narrado como o público-alvo do AEE.

O Contexto do estudo

A instituição pesquisada³ está localizada em um município de cerca de 50 mil habitantes, na região litorânea do Rio Grande do Sul, situada a uma distância de 21 quilômetros de sua entidade mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal (PM). Atende a 212 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: 28 alunos em turmas de pré-escola, 104 alunos nos anos iniciais e 80 alunos nos anos finais, do Ensino Fundamental. Destes, cinco são alunos com deficiência, estando um matriculado nos anos finais.

No quadro de educadores efetivos e contratados, constam 16 profissionais: dois atendem as turmas de pré-escola, cinco atendem os anos iniciais, oito atendem os anos finais. Além disso, uma educadora especial acompanha em sala de aula um aluno com deficiência visual matriculado no quinto ano, especialmente na adaptação de materiais.

3 A instituição pesquisada não será identificada, a fim de preservar o anonimato dos participantes. Como pseudônimo, será utilizada a identificação *EMEF Litoral RS*.

Quanto à estrutura curricular, a escola pautava-se, na ocasião da coleta de dados, em diretrizes nacionais, em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em relação aos alunos com deficiência, consta na proposta que a ação pedagógica é voltada para estratégias curriculares com atividades compatíveis às especificidades desses alunos.

A proposta pedagógica presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) preconiza sobre uma educação que:

(...) permita ao aluno o convívio social, a aprendizagem, a participação ativa e criativa, a reflexão sobre a realidade e a busca de soluções, o vínculo dos alunos com o lugar onde vivem, aproveitando todas as oportunidades e espaços para despertar a ideia de cidadania, considerando sempre como tripé tomador: família, escola e comunidade (EMEF LITORAL RS, PPP, 2017, p. 2).

Em relação à avaliação dos anos finais, observa-se que são levados em conta tanto os aspectos qualitativos, quanto os quantitativos. Os resultados são registrados por meio de notas, em escala de 1 a 100, com a nota mínima para aprovação sendo 60. Para os alunos com deficiência, o documento prevê a realização de avaliações adaptadas e diferenciadas, utilizando recursos e estratégias que permitam aos educandos atingirem os mesmos objetivos de seus pares (EMEF LITORAL RS, REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 13–14).

O regimento escolar define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e os níveis da Educação Básica. Ele objetiva a formação dos alunos com deficiência, com vistas à autonomia e independência no âmbito escolar e fora dele (EMEF LITORAL RS, REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 24).

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, o documento em discussão prevê a oferta em:

(...) todos os anos do Ensino Fundamental, nas turmas de ensino comum, sendo este atendimento realizado no turno inverso ao da turma regular de ensino, sendo um serviço pedagógico que suplementa e complementa a formação do aluno, e cabendo ao profissional especialista oferecer apoio articulado ao professor da sala de ensino comum. A escola atende a todos os alunos público-alvo do AEE, desde que em seu quadro de recursos humanos, disponha de especialistas com carga horária para o atendimento e acompanhamento destes alunos (EMEF LITORAL RS, REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 25–26).

Atualmente a escola não possui sala de recursos multifuncional, e nem profissional especialista em AEE para o serviço de apoio aos professores dos anos finais. Os dados da pesquisa indicam que, no ano de 2013, a escola elaborou um projeto solicitando, junto à Secretaria Municipal de Educação, a implantação de uma sala de recursos multifuncional, já que tinha um aluno com deficiência visual matriculado. A proposta previa a utilização do espaço físico da atual sala multiuso, que servia para aulas de reforço de português e matemática. Como resposta, a SME alegou que, como a escola tinha apenas um aluno com deficiência matriculado, este deveria ser atendido em outra escola que possuísse sala de recursos multifuncional. O aluno em questão foi encaminhado para a escola mais próxima, que fica a uma distância de 15 quilômetros da sua residência — logo, o aluno nunca compareceu aos atendimentos.

Mesmo constando no regimento escolar a existência de oferta de Atendimento Educacional Especializado para todos os alunos público-alvo, apenas um entre esses cinco alunos com deficiência atualmente matriculados na escola recebe esse atendimento especializado, em outra escola. Os demais não estão sendo atendidos, pois a SME alega não ter profissionais em seu quadro para atender toda a demanda de alunos. Dessa forma, não há disponibilidade de vagas em outras escolas que possuem sala de recursos multifuncional. A escola já solicitou providências junto à mantenedora; porém, até o momento, não obteve solução, e esses alunos continuam sem atendimento.

Fragmentos históricos da educação inclusiva

As práticas atuais na Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, estão relacionadas a lutas históricas pelo estabelecimento de direitos iguais entre as pessoas. Segundo Autor⁴ 2 (2013), as práticas atuais foram decorrendo de acontecimentos históricos e contextuais, que foram configurando as condições para que a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, fosse se tornando um imperativo político.

É importante trazer uma breve contextualização dos marcos históricos da Educação Especial, que foi se desenvolvendo ao longo do tempo no Brasil e no mundo. Acreditamos que tais práticas percorrem um caminho anterior, dando significado à concepção que temos hoje dessa modalidade da educação e à forma como se configura na atualidade.

Para compreender a emergência de uma prática direcionada à pessoa com deficiência no âmbito institucional, buscamos a contribuição de Bianchetti (1995), que identifica diferentes concepções acerca da pessoa com deficiência ao longo da história. Segundo esse autor, em diferentes momentos históricos, os homens foram atendendo às suas necessidades básicas e construindo a sua existência. Os homens, dada a sua capacidade de preconceber o que vão fazer, podem resolver problemas de alimentação, habitação, vestuário, transporte, educação, etc. É a partir dessa perspectiva que podemos compreender o tratamento dado àqueles que nasciam com alguma deficiência ou eram acometidos por ela: sendo o nomadismo uma das características básicas dos povos na Antiguidade, alguém com deficiência tornava-se um empecilho e acabava por ser renegado e abandonado, uma vez que eram os mais fortes que sobreviviam.

Na sociedade grega, as necessidades básicas eram garantidas pelos escravos; os homens livres podiam dedicar-se ao ócio, propiciando o pensamento sistematizado e, com isso, o surgimento de corpos teóricos e paradigmas. Um desses paradigmas, o espartano, valorizava a perfeição do corpo forte e belo. Assim, as crianças que apresentavam alguma deficiência ao nascer eram eliminadas, pois não se encaixavam nos padrões da época (BIANCHETTI, 1995).

O autor também enfatiza que outro paradigma assumido é o ateniense: no âmbito da teologia, deixava-se de ser corpo/mente e passou-se a ser corpo/alma. Logo, o deficiente não mais era morto ao nascer, passando a ser estigmatizado, uma vez que, para o moralismo cristão/católico, a deficiência tornou-se sinônimo de pecado. É por meio dessa concepção que passamos a compreender os horrores da segregação e da estigmatização (BIANCHETTI, 1995).

No século XVI, quando o teocentrismo foi cedendo espaço ao antropocentrismo, o homem passou a ser centro do universo. Tudo no universo está para servir o homem, e o corpo começava a ser visto como uma máquina. Nesse sentido, a deficiência era vista como a disfunção de uma peça (BIANCHETTI, 1995).

A partir do século XVIII, a humanidade começou a desenvolver formas de produção para a maquinofatura. Assim, era exigida eficiência de desempenho em apenas uma tarefa, e as pessoas com deficiência passaram a ser utilizadas na realização das tarefas manuais (BIANCHETTI, 1995).

Nesse período, os indivíduos com deficiência eram submetidos a processos de normalização, momento em que a sociedade também seguia padrões estabelecidos na modernidade. Conforme Foucault (2008), no século XVIII, emergiram figuras que deram origem ao anormal, quando campos dos saberes

⁴ Para não registrar identificação, a autoria será explicitada após o aceite.

como a medicina e o judiciário delimitaram o domínio da anomalia: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido, a criança masturbadora. O segundo elemento, o “indivíduo a ser corrigido”, é um fenômeno corrente e, de certo modo, regular na sua irregularidade. O que define o indivíduo a ser corrigido é que ele é incorrigível.

Lopes e Rech (2013), com base nos estudos foucaultianos, apresentam deslocamentos para o uso das palavras *exclusão* e *inclusão*, observados desde a Idade Média até o século XIX.

Ao diferenciar práticas de exclusão, reclusão e inclusão, o autor mostra como, em diferentes momentos históricos, ênfases diferenciadas foram dadas a tais práticas, culminando, do século XIX em diante, nos investimentos do Estado na recuperação dos indivíduos a corrigir. Não mais excluídos (no sentido de banidos do meio) ou isolados em confinamentos particulares, os indesejados, os doentes, os perigosos, os desviantes, os deficientes, os loucos ou aqueles antes tratados como anormais e incorrigíveis passaram a ser vistos como alguém a recuperar, ou seja, alguém merecedor dos investimentos do Estado (FOUCAULT, 2003 *apud* LOPES; RECH, 2013, p. 211).

Estabelecendo relação com as práticas atuais, o segundo elemento, o “indivíduo a ser corrigido” definido por Foucault, que também faz parte da genealogia da anomalia e do indivíduo anormal, lembra o indivíduo com deficiência incluído nas escolas atuais. Este sofre intervenções para que se torne o mais próximo possível dos padrões estabelecidos por média — processo que Autor 2 (2013) identificou como *práticas de normalização*.

As políticas educacionais também foram sendo interpeladas por esses processos, ao longo da história, sendo produzidas por padrões de normalidade criados na articulação dos fenômenos da população sob os discursos médicos e psicológicos através de saberes da psicométrica e da genética, que estiveram na base da invenção da escola para todos e da anormal (AUTOR 2, 2013).

As práticas de correção marcaram de forma acentuadas a expansão da escolarização obrigatória, sobretudo no mundo ocidental, e foram evidenciadas até no século XX. Conforme Cardoso (2004), é a partir da década de 1980 que podemos identificar a integração educativa como opção, defendendo que o ensino das crianças e dos jovens com dificuldades especiais deveria ser feito — pelo menos tanto quanto possível — no âmbito da escola regular.

É pertinente destacar alguns acontecimentos que marcam a Educação Especial no Brasil. As primeiras iniciativas com vistas à educação das pessoas com deficiência remontam do final da década de 1950, mas foi em 1973 que se instituiu um órgão responsável pela política nacional, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Conforme Januzzi (2012), em 1986 o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), extinta em 1990, passando a responsabilidade para o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Contudo, na década de 1990, houve novas mudanças nas políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, sobretudo após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Em 1992, a Secretaria de Educação Especial retornou, dessa vez com nova sigla: SEESP.

Nesse contexto, foi assinada, em 10 de junho de 1994, a Declaração de Salamanca, tendo a participação de 92 países (entre eles o Brasil) e 25 organizações internacionais. Ela assegura que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional, reafirmando o compromisso de educação para todos.

Especialmente a partir dessa Declaração, ocorre a proliferação discursiva para que “a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional”, passando a constituir a legislação e as instituições posteriores. Assim, a ideia de inclusão escolar constitui-se um imperativo aos sistemas de

ensino (AUTOR 2, 2013). Essa Declaração dá respaldo à implantação de uma política inclusiva, em 1994, e legislação correlata para a Educação Especial, com o objetivo de romper com o modelo educacional excludente, garantindo assim o direito à educação de todas as crianças com deficiência incluídas nas escolas de ensino comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996) configurou mais um marco para a modalidade da Educação Especial, ao assegurar aos estudantes currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades dos estudantes (BRASIL, 1996). Outros regulamentos foram orientando os sistemas de ensino para o atendimento prioritário aos alunos com deficiência e instituindo diretrizes curriculares para a Educação Básica e para a formação de professores.

Entretanto, os anos que antecedem 2008 foram de organização de uma nova política inclusiva, dando ênfase a uma definição mais precisa do que vinha a ser o Atendimento Educacional Especializado — o que resultou na implantação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008). Desde então, os sistemas de ensino vêm implementando a operacionalização do AEE. Todavia, o presente estudo evidencia que essa implantação não ocorreu segundo a previsão legal, gerando muitas dúvidas nesse processo.

O AEE na perspectiva da inclusão: a prerrogativa legal

A legislação que preconiza sobre a inclusão no ensino regular data da década de 1990, mais especificamente com a, Mesmo assim, observa-se que, no contexto atual, ainda a legislação não é praticada de maneira plena.

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, modifica a Lei nº 9.394/96 atendendo à perspectiva da atual Política de Educação Especial, preconizando que é dever do Estado com a educação escolar pública garantir:

(...) atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

Também nessa perspectiva, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ela traz que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. A mesma Lei incumbe ao Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar as políticas de inclusão. Entre as garantias, prevê, no inciso primeiro, “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015). Outras diretrizes voltadas para políticas públicas também incluem considerações relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. O Decreto 7.611/2011 garante os serviços de apoio especializado, voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, a Nota Técnica 04/2014 orienta:

(...) o atendimento educacional especializado – AEE visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto Político pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, afim [sic] de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação (BRASIL, 2014, p. 3).

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a qual, no seu Artigo 4º, 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.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o papel do professor de AEE deve ser o de oferecer acompanhamento em sala de aula para apoiar a inclusão, bem como o uso de recursos destinados aos alunos com deficiência, aos professores e demais alunos (BRASIL, 2008). O professor do AEE tem como atribuição a avaliação do aluno, a gestão do seu processo de aprendizagem e o acompanhamento desse aluno na sala de recursos multifuncional e na interlocução com o professor do ensino comum.

O profissional especialista em AEE tem um papel fundamental para a implantação de propostas inclusivas nas escolas. Sua articulação junto aos demais professores do ensino comum é essencial para a elaboração, o planejamento e a efetivação de estratégias curriculares voltadas à inclusão escolar dos alunos com deficiência.

O AEE no contexto das políticas inclusivas

Algumas discussões que trazem a inclusão e a relação com o AEE evidenciam a falta de apoio pedagógico, pela ausência do AEE nas escolas, e a importância do AEE como articulador junto ao professor do ensino comum. Autor 2 et al. (2015) apresentam um estudo sobre a implantação do AEE em escolas de Educação Básica e apontam que algumas escolas não ofertam o AEE, apesar da previsão pela legislação vigente. As autoras evidenciam que, nesse sentido, não há um profissional que realize a articulação com os professores da classe comum, não havendo parceria para organização de atividades. Com a falta de mediações nas discussões entre esses profissionais sobre o desempenho dos alunos, revela-se assim a ausência de proposta inclusiva nas escolas.

Bondezan e Goulart (2013) analisam narrativas de algumas professoras da sala de aula de ensino comum, em relação ao AEE, e afirmam que esse atendimento tem sido compreendido por elas como um importante serviço para a aprendizagem do aluno em processo em inclusão. Segundo os autores, haveria a necessidade de um trabalho colaborativo entre a sala de ensino comum e a sala de recursos multifuncional.

Tais estudos defendem a importância do profissional especialista em AEE como articulador, junto aos professores da sala de ensino comum, para o planejamento e a efetividade de estratégias curriculares, considerando a individualidade de cada aluno. Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de estratégias pedagógicas elaboradas para atender as especificidades desses alunos.

Carvalho (2012) ressalta que há composição heterogênea do alunado: são todos diferentes uns dos outros, sejam em suas características físicas ou comportamentais. Aponta-se, com isso, a necessidade de rever as atuais práticas pedagógicas em sala de aula. Ao buscar ensinar toda a turma, a autora compreende que cada escola deve implementar um espaço de aprendizagem que leve em conta as necessidades específicas de todos, com e sem deficiência, onde sejam reconhecidas as suas diferenças.

Na sua análise acerca das dimensões das políticas educacionais, a autora identifica três níveis que abrangem o sistema educacional. O nível macropolítico está no contexto dos órgãos gestores da educação no país e nas outras esferas de governo. Já o nível mesopolítico é identificado como o âmbito da escola. Por fim, a autora identifica o nível micropolítico, que é relacionado à sala de aula. Carvalho (2012) analisa que a classe de alunos não existe no vácuo, dissociada da escola na qual se encontra e do sistema educacional no qual a escola se insere e que reflete a sociedade.

Em relação ao nível macropolítico, Carvalho (2012) destaca que, por mais ampla que seja a autonomia das escolas, elas estão inseridas num contexto educacional que elege princípios, estabelece objetivos e identifica diretrizes de ação. Para essas ações, são necessários recursos financeiros, materiais e humanos que não estão ao alcance de todas as escolas — e muito menos dos professores, da família ou da comunidade. Logo, essa é uma lacuna ainda a ser preenchida.

As articulações internas entre os diferentes órgãos gestores de políticas educacionais de orientação inclusiva ainda são insuficientes, evidenciando a necessidade de parcerias entre educação, saúde, trabalho, transporte e assistência social (CARVALHO, 2012). A autora lembra que sistemas educacionais que se decidam pelo trabalho na diversidade devem priorizar aspectos que se mostrem necessários, segundo a conjuntura local, com base no diagnóstico de sua realidade.

Já em relação às escolas (nível mesopolítico), Carvalho (2012) identifica uma crise nas suas identidades, havendo expansão de suas tarefas para atender aos desafios democráticos da atual sociedade, assumindo compromissos educacionais que não eram usuais em sua tradição. A concepção do que seja uma instituição educacional escolar deverá levar em conta implicações decorrentes das diretrizes das políticas públicas na área da educação. Ademais, a autora enfatiza que podemos e devemos transformar nossas escolas — considerando que isso não ocorrerá de forma simples, mas complexa — e sem perder o contexto político e econômico que nos envolve.

No que se refere ao projeto político pedagógico da escola para a produção de políticas inclusivas, é importante ser revista a filosofia de educação adotada, trazendo apostas de que, embora em ritmos diferentes, todos têm capacidade de aprender (CARVALHO, 2012). Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pretende-se organizar atividades de sala de aula e extracurriculares que encorajem a participação de todos os alunos e que sejam planejadas a partir de seus conhecimentos prévios e suas experiências pessoais.

Essas discussões nos fazem refletir e problematizar, trazendo as dimensões do sistema educacional numa perspectiva da educação atual. Levando em consideração esses aspectos, entendemos que a análise dos três níveis discutidos por Carvalho (2012) contribui para a qualificação dos sistemas locais do contexto da pesquisa, no que diz respeito à inclusão e ao AEE.

Há que se problematizar grandes desafios ainda enfrentados pelas escolas nos dias atuais: a escassez de materiais didáticos e pedagógicos; a luminosidade das salas de aula nem sempre adequada; turmas

numerosas, que dificultam o atendimento das especificidades dos alunos; os baixos salários dos professores, que os obrigam muitas vezes a trabalharem em mais de uma escola; a falta de apoio pedagógico; a ausência do AEE na escola; entre outros. Além disso, muitos professores se sentem desatualizados frente aos avanços da ciência da educação e das novas tecnologias.

Ausência do AEE na escola: limites e desafios

O estudo partiu de uma situação vivenciada na etapa exploratória da pesquisa, quando foi constatado que não há serviço de apoio para os anos finais do Ensino Fundamental da escola em estudo, especialmente da turma do 7º ano na qual frequenta um aluno com deficiência intelectual. Durante o ano de 2017, esse aluno não recebeu nenhum tipo de AEE, pois não há sala de recursos multifuncional na escola, nem vagas disponíveis em outras escolas do município em estudo, devido à falta de profissional especialista em AEE na rede municipal. Os sujeitos que colaboraram com o presente estudo são quatro docentes do 7º ano que ministram aulas para o aluno em questão e, pelo mesmo motivo, não recebem apoio do AEE por parte da instituição para o trabalho pedagógico em relação aos alunos com deficiência.

Para caracterizar os sujeitos da pesquisa, foram utilizados pseudônimos: a professora Gardênia ministra a disciplina de língua portuguesa e atua há quatro anos na escola; a professora Margarida ministra as disciplinas de história e geografia e atua há um ano e meio na escola; a professora Rosa ministra a disciplina de artes e atua há 19 anos na escola (e atualmente também é vice-diretora no turno inverso); a professora Azaleia ministra a disciplina de ensino religioso e atua há sete meses na escola.

O exercício de descrição e análise dos dados permitiu a organização das respostas das professoras em três eixos: *Narrativas sobre o AEE na escola: frustrações e desmotivação de docentes; Estratégias pedagógicas como substituição do AEE na escola e Falta de oferta do AEE na escola: barreiras para a inclusão*. Tais eixos serão explicitados a seguir.

Narrativas sobre o AEE na escola: frustrações e desmotivação de docentes

São recorrentes nas respostas das professoras as frustrações relacionadas à falta de apoio pedagógico para a elaboração do trabalho junto ao aluno com deficiência, devido à ausência de AEE na escola e de profissional especialista.

A professora Gardênia afirma: “o professor tenta atender as necessidades básicas do aluno, mas como não se tem experiência com atividades relacionadas a este atendimento, fica-se frustrado por não corresponder às expectativas do aluno e mesmo da família do educando”. Observa-se, na narrativa da professora, a preocupação quanto à falta de experiência e apoio pedagógico para a elaboração das atividades oferecidas à aluna com deficiência, assim como a sua vontade de corresponder às especificidades dessa aluna.

Os escritos da professora Margarida evidenciam o sentimento de frustração frente ao aluno com deficiência, quando enfatiza: “me sinto muito frustrada quando tenho um aluno com deficiência, pois por mais que eu me esforce a atendê-lo, é muito difícil suprir suas reais necessidades”. A professora também destaca que “o atendimento especializado é melhor, pois dependendo o tipo de deficiência do aluno, ele não se sente parte do grupo dos alunos e o professor fica angustiado sem poder dar uma atenção maior

a ele” (grifo nosso). Percebe-se um mal-entendido na escrita da professora, em relação à função do AEE. Conforme o Decreto nº 7611, de 2011, os serviços do AEE são compreendidos como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestados para complementar a formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais, ou suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Assim, o AEE não substitui o ensino comum: ele complementa ou suplementa a formação dos alunos público-alvo.

A sala de aula é um espaço de diversidade, onde todos os alunos — com deficiência ou não — têm ritmos diferentes de aprendizagem, o que gera aflição no corpo docente. A narrativa escrita da professora Rosa destaca a frustração quanto à dificuldade em trabalhar com a diversidade de alunos na atualidade, quando ressalta: “a cada ano que passa, mudam os alunos e também o tipo de deficiência que o professor precisa lidar, assim ele começa a desenvolver o trabalho com aquele aluno, o ano termina, entra outro aluno com uma deficiência diferente e começa tudo de novo”.

A sala de aula inclusiva requer a oferta do apoio pedagógico por meio de trabalho pedagógico especializado em salas de recursos. São esses espaços pedagógicos que darão suporte aos alunos e aos professores, para a remoção de barreiras para a aprendizagem. Porém, na escola em pesquisa, o que se evidencia nas narrativas das professoras são preocupações e frustrações diante das práticas pedagógicas utilizadas com os alunos com deficiência. As atividades nem sempre são adequadas conforme a necessidade do aluno, assim como nem sempre são utilizados estratégias e recursos diferenciados, que complementem a formação do aluno.

A partir das narrativas escritas das professoras, evidencia-se a sua necessidade de auxílio para lidar com os desafios frente aos alunos com deficiência, bem como o sentimento de insegurança e despreparo quanto à elaboração das atividades e à oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade que deveriam ser disponibilizados à aluna.

Estratégias pedagógicas como substituição do AEE na escola

Mesmo não havendo o profissional especialista em AEE na escola para auxiliar nas ações pedagógicas, são evidenciadas, nas narrativas escritas, algumas estratégias pedagógicas utilizadas para amparar o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência. A professora Rosa enfatiza que “as aulas são planejadas com atividades pedagógicas diversificadas para atender as especificidades de cada aluno com deficiência, porém é um trabalho extremamente difícil para o professor. Os alunos com deficiência estão devidamente matriculados, mas incluídos no sentido verdadeiro da palavra não estão, pois não sabemos ainda como lidar com eles”.

Destaca-se a existência de planejamento para a elaboração de atividades que atendam às especificidades do aluno. Todavia, demonstra-se a preocupação quanto à eficiência dessas atividades: os alunos “não estão incluídos, por não saber ainda como lidar com eles”. Tal narrativa evidencia a falta de qualificação profissional frente aos desafios da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

A professora Margarida indica que tenta adaptar o material com aquilo que ela acredita ser melhor para o aluno, deixando-o o “mais integrado possível”, e ressalta: “precisamos de profissionais habilitados para atendê-la e principalmente adaptar o material, pois a nossa realidade em sala de aula é bastante

complicada; precisamos adaptar sempre o material conforme o perfil da turma e adaptar novamente para o aluno com deficiência, sem ter ao menos alguma orientação específica”. Buscando incluir a aluna nas atividades, a professora salienta a preocupação quanto ao que é oferecido, demonstrando a necessidade do profissional especialista para articulação com os professores do ensino comum, na elaboração das estratégias pedagógicas.

Podemos relacionar aos escritos da professora Margarida algumas sugestões de Carvalho (2012) para a sala de aula. A autora enfatiza:

(...) se pode elaborar um plano de trabalho para toda a turma, semanal ou diário, com organização de atividades e materiais que serão utilizados, envolvendo a turma toda, independente das diferenças dos alunos, e não um plano para a turma e outro para o aluno com deficiência (CARVALHO, 2012, p. 64).

A narrativa escrita da professora Azaleia evidencia sua preocupação pela não alfabetização do aluno com deficiência incluído no 7º ano, apesar da organização e do uso de uma apostila de alfabetização. Assim, a professora também disponibiliza imagens para interpretações, em vez de textos, como estratégia pedagógica, mas salienta não saber se é exatamente isso que a aluna necessita. Aponta ainda que “o melhor a fazer é buscar orientação com profissionais preparados para atender todas as necessidades e individualidades do aluno. Como professora, busco estudar sobre o assunto, mas o mais difícil é colocar em prática”.

É recorrente nas narrativas das professoras a insegurança quanto às estratégias pedagógicas utilizadas, assim como tentativas de buscar estratégias de socialização e aprendizagem. Contudo, fica evidente que essas estratégias partem de tentativas e de ensaios, sem uma orientação do serviço de apoio necessário, preconizado pela legislação.

Na falta do profissional especialista em AEE, a escola organiza momentos de interação entre os professores da sala comum, pleiteando sugestões para estratégias pedagógicas junto ao trabalho com o aluno com deficiência, como aponta a narrativa da professora Rosa: “a escola procura proporcionar momentos de reflexão acerca desses alunos, para que consigamos conhecê-los e saber de onde partir”.

Destacam-se algumas ações que são tomadas por parte da escola e de algumas professoras da sala de ensino comum. No entanto, percebe-se que ainda existem muitas barreiras impostas à inclusão escolar dos alunos com deficiência, sobretudo motivadas pela falta de oferta do serviço de atendimento educacional especializado na escola. Justificam o fato de não conseguirem desempenhar com êxito as suas funções por não receberem apoio pedagógico especializado, juntamente com a falta de formação.

Falta de oferta do AEE na escola: barreiras para a inclusão

Em relação à ausência da sala de recursos multifuncional na escola, a narrativa escrita da professora Rosa (2017) evidencia um paradoxo entre o que preconiza a legislação que garante a oferta do AEE e o descumprimento pelo próprio poder público: “temos batalhado constantemente junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) para que seja implantado o AEE diretamente em nossa escola, mas isso ainda é um sonho a ser realizado. Falta respeito dos dirigentes políticos com os alunos”. Sobre a perspectiva da política atual, a professora Rosa destaca: “concordo plenamente com a inclusão, sobretudo pelo papel social que ela representa, mas diante de todas as barreiras impostas, fico em dúvida sobre o que realmente

importa para os governantes quando se fala em inclusão”. E desabafa: “Até quando iremos ter que nos submeter a leis que devem ser cumpridas, se o governo que as institui é o mesmo que não dá devidas condições para que elas possam ser colocadas em prática e com eficiência?” (ROSA, 2017).

Os escritos da professora Rosa também enfatizam um descrédito quanto à ineficácia das ações tomadas pela escola junto à mantenedora. Até o momento da coleta de dados, não foram tomadas as devidas providências para solucionar a falta de oferta do AEE aos alunos público-alvo desse serviço, mesmo sendo a garantia desse atendimento assegurada pela Lei nº 12.796, de 2013, e pela Lei 13.146, de 2015.

Carvalho (2012) reforça a incumbência dos sistemas de ensino, sobretudo a responsabilidade da gestão educacional, que deve assegurar as condições para que a inclusão se efetive, sendo um dos aspectos os serviços de apoio. Para a autora, “por mais ampla que seja a autonomia das escolas, elas estão inseridas num contexto educacional que identifica diretrizes de ação para as quais são necessários recursos financeiros, materiais e humanos que não estão ao alcance de todas as escolas” (CARVALHO, 2012, p. 55).

A narrativa da professora Gardênia evidencia que a inclusão do aluno com deficiência está muito longe de ser realidade: “pisamos num terreno desconhecido para nós, apesar de tentarmos oferecer algumas atividades para que o aluno com deficiência não fique desocupado, só observando o desenvolvimento da aula” (grifo nosso). Isso se evidencia também na narrativa da professora Azaleia: “a interação entre professor e aluno é pequena, devido a conteúdos desenvolvidos com os demais alunos, sobrando pouco tempo para se dedicar a esse aluno com deficiência”. Evidencia-se, nas narrativas das professoras, que não são oferecidas ao aluno atividades planejadas voltadas para a interação deste com os demais colegas da turma.

Na visão das professoras participantes, a inclusão escolar dos alunos com deficiência é uma questão de investimento por parte dos sistemas educacionais e de interesse por parte da escola e dos profissionais envolvidos em educação. Na instituição em pesquisa, destaca-se uma enorme distância entre a legislação e a realidade educacional.

Na perspectiva das professoras, o AEE é considerado um serviço fundamental para a aprendizagem dos alunos público-alvo. Portanto, evidenciam-se providências a serem tomadas por parte da mantenedora da escola, de forma a ofertar atendimento a esses alunos, salientando a obrigatoriedade dessa oferta, assegurada conforme o conjunto de leis citadas neste artigo. Assim, é compreendido pelas participantes como a alternativa de concretizar o processo de aprendizagem e de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

A partir das narrativas, observa-se que há uma grande expectativa no serviço de AEE. Nesse sentido, nossa análise evidencia um deslocamento de saberes que narram os sujeitos com deficiência, no âmbito escolar, com a implantação do Atendimento Educacional Especializado pela política atual, do olhar médico, para o olhar pedagógico. Os saberes médicos que fixaram os indivíduos em processos de normalização desde a modernidade (FOUCAULT, 2008), dão lugar, na atualidade aos saberes especializados do AEE, pelas expectativas depositadas nesse serviço. Contudo, o AEE funciona como estratégia nos processos de normalização no âmbito escolar, uma vez que o apoio esperado tem foco naquilo que falta no aluno para alcançar os objetivos curriculares, pautados em padrões de aprendizagem.

É relevante ainda ponderar que os docentes, ao narrarem as suas expectativas, manifestam sintonia com a ordem social vigente, em relação ao discurso da inclusão. Concordamos com Silva (2017), que discute sobre *Os saberes e os processos discursivos de objetivação do professor*, apoiada em

Michel Foucault, enfatizando que o professor brasileiro é subjetivado a falar do seu ofício, enquanto é atravessado por saberes que o objetivam. Para a autora, “a produção do discurso é decorrente de um processo em que esse sujeito, identificando-se com dadas subordinações sociais e históricas, consente uma movimentação inquieta no interior delas” (SILVA, 2017, p. 18). Esse professor toma o discurso da inclusão como natural e necessário, uma vez que é mediatizado pelas relações sociais e históricas dessa matriz discursiva.

Considerações finais

O presente trabalho originou-se em meio a inquietações vivenciadas pelas pesquisadoras dentro do espaço escolar, concretizando-se na questão norteadora de todo o estudo: como falta de oferta de Atendimento Educacional Especializado na escola repercute nas narrativas produzidas por professores dos anos finais que atendem alunos de inclusão?

As discussões geradas a partir dessa questão permitiram visualizar nos registros escritos categorias analíticas, que foram estruturadas da seguinte forma: *Narrativas sobre o AEE na Escola: frustrações e desmotivação de docentes; Estratégias pedagógicas como substituição do AEE na escola; Falta de oferta do AEE na escola: barreiras para a inclusão.*

Evidencia-se a grande necessidade do profissional especialista em AEE, para articulação na elaboração das propostas pedagógicas junto à escola e aos professores do ensino comum. Devido à ausência do AEE como serviço de apoio pedagógico, percebe-se nas narrativas dos docentes o sentimento de insegurança e frustração quanto ao planejamento e à elaboração das estratégias curriculares, bem como quanto à oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que deveriam ser disponibilizados aos alunos com deficiência.

No regimento escolar da instituição em pesquisa, no que se refere ao AEE, consta a conformidade entre a legislação vigente e as propostas inclusivas. Ele prevê a oferta do AEE a todos os alunos público-alvo matriculados no Ensino Fundamental; porém, evidencia-se uma enorme distância entre os escritos no documento e a realidade educacional, uma vez que, no momento, não há oferta de atendimento especializado.

As narrativas indicam algumas ações inclusivas que são colocadas em prática, ainda que também demonstrem preocupações quanto à eficácia dessas ações. Percebe-se ainda que, em algumas práticas pedagógicas, o aluno com deficiência nem sempre acompanha as atividades, e que não ocorre a interação deste com os demais alunos da turma.

Por fim, as análises possibilitaram perceber que, na instituição em estudo, devido à falta de oferta do atendimento aos alunos público-alvo do AEE, revelam-se dificuldades existentes, do ponto de vista dos docentes, no processo de inclusão escolar e da aprendizagem. Ademais, ainda existem muitas barreiras impostas à inclusão escolar dos alunos com deficiência, o que evidencia que a política inclusiva ainda está em processo de implementação.

Referências

Autor 2. 2013.

Autor 2 et al. 2015.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 2, n. 3, p. 7–19, 1995. Disponível em: <https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art01.pdf>. Acesso em: 14 de dezembro de 2017.

BONDEZAN, A. N.; GOULART, A. M. P. L. O atendimento educacional especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? **CAMINE: Caminhos da Educação**. v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/767>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Brasília: DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 de março de 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 de março de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 18 de março de 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de abril de 2013. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 18 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04**, de 23 de janeiro de 2014. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 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>. Acesso em: 18 de março de 2018

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 18 de março de 2018.

CARDOSO, M. da S. Aspectos históricos da Educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAUS, C. D. MOSQUERA, J. J. M. **Educação especial: em direção à educação inclusiva** (Orgs.). 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 15-26.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

EMEF LITORAL RS, PPP. Projeto Político Pedagógico, 2017.

EMEF LITORAL RS, REGIMENTO ESCOLAR, 2014.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8. ed. Petrópolis: Edições Loyola, 2002.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas. Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 90-113.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação**. v. 36, n. 2, p. 210–219, maio/ago. 2013. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12942/9452>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, A. M.; GEREVINI, A. M.; STROHSCHOEN, A. A. G. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 10, n. 22, p. 119-132, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6429/pdf>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

SILVA, O. B. de S. Os saberes e os processos discursivos de objetivação do professor. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 22, n. 1, p. 09-20, mar. 2017. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3498>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

SAHAGOFF, A. P. Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: XI SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2015. Disponível em <https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf> Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

Recebido em: 12/05/2019

Aprovado em: 10/02/2020