

## **AS POLÍTICAS INCLUSIVAS E OS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL**

**Gisele Sotta Ziliotto**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR  
gisele.ziliotto@pucpr.edu.br

**Maria Lourdes Gisi**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR  
gisi.marialourdes@gmail.com

**Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR  
alboni@alboni.com

### **Resumo**

Este artigo tem como objeto de estudo as políticas inclusivas no Brasil, cujo discurso enfatiza a garantia da igualdade de direitos e da qualidade de condições à escolarização. Argumenta-se que tais políticas, a partir de uma lógica neoliberal, limitam a expansão dos serviços especializados considerados essenciais ao processo de escolarização e inclusão das pessoas com deficiência. Os objetivos definidos são analisar a influência neoliberal nas políticas públicas inclusivas que repercutem na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e discutir a ampliação da oferta do AEE em centros especializados, a fim de fortalecer o suporte para o processo de inclusão. Aborda os referenciais teóricos de Michel Foucault quanto à incidência da biopolítica e governamentalidade no processo de inclusão, considerando que o neoliberalismo impõe políticas públicas que resultam em menor quantidade e variedade de atendimentos especializados. O texto explora ainda a temática do AEE considerado direito crucial para o acesso/permanência do aluno com deficiência no ensino comum como principal rede de apoio ao processo de inclusão escolar proposta pelo Ministério da Educação. Trata-se de uma pesquisa documental, referente à legislação específica concernente ao AEE, no que se propõe enquanto normativa. Destaca a importância do atendimento ser ampliado em centros de AEE, por meio de diversos atendimentos com equipe interdisciplinar e parcerias intersetoriais, visto que as demandas podem estar atreladas a outras necessidades



que não somente de ordem pedagógica e que incidem na permanência do aluno, público-alvo da educação especial, na escola.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado.

### **Abstract**

This article aims to study inclusive policies in Brazil, whose discourse emphasizes the guarantee of equality of rights and the quality of conditions for schooling. It is argued that such policies, based on a neoliberal logic, limit the expansion of specialized services considered essential to the process of schooling and inclusion of people with disabilities. The objectives are to analyze the neoliberal influence on inclusive public policies that have repercussions on the implementation of the Specialized Educational Assistance - ESA, and to discuss the expansion of Specialized Educational Assistance - ESA provision in specialized centers, strengthening the support for the inclusion process. It approaches the theoretical references of Michel Foucault regarding the incidence of biopolitics and governmentality in the process of inclusion, considering that neoliberalism imposes public policies that result in less quantity and variety of specialized services. The text explores the theme of Specialized Educational Assistance - ESA considered a crucial right for the access / permanence of students with disabilities in common education as the main support network for the process of school inclusion proposed by the Ministry of Education. It is a documentary research, referring to the specific legislation concerning the Specialized Educational Assistance - ESA in what it proposes as normative. It emphasizes the importance of the service being expanded in Specialized Educational Assistance - ESA centers, through several services with interdisciplinary team and intersectoral partnerships, since the demands may be linked to other needs, which are not only pedagogical, and which affect the permanence of the student, that is the target audience of special education at school.

**Keywords:** Educational Policies; Special Education; Specialized Educational Services.



## Introdução

Em consonância ao movimento mundial inclusivo<sup>1</sup>, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) propôs, por meio de vários decretos, resoluções e notas técnicas, diretrizes educacionais inclusivas aos sistemas de ensino, nos quais indica os princípios mencionados pelos organismos internacionais ao propor a escolarização e a democratização da educação, a defesa dos direitos humanos e o exercício da cidadania (Brasil, 2008b).

Dentre essas normatizações, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, pelo MEC, a qual estabelece, por meio desse documento, diretrizes gerais para a educação especial, em que todos os alunos público-alvo<sup>2</sup> – que outrora frequentavam escolas ou classes especiais – têm o direito de matricular-se e frequentar o ensino comum como os demais alunos em mesma idade (Brasil, 2008b). A efetivação de tal política, no entanto, segue sintonizada às demandas da tendência neoliberal<sup>3</sup>, que repercutem no processo de inclusão de alunos com deficiência<sup>4</sup>, impondo políticas educacionais que resultam em menor quantidade e variedade de atendimentos especializados e limitando o processo de aprendizagem desses alunos.

Assim, busca-se, nesse estudo, analisar as políticas inclusivas que repercutem na implementação do AEE, mediante uma pesquisa documental, a qual contempla a legislação nacional e dados de um município da região metropolitana de Curitiba sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Com suporte teórico de Michel Foucault, analisa-se de que forma a governamentalidade, como um conjunto de ações de poder que buscam conduzir a conduta do outro, vem sendo conduzidas mediante políticas

---

<sup>1</sup> Seguindo as proposições elaboradas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (Brasil, 1990), e na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha (Brasil, 1994), o sistema educacional brasileiro tem se organizado numa perspectiva inclusiva, ajustando a formulação de políticas educacionais, conforme as ideias de escola para todos, recomendadas pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006).

<sup>2</sup> Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011).

<sup>3</sup> O sentido da economia neoliberal aqui adotado refere-se à redução de recursos que impactam as políticas educacionais (Filgueiras, 2006).

<sup>4</sup> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

públicas e influenciando nas políticas inclusivas. O texto foi organizado considerando inicialmente a influência neoliberal no movimento da escola inclusiva para, na sequência, tratar da expansão do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

### **A Influência Neoliberal e o Movimento de Escola Inclusiva**

No intento de compreender a influência neoliberal e o imperativo inclusivo<sup>5</sup> que dela deriva, nos pautamos em Michel Foucault, que nos instiga sobre a necessidade de revisitar o que está estabelecido, questionando a emergência dos discursos sobre a inclusão na atualidade, as normatizações, as práticas ditas inclusivas na instituição escolar a serviço da biopolítica e do biopoder, como “[...] formas de investimento na economia do Estado e na mudança de condições de vida da população, ou seja, são ações biopolíticas sobre grupos sociais específicos e sobre os quais o Estado precisa agir de forma preventiva” (Lopes & Rech, 2013, p. 217).

De acordo com Foucault (2010, p. 10), “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Nas palavras de Veiga-Neto e Lopes (2007), Foucault não é um remédio para a educação, mas, sim, um grande estimulador para se pensar as práticas educacionais, analisar a realidade e compreender que o conhecimento é circunscrito num tempo histórico, já que o sujeito que o inventa está inserido num campo de relações de poder. Na perspectiva foucaultiana, Veiga-Neto e Lopes afirmam que “[...] as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (2007, p. 949).

Para Foucault, o discurso não tem apenas um sentido, mas é produzido historicamente nas relações de poder e à medida que se vive em sociedade, há poder sobre a ação do outro, do contrário, a sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração. Assim, “[...] é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreenderemos em que consiste o conhecimento” (Foucault, 2009, p. 23).

---

<sup>5</sup> Inclusão como imperativo implica, conforme Lopes e Rech (2013), pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar, o Estado cria condições de materialização de ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de todos em distintos espaços.



Nesse sentido, para esse filósofo, todo conjunto de ações de poder nas relações que objetivem conduzir a conduta do outro – governamentalizadas – são centralizadas pelo Estado, estrategicamente elaboradas por meio de políticas públicas para o governo das populações<sup>6</sup>. Aspectos relacionados a questões econômicas, por exemplo, implicam em adoção de políticas públicas aplicadas pelo Estado como forma de governo da população, principalmente guiada pelos preceitos neoliberais atuais.

Dessa maneira, “[...] na tentativa de igualar as condições de participação dos sujeitos, o País cada vez mais se inscreve em uma lógica capitalista e em uma racionalidade (neo)liberal” (Lopes & Rech, 2013, p. 214). Tal lógica neoliberal, é marcada pela concorrência, pela competição, pelo individualismo e pela ampla circulação, que sobrevive criando e inovando estratégias de governamentalidade da população, considerada parceira e alvo das ações de Estado e de mercado. Enfatizam as autoras que o neoliberalismo,

*“[...] quer é produzir, pelo estímulo ao desejo de comprar e consumir e pela promoção da competitividade, sujeitos que saibam jogar os jogos do livre-mercado. E, para que isso aconteça, todos os sujeitos devem estar incluídos nas mais variadas instâncias da sociedade, mesmo que em gradientes distintos de participação social e econômica” (Lopes & Rech, 2013, p. 214).*

Dentre as políticas atingidas pela lógica neoliberal, a política educacional inclusiva traz em seu bojo o mesmo princípio de economia, manifestado no processo de inclusão escolar feito de forma acelerada – e que nem sempre atende às peculiaridades do aluno com deficiência –, e ainda, reduzida ao delegar ao professor especializado várias tarefas, além de este atuar muitas vezes de forma isolada na sala de recurso multifuncional. Assim sendo, questiona-se até que ponto o aluno com deficiência incluso no ensino comum tem sido atendido em suas necessidades educacionais especiais diante da fragilidade de condições existentes.

Considerando que as proposições educacionais inclusivas retratam as articulações definidas pelos mecanismos internacionais e, sobretudo, pautado nos

---

<sup>6</sup> “São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc. portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade” (Foucault, 1995, p. 292).

modelos neoliberais de economia capitalista, como os incentivos financeiros vindos do Banco Mundial que afetam diretamente as políticas educacionais, as quais precisam atender aos padrões quantitativos e índices de avaliações, pode-se constatar certa tendência a reduzir as formas de AEE. Sob essa ótica, as aspirações inclusivas colocam em dúvida se somente a garantia do AEE ocorrer em sala de recurso multifuncional, com apenas um profissional, tem sido suficiente para atender a toda especificidade que o aluno com deficiência demanda. Observa-se que ao propor o fim das escolas e classes especiais, o Estado diminuiu os gastos<sup>7</sup> e como apontado por Souza e Pletsch, (2017), sobre o estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009) torna-se menos oneroso ao Estado estabelecer e manter escolas que eduquem todas as crianças juntas, em detrimento à existência de um sistema complexo, com diferentes tipos de escolas especializadas, para diferentes grupos de crianças, isso porque não são oferecidas as condições necessárias para uma efetiva inclusão. Para Souza e Pletsch (2017), nessa lógica, a defesa da existência de lugares que abriguem a todos permite ao Estado maior governo pela economia de forças.

Na perspectiva da uma sociedade globalizada, Lima e Dorziat (2015) elucidam que a concepção de mercado que impulsiona a atual política educacional nacional, guiada por preceitos neoliberais, dificulta sobremaneira o desenvolvimento de práticas verdadeiramente inclusivas, à medida que se contrapõe em muitos aspectos aos fundamentos de uma educação que respeita e acolhe as diferenças no âmbito escolar.

*“[...] em tempos de educação inclusiva, na busca de efetivação da escola que deve atender à diversidade, encontramos uma agenda política que produz cada vez mais novos e diferentes mecanismos de governamento para que todos possam estar e permanecer na escola. O foco é dirigido para a produção de sujeitos úteis aos princípios e objetivos neoliberais, mascarados por discursos de moralidade, de direitos humanos e de valorização da diversidade, para produzir o convencimento de todos a mobilizarem-se, juntos, para que a inclusão aconteça”. (Menezes & Mello, 2014, p. 735)*

---

<sup>7</sup> Souza e Pletsch (2017) comentam um relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 1994, em que se estima que a colocação de crianças em classes normais é sete a nove vezes mais econômico do que colocá-las em escolas especiais.



Partindo da premissa do movimento inclusivo de igualdade de oportunidades para todos, distorções relacionadas apenas à inserção do aluno com deficiência na classe comum, sem possibilitar equidade de condições pedagógicas, avaliativas, acessibilidade e tecnologia assistiva, podem gerar insucessos acadêmicos a esses estudantes. O processo de inclusão é desafiador e deve-se considerar,

*“[...] o fato de alunos com deficiência e sem deficiência compartilharem espaços em comum dentro da escola regular não garante respeito à diferença, ressignificação de preconceitos e desnaturalização de caridades e assistencialismos. Não garante, enfim, que os sujeitos sejam percebidos para além dos estigmas, dos rótulos de incapazes e de não aprendizes”. (Menezes & Mello, 2014, p. 733)*

As políticas inclusivas implantadas, afetadas pelos princípios neoliberais, podem ocasionar desigualdades aos alunos com deficiência, que “[...] ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, {...} podem estar contribuindo para uma inclusão excludente” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p. 949). Nesse sentido, faz-se necessária a proposição de estratégias que viabilizem a qualidade do processo educacional, a fim de atender aos reais preceitos do movimento inclusivo.

### **A Expansão do AEE e o Processo de Inclusão**

O discurso sobre a educação especial divulgado na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, proposta pelo MEC (Brasil, 2008b), apresenta a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização e enfatiza os atendimentos complementares e suplementares à formação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

*“A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. (Brasil, 2008b, p. 15)*

No documento, o AEE é priorizado como serviços educacionais que visam apoiar o processo de inclusão no ambiente escolar, ofertado no contraturno, por professores especializados, e está regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC), pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na

Educação Básica, Resolução CNE/CEB, n.º 4/2009, instituindo aos sistemas de ensino matricular os estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, o Ministério da Educação expandiu o programa de Salas de Recurso Multifuncional – SRM<sup>8</sup>, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE.

Conforme orientado na Resolução 04/2009, no Artigo 12, o professor deve ter formação inicial para atuar no AEE, que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Brasil, 2009). Cabe lembrar que as funções atribuídas aos professores atuantes na sala de recurso multifuncional são inúmeras, recaindo, sobre esses profissionais, importante responsabilidade pelo apoio ao processo de inclusão, que exige capacitação que nem sempre esse profissional recebe em sua formação enquanto docente.

*“O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros”. (Brasil, 2015, p. 41)*

Dessa forma, alinhada aos princípios foucaultianos, a “Inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia” (Lopes, 2009, p. 167), à medida que muitas tarefas são direcionadas ao professor especializado. Esse profissional, heroicamente, é o responsável por alavancar a educação inclusiva, cabendo-lhe, como proposto, nas orientações do MEC, programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos

---

<sup>8</sup> A sala de recurso multifuncional é definida por espaço disponibilizado nas escolas de educação básica ou em centros de atendimento educacional especializado, para realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como característica o mobiliário, os materiais didáticos e pedagógicos, os recursos de acessibilidade e os equipamentos específicos ao atendimento de alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização, disponibilizadas em salas Tipo I, compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos e salas Tipo II, acrescidas de recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos (Brasil, 2009).



recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula, bem como a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, conforme objetivos planejados, sendo ainda responsável pela orientação pedagógica aos demais professores sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade que o aluno possa utilizar (Brasil, 2008a).

Outros aspectos que impactam a atuação do professor da sala de recurso multifuncional podem estar correlacionados à diversidade de deficiência e/ou multideficiências e as respectivas necessidades educacionais especiais atendidas no espaço dessas salas de recursos. Além disso, vale destacar também a dificuldade de especialização do professor em distintas áreas de deficiências que requerem conhecimentos específicos – nem sempre ofertados em cursos de formação continuada<sup>9</sup> – que venham de fato ao encontro de sua realidade e a sobrecarga imposta enquanto trabalho pedagógico especializado, fator citado nas pesquisas de Tavares, Santos e Freitas (2016) que salientam que a falta de formação adequada prejudica a atuação dos professores para desempenhar de maneira eficiente e eficaz o seu trabalho. Em relação aos cursos de formação de professores,

*“[...] no contexto da governamentalidade neoliberal, os cursos de formação têm se caracterizado pela superficialidade e ocorrido em escala industrial, visando formar/conformar o maior número de sujeitos, num menor tempo possível e com a maior economia de custos. Além disso, tais cursos de formação podem ser compreendidos como um dispositivo neoliberal para produção de professores que irão atuar no governo dos outros e no governo de si”. (Nozu, 2013, p. 112-113)*

Souza e Mendes (2017) ilustram as questões advindas da atuação dos docentes enquanto ações colaborativas e evidenciam sua contribuição e rede de apoio para a superação de problemas vividos pelos professores da sala de recurso multifuncional e a necessidade de espaços físicos adequados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes. Ressaltam a funcionalidade do trabalho desenvolvido nessas salas junto aos alunos com deficiência devido às dificuldades demandadas pela falta de estrutura ao professor, bem como a necessidade de elaboração de planejamento

---

<sup>9</sup> O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, é ofertado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior, como a Universidade Federal do Ceará (UFC), que oferta, desde 2008, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado (Gomes et al., 2016).

do AEE<sup>10</sup> ou do Programa de Ensino Individualizado (PEI) para eles, destacando que “[...] deve ser estimulada a prática de elaboração do PEI de forma articulada e colaborativa entre todos os profissionais (educação comum, educação especial e saúde) que atuam na educação” (Souza & Mendes, 2017, p. 288).

Associado a essa questão, outro aspecto a ser considerado diz respeito aos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos fornecidos pela União – distribuídos somente às salas de recursos multifuncionais –, que nem sempre são pertinentes às necessidades dos alunos que a frequentam, visto que há uma padronização da oferta desses instrumentos, que, por vezes, distanciam-se da realidade do trabalho especializado que de fato deveria ser desenvolvido nas SRM.

Baptista (2011) afirma a necessidade de se rever a ênfase dada ao atendimento em salas de recursos multifuncionais como modelo único para o país e intensifica a necessidade de ampliar a diversidade de atendimentos aos alunos público-alvo da educação especial, dada sua complexidade. Ressaltamos que as legislações acerca da oferta do AEE não se limitam à modalidade de atendimento em SRM, contudo, os serviços poderiam ser fortalecidos pela expansão dos atendimentos em centros especializados, como orientado por meio da Nota Técnica n.º 55, de 10 de maio de 2013 (Brasil, 2013).

Ao possibilitar a ampliação do AEE em centros especializados, alarga-se o apoio às escolas que possuem alunos inclusos à medida que, como postulado na legislação, podem estabelecer parcerias intersetoriais e disponibilizar um trabalho com equipe interdisciplinar, com o intento de prover outros atendimentos suplementares aos alunos público-alvo da educação especial (Brasil, 2013).

Outra frente de atuação dos centros de AEE refere-se à atuação de profissionais interdisciplinares e à interface com os professores do ensino regular enquanto “[...] formação continuada dos professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais” (Brasil, 2013). Essa formação é realizada por meio de orientações pedagógicas realizadas periodicamente – estudos de caso, reuniões de assessoramento em que são ministradas orientações de cunho pedagógico, além da colaboração de aspectos que envolvam assuntos específicos referentes aos alunos

---

<sup>10</sup> Gomes et al. (2016) esclarecem que o programa de AEE ou PEI é um documento elaborado pelos professores, que contempla as ações pedagógicas planejadas para serem desenvolvidas para atender às necessidades do estudante, as quais podem ser realizadas individualmente, em grupo ou no grupo/classe na sala de aula comum.



inclusos – a fim de promover o apoio necessário ao professor para adaptação de estratégias educativas que corroborem a participação e a aprendizagem desses estudantes. Outra modalidade associada trata do serviço itinerante, em que os profissionais se deslocam para a unidade escolar em que estejam matriculados os estudantes e “[...] orientam os profissionais das unidades de ensino sobre os encaminhamentos específicos compatíveis com as necessidades educacionais especiais” (Semed, 2016, p. 83).

Na mesma Nota Técnica n.º 55/2013, evidencia-se ainda a colaboração em redes de apoio à inclusão, “[...] visando o acesso a serviços, recursos, profissionalização, trabalho, dentre outros; a participação nas ações intersetoriais, envolvendo a escola e as demais políticas de saúde, assistência social, dentre outras” (Brasil, 2013). Nesse aspecto, observa-se a fragilidade na operacionalização dessa regulamentação, já que nem sempre ocorrem essas parcerias intersetoriais, e na omissão delas, uma vez que, devido às condições socioeconômicas, as famílias com filhos com deficiência não conseguem a proteção necessária às situações de vulnerabilidade da criança e de seus familiares, ou mesmo, têm dificuldade de acesso à aquisição de tecnologias, exames e consultas com especialistas, realidade que em muito está longe de ser atendida pelas políticas públicas. “A partir de uma análise cautelosa sobre os processos de inclusão, é possível perceber que o quadro legal, relacionado às políticas inclusivas no Brasil, não tem sido materializado em ações práticas” (Dorziat, 2010, p. 11).

Souza e Pletsch (2017, p. 845) afirmam que há um hiato entre o que apregoam as diretrizes da Unesco e do Unicef e o que de fato concretiza-se enquanto políticas educacionais no cotidiano escolar, já que as “[...] diretrizes internacionais no Brasil (nesse caso, do Sistema ONU), não são aplicadas integralmente”. Para essas autoras, as disputas políticas e as contradições sociais redefinem a aplicação da agenda dos organismos internacionais, não sendo lineares e integralmente aplicadas, dadas as contradições históricas presentes na garantia dos direitos das pessoas com deficiência e na constituição da própria área de Educação Especial (Souza & Pletsch, 2017).

Segundo Mariussi, Gisi e Eyng (2016, p. 444), “[...] é importante entender que a escola é local para a disseminação, não apenas de diretrizes relacionadas aos direitos, mas para propagar uma cultura em direitos, espaço privilegiado para a convivência, para compreender e vivenciar a diversidade”.

Embora a realidade, de modo geral, tenha evidenciado inúmeras dificuldades no atendimento a alunos com deficiência, não podemos deixar de registrar uma experiência de atendimento que vem sendo realizada no município da região metropolitana de Curitiba/Brasil, no estado do Paraná, a qual evidencia ser possível um atendimento multiprofissional. Nesse município, os serviços ofertados de atendimento educacional especializado compõem-se não só das salas de recursos multifuncionais, mas a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Educação Especial, dispõe de outras modalidades de serviços e atendimentos especializados, entre eles, Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Domiciliar e Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação e os Centros<sup>11</sup> de Atendimento Especializado, ajustando-se à legislação para atender à demanda local e ofertar outras formas de serviços especializados:

*“O Atendimento Educacional Especializado neste Município viabiliza diferentes serviços e práticas pedagógicas, intervenções e programas de aprendizagem para que os alunos possam aprender e manter-se na escola, preservando-lhes o direito de frequentar o ensino comum, independente de suas especificidades e necessidades educacionais especiais” (Semed, 2016, p.19).*

Essa ampliação de oferta de atendimentos disponibilizados no município proporciona apoio mais abrangente à população de alunos público-alvo da educação especial, como, por exemplo, a estimulação educacional precoce ofertada nos centros de AEE, uma vez que “[...] essas atividades essenciais para o desenvolvimento humano e aprendizagem desaparecem nessa forma redutora de organização do AEE como sala de recurso multifuncional” (Bruno, 2010, p. 7), posto que as salas de recurso multifuncionais atendem prioritariamente aos alunos inclusos que frequentam a primeira etapa do ensino fundamental.

Da mesma maneira, os centros de AEE do município ofertam a expansão do atendimento aos alunos com deficiências associadas, considerando que “[...] há uma lacuna quanto à educação de pessoas com múltipla deficiência – há um vazio na política, esta silencia-se quanto à escolarização e o Atendimento Educacional Especializado das pessoas com múltipla deficiência” (Bruno, 2010, p. 6). Por meio de atendimentos interdisciplinares, que envolvem também os profissionais da área da

---

<sup>11</sup> O município possui três centros de atendimento educacional especializado, que contemplam, respectivamente, as áreas da deficiência visual, estimulação precoce, iniciação ao trabalho (aos educandos com idade entre 14 e 30 anos, com déficit intelectual).



saúde, procura minimizar o deslocamento das famílias para outros locais e formar uma rede interdisciplinar que favorece o desenvolvimento dos alunos atendidos. Essa realidade, no entanto, não retrata as condições das escolas da capital e demais regiões metropolitanas.

Reiteramos o pensamento de Tavares, Santos e Freitas (2016) quanto à reformulação nas políticas públicas de inclusão, a fim de enfatizar a participação da sociedade em sua elaboração e, sobretudo, em relação ao acompanhamento do cumprimento das políticas públicas estabelecidas por lei, para garantir um desempenho consistente na formação dos professores e respectivo ensino de qualidade para as crianças inseridas, que para nós é o foco central do processo inclusivo.

### **Conclusão**

Torna-se cada vez mais contumaz as “[...] marcas do crescente fortalecimento do capitalismo neoliberal global, o qual, por sua vez, contribui para a implementação de políticas contraditórias” (Dorziat, 2010, p.15), à medida que somente a oferta do AEE em salas de recurso multifuncional nem sempre vem ao encontro das reais necessidades educacionais especiais dos alunos inclusos. Somam-se a isso as diferentes tarefas designadas ao professor especializado que atua em SRM – alternativa econômica viável ao Estado pela economia de forças e deslocamento de responsabilidade – tornando “[...] as políticas públicas de inclusão escolar como manifestações da governamentalização do Estado moderno, é fácil compreendê-las como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 955). Outro fator imbricado está relacionado à revisão de materiais pedagógicos e de acessibilidade específicos aos alunos com deficiência, que em razão da economia, atualmente, são direcionados apenas às salas de recursos multifuncionais – e estes nem sempre atendem à necessidade dos alunos circunscritos ao atendimento educacional especializado.

Observa-se, assim, a forte influência do modelo econômico neoliberal, que impacta sobremaneira as políticas educacionais, havendo necessidade de um olhar crítico ao modelo posto e à proposição de alternativas que não apenas a oferta de AEE em salas de recurso multifuncional, uma vez o discurso da inclusão presente na legislação está longe da sua materialidade, à medida que destaca a oferta de AEE nas

escolas, sem as condições em termos de estrutura física, materiais, equipamentos e formação de docentes nas classes comuns e docentes especializados para o atendimento às pessoas com deficiência no seu processo de escolarização.

As políticas educacionais inclusivas referentes aos apoios do AEE foram planejadas para minimizar as possíveis dificuldades encontradas pela escola comum frente às necessidades educacionais especiais dos alunos inclusos. À medida que tais políticas efetivem a ampliação e a diversificação de atendimentos, como em centros de AEE, ampliam o leque de atendimentos interdisciplinares à demanda de alunos e possibilitam maior atendimento as suas reais singularidades.

### Referências Bibliográficas

- Baptista, C. R. (2011). Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(espec1), 59-76.
- Brasil. (1990). Ministério de Educação Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtiem/Tailândia, 1990. UNESCO. Recuperado em 08 de junho de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Brasil. (1994). Ministério de Educação. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO.
- Brasil. (2008a). Ministério de Educação. *Decreto nº. 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF.
- Brasil. (2008b). Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Resolução nº 4 de 2009*. Brasília, DF.
- Brasil. (2011). Ministério da Educação *Decreto nº 7.611 de 2011*. Brasília, DF.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. *Nota Técnica nº 055 de 2013/MEC/SECADI/DPEE*. Brasília, DF.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil*. Brasília, DF.
- Bruno. M. M. G. (2010). A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: *Educação no Brasil: o balanço de uma década*. 17 a 20 de Outubro de 2010. ANPED, 33ª Reunião, Caxambu, MG. Recuperado em 08 de



- janeiro de 2018, de <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>.
- Dorziat, A. (2010). O profissional da inclusão escolar em foco – UFPB. In: *Educação no Brasil: o balanço de uma década*. 17 a 20 de outubro de 2010. ANPED, 33ª Reunião, Caxambu, MG. Recuperado em 08 de janeiro de 2018 <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt15>.
- Filgueiras, L. (2006). O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1995). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M (2009.) *verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU.
- Foucault, M (2010). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Gomes, R. V. B.; et al. (2016). *Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado*. Fortaleza: UFCE; Brasília: MEC.
- Lima, N. M. F., & Dorziat, A. (2015). Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(87),437-460.
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação e Realidade* 34(2),153-169. Recuperado em 15 de janeiro de 2018, em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227054010>>.
- Lopes, M. C., & Rech, T. L. (2013). Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, 36(2), 210-219. Recuperado em 08 de fevereiro de 2018, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12942/9452>
- Mariussi, M. I., Gisi, M. L., & Eyng, A. M. (2016). A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Educação. Especial*, 22(3), 434-454
- Menezes, E. P. De., & Mello, V. S. S. (2018). A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, 27(50), 725-736. Recuperado em 06 de janeiro de 2018, em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.
- Nozu, W. C. S. (2013). *Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados – Dourados, MS: UFGD.

- Organização Das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Salamanca.
- Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura – Unesco (2009). *Policy guidelines on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- Semed. São José Dos Pinhais (PR). (2016). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. *Parâmetros norteadores para a educação especial da rede pública municipal*. / Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. Secretaria Municipal de Educação. São José dos Pinhais: SEMED.
- Souza, C. T. R. De., & Mendes, E. G. (2017). Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação. Especial*, 23(2), 279-292. Recuperado em 11 de janeiro de 2018, em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382017000200279&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382017000200279&lng=pt&nrm=iso)>.
- Souza, F. F. De., & Pletsch, M. D. (2017). A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, 25(97), 831-853. Recuperado em 07 de janeiro de 2018, em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362017000400831&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362017000400831&lng=pt&nrm=iso)>.
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M. Dos., & Freitas, M. N. C. (2016). A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. *Revista Brasileira de Educação. Especial*, 22(4), 527-542. Recuperado em 11 de fevereiro de 2018, em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382016000400527&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382016000400527&lng=pt&nrm=iso)>.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. In *Educação. Sociedade*, 28(100) - Especial, 947-963. Recuperado em 19 de dezembro de 2017, em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt).