



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**CLASSES ESPECIAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: PARA QUE E PARA QUEM? DESENHOS
ORGANIZACIONAIS DISTINTOS E SIMULTÂNEOS NO
PROCESSO DE INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE DUQUE
DE CAXIAS/RJ**

SILVANA ALVES DE ANDRADE

Sob a Orientação do Professor

Dr. Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Outubro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A553c Andrade, Silvana Alves de , 1979-
 Classes especiais e atendimento educacional
 especializado: para que e para quem? Desenhos
 organizacionais distintos e simultâneos no processo de
 inclusão da rede municipal de Duque de Caxias/RJ /
 Silvana Alves de Andrade. - Seropédica; Nova Iguaçu,
 2024.
 233 f.: il.

 Orientador: Allan Rocha Damasceno.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
 Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
 , 2024.

 1. Público da Educação Especial. 2. Classes
 especiais. 3. Atendimento Educacional Especializado.
 4. Inclusão. I. Damasceno, Allan Rocha , 1978-,
 orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
 Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
 Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
 Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 1193 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.069071/2024-35

Seropédica-RJ, 10 de dezembro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

SILVANA ALVES DE ANDRADE

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/10/2024

Membros da banca:

ALLAN ROCHA DAMASCENO. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

MIRIAM MORELLI LIMA. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

SONIA MARIA LOURENÇO DE AZEVEDO. Dra. Unigranrio (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 14/12/2024 13:25)

MIRIAM MORELLI LIMA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: 1299571

(Assinado digitalmente em 11/12/2024 16:53)

ALLAN ROCHA DAMASCENO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 074.158.237-61

(Assinado digitalmente em 12/12/2024 19:23)

SONIA MARIA LOURENÇO DE AZEVEDO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 385.350.337-34

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **1193**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **10/12/2024** e o
código de verificação: **9c1f9206ff**

DEDICATÓRIA

Ao meu filho amado, meu Antônio, razão de tudo em minha vida. Motivo que me leva a acreditar que um mundo melhor e verdadeiramente inclusivo é possível.

AGRADECIMENTOS

Um profundo agradecimento a minha mãe, Alaide Alves de Andrade e ao meu pai (*in memoriam*), Augusto Oliveira de Andrade, que foram meus primeiros mestres, que na simplicidade de seu semianalfabetismo sempre acreditaram que a educação era o caminho. A semente foi plantada...

A minha irmã Viviane Alves de Andrade que esteve ao meu lado, em todos os momentos e situações. Sempre juntas.

Ao meu esposo, Alexandre, pelo carinho e admiração que sempre expressa, acreditando que sou capaz de coisas que nem sei se sou.

Agradeço ao meu Orientador, Allan Rocha Damasceno, por acreditar em mim quando eu mesma descreditei. Pelas palavras de ânimo e confiança e por compartilhar seus conhecimentos, tornando esse sonho possível.

Ao Grupo de Pesquisa LEPEDI pelas muitas trocas acadêmicas que me possibilitaram acreditar numa nova perspectiva educacional. O LEPEDI somos nós!

Aos membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Miriam Morelli Lima de Mello (UFRRJ) e Prof.^a. Dr.^a. Sonia Maria Lourenço de Azevedo (Unigranrio) pelos valiosos conselhos para essa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, principalmente ao Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional e a todas as unidades escolares que tão prontamente atenderam minhas solicitações para realizar essa pesquisa. Quero deixar gravada minha gratidão pela disponibilidade e solicitude de todos os profissionais (professores, orientadores, diretores) que participaram das entrevistas e permitiram que eu aprendesse um pouco mais durante a elaboração dessa dissertação.

A todos que me ajudaram direta ou indiretamente...

O meu muito obrigada!

RESUMO

ANDRADE, Silvana Alves de. **Classes Especiais e Atendimento Educacional Especializado: Para que e para quem? Desenhos organizacionais distintos e simultâneos no processo de inclusão da Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ.** 2024. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Nesse estudo analisamos as políticas públicas de educação com ênfase na análise da inclusão de estudantes público da Educação Especial, tendo centralidade a problematização de desenhos organizacionais distintos e que ocorrem simultaneamente em quatro unidades escolares, no município de Duque de Caxias – RJ, a saber: as classes especiais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa se fundamentou na Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase nos estudos de Theodor Adorno (2005; 2010) e de outros estudiosos como Damasceno (2006; 2010; 2020) por suas significativas contribuições para a discussão aqui desenvolvida. Os procedimentos/instrumentos metodológicos utilizados foram a análise documental da legislação federal e municipal Caxiense, especificamente atribuídas à Educação Especial; a análise dos Projetos Pedagógicos de quatro escolas pesquisadas e aplicação de questionário de caracterização e entrevista semiestruturada aos sujeitos da pesquisa. Os objetivos da pesquisa foram: debruçar-se sobre a realidade de quatro escolas públicas municipais de Duque de Caxias, caracterizando os desenhos organizacionais utilizados no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, visando contribuir para a ressignificação de suas práticas potencializadas pela teoria; e caracterizar as propostas de cada um dos desenhos organizacionais instituídos nas unidades pesquisadas e como os objetivos propostos para eles tem se apresentado. Quatro escolas da Rede de Ensino do município de Duque de Caxias (uma em cada um dos Distritos) foram o *locus* da pesquisa e os sujeitos entrevistados foram quatorze profissionais da educação: cinco professores-regentes de Classes Especiais, quatro professores do AEE; quatro membros da Equipe Técnico-Pedagógica e um profissional da Secretaria Municipal de Educação (SME), lotado no DAIE (Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional). Os resultados obtidos na presente dissertação revelaram que a proposta de Classes Especiais e AEE, num mesmo ambiente escolar, simultaneamente, atuam não obedecendo a um padrão uniforme; em algumas situações funcionam paralelamente, pouco contribuindo para uma proposta inclusiva integrada, mas em outras situações apresentam-se de forma complementar, o que contribui para processos inclusivos eficientes. Assim, concluímos que a proposta de concomitância entre os desenhos organizacionais caxienses pesquisados precisa avançar na discussão sobre a organização/implementação entre o que é pensado e o que é executado no que tange a inclusão dos estudantes público da Educação Especial, considerando que propostas complementares demonstraram resultados que fortalecem o acolhimento dos estudantes com deficiência e a efetividade de sua inclusão.

Palavras-chave: Classes Especiais. Atendimento Educacional Especializado. Público da educação especial.

ABSTRACT

ANDRADE, Silvana Alves de. **Special Classes and Specialized Educational Service: For what and for whom? Distinct and simultaneous organizational designs in the inclusion process of the Municipal Network of Duque de Caxias/RJ.** 2024. 233f. Dissertation (Master's in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

In this study, we analyzed public education policies with an emphasis on analyzing the inclusion of public students in Special Education, with the centrality of problematizing distinct organizational designs that occur simultaneously in four school units, in the municipality of Duque de Caxias – RJ, the know: special classes and Specialized Educational Assistance (AEE). The research was based on the Critical Theory of Society, with an emphasis on the studies of Theodor Adorno (2005; 2010) and other scholars such as Damasceno (2006; 2010; 2020) for their significant contributions to the discussion developed here. The methodological procedures/instruments used were the documentary analysis of federal and municipal legislation in Caxiense, specifically attributed to Special Education; the analysis of the Pedagogical Projects of four researched schools and the application of a characterization questionnaire and semi-structured interview to the research subjects. The objectives of the research were: to look into the reality of four municipal public schools in Duque de Caxias, characterizing the organizational designs used in the process of inclusion of students with disabilities, aiming to contribute to the reframing of their practices enhanced by theory; and characterize the proposals of each of the organizational designs established in the researched units and how the objectives proposed for them have been presented. Four schools in the Education Network of the municipality of Duque de Caxias (one in each of the Districts) were the locus of the research and the subjects interviewed were fourteen education professionals: five teachers-regents of Special Classes, four AEE teachers, four members of the Technical-Pedagogical Team and a professional from the Municipal Department of Education (SME), working at DAIE (Department of Educational Accessibility and Inclusion). The results obtained in this dissertation revealed that the proposal for Special Classes and AEE, in the same school environment, simultaneously, do not follow a uniform standard; In some situations they work in parallel, contributing little to an integrated inclusive proposal, but in other situations they are presented in a complementary way, which contributes to efficient inclusive processes. Thus, we conclude that the proposal for concomitance between the organizational designs researched in Caxias needs to advance the discussion on the organization/implementation between what is thought and what is implemented with regard to the inclusion of public students in Special Education, considering that proposals complementary studies demonstrated results that strengthen the reception of students with disabilities and the effectiveness of their inclusion.

Keywords: Special Classes. Specialized Educational Service. Special education Public.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indicadores estruturais do Mercado de Trabalho (%) por condição de deficiência.....	35
Gráfico 2 – Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental por local de atendimento – Brasil 2010-2022	48
Gráfico 3 – Estudantes com deficiência matriculados no Ensino Regular.....	89-90
Gráfico 4 – Formação inicial dos profissionais que participaram da pesquisa	114
Gráfico 5 – Sujeitos da Pesquisa	114-115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atendimento aos estudantes com deficiência em Duque de Caxias e suas relações com as ações nacionais e diretrizes internacionais.....	43-45
Quadro 2 – CID 10 e público das Classes Especiais caxienses.....	78
Quadro 3 – Número máximo de estudantes nas Classes Especiais	79-80
Quadro 4 – Número máximo de estudantes nas turmas de Ensino Regular.....	90
Quadro 5 – Funções específicas dos Agentes de Apoio à Inclusão I e II.....	93
Quadro 6 – Características dos Agentes de Apoio à Inclusão I.....	93-94
Quadro 7 – Características dos Agentes de Apoio à inclusão II	94
Quadro 8 – Legislação analisada	98
Quadro 9 – IDEB da Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ em 2021	102
Quadro 10 – Unidades escolares por Distrito, em Duque de Caxias/RJ	103
Quadro 11 – Unidades escolares que oferecem Classes Especiais e AEE concomitantemente e sua localização por Distrito, em Duque de Caxias	103-104
Quadro 12 – Bairros onde as escolas pesquisadas estão localizadas.....	104-105
Quadro 13– Último IDEB das escolas pesquisadas	106
Quadro 14 – Número de estudantes com deficiência por unidade escolar pesquisada...	107
Quadro 15 – Ano de escolaridade dos estudantes das Classes Especiais Multisseriadas pesquisadas	109
Quadro 16 – Faixa etária dos estudantes matriculados nas Classes Especiais	109
Quadro 17 – Índice de estudantes com deficiência por unidade pesquisada.....	110
Quadro 18 – Estudantes atendidos pelo transporte escolar da Cotran nas unidades pesquisadas	110-111
Quadro 19 – Caracterização dos sujeitos do estudo	112-113

Quadro 20 – Professores entrevistados e as classes em que atuam	115-116
Quadro 21 – Número de turmas e professores do AEE entrevistados por escola .	116-117
Quadro 22 – Número de orientadores por escola	117
Quadro 23 – Situação do Projeto Pedagógico das unidades pesquisadas.....	118
Quadro 24 – Número de estudantes oriundos da Classe Especial incluídos no Ensino Regular entre 2022-2024	135
Quadro 25 – Especialização dos professores das Classes Especiais pesquisadas .	137-138
Quadro 26 – Formações oferecidas pela SME/DC entre 2022-2024	141
Quadro 27 – Número de estudantes nas Classes Especiais pesquisadas	144-145
Quadro 28 – Número de estudantes no AEE das escolas pesquisadas	145
Quadro 29 – Quantidade de profissionais de apoio especializado nas unidades pesquisadas	153
Quadro 30 – Índice de estudantes acompanhado por Agente de Apoio à Inclusão por escola	155
Quadro 31 – Formações oferecidas aos Agentes de Apoio à Inclusão entre 2022-3024 (Agosto).....	156
Quadro 32 – Tempo da Classe Especial com o professor atual.....	161-162

Lista de Imagens

Imagem 1 – Modelos Históricos da Organização da Educação Especial.....	52
Imagem 2 – Mapa dos Distritos de Duque de Caxias.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI Agente de Apoio à Inclusão

AEE Atendimento Educacional Especializado

APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APD Atendimento Pedagógico Domiciliar

APH Atendimento Pedagógico Hospitalar

CA Classe de Alfabetização

CE Classe Especial

CEE Coordenadoria de Educação Especial

CENESP Centro Nacional de Educação Especial

CEP Comitê de Ética e Pesquisa

CIEP Centro Integrado de Educação Pública

CLT Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE Conselho Nacional de Educação

COC Conselho de Classe

COTRAN Coordenadoria de Transporte Educacional

CRFB Constituição da República Federativa do Brasil

DA Deficiência Auditiva

DAIE Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional

DI Deficiência Intelectual

DMU Deficiências Múltiplas

DV Deficiência Visual

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA Educação de Jovens e Adultos

ETP Equipe Técnico-Pedagógica

FEBF Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

GE Grupo de Estudos

GS Gabinete do Secretário

IBC Instituto Benjamin Constant

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

MEC Ministério da Educação

OE Orientador Educacional

ONU Organização das Nações Unidas

OP Orientador Pedagógico

PEI Planejamento Educacional Individual

PI Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

PIB Produto Interno Bruto

PII Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental

PMDC Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

PME Plano Municipal de Educação

PNE Plano Nacional de Educação

PNEE Política Nacional de Educação Especial

PP Projeto Pedagógico

PPP Projeto Político Pedagógico

PSS Processo Seletivo Simplificado

SEE Serviço de Educação Especial

SEEDUC Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SME Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

SOE Serviço de Orientação Educacional

SRM Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA Transtorno do Espectro Autista

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: DESAFIOS ORGANIZACIONAIS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS.	32
I - O CAMINHAR HISTÓRICO-POLÍTICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – AVANÇOS E RETROCESSOS DE UMA ÁRDUO CONSTRUÇÃO.....	51
1.1 Até 1950...Exclusão e nada mais	54
1.2 Com a palavra, a segregação	58
1.3 Integração: Quem se responsabiliza?	61
1.4 A utópica inclusão (a partir de 2008)	62
 II. CLASSE ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – COMPLEMENTARIEDADE, PARALELISMO OU CONTRADIÇÃO?.....	65
2.1 A Classe Especial e o Atendimento Educacional Especializado – Diálogos (IM) possíveis?.....	70
2.2 As Classes Especiais Caxienses	77
2.3 O Atendimento Educacional Especializado e suas características em Duque de Caxias	88
 III – A TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA	96
3.1 Objetivos.....	99
3.2 Questões de estudo	100
3.3 Lócus do estudo: o Município de Duque de Caxias/RJ	101
3.3.1 As quatro unidades escolares pesquisadas e suas características	103
3.4 Sujeitos do estudo.....	111
3.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	117

IV – NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE OS DESENHOS ORGANIZACIONAIS CAXIENSES: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS.... 123

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....165

REFERÊNCIAS176

APÊNDICES185

“Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi à barbárie contra a qual se dirige toda educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas, não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão”.

“A barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”.

Theodor Adorno

APRESENTAÇÃO

Este estudo versa sobre as políticas públicas de educação e o acolhimento da diversidade no ambiente escolar, com ênfase na análise da inclusão de estudantes público da Educação Especial¹, tendo centralidade a problematização de desenhos organizacionais distintos, Classe Especial e Atendimento Educacional Especializado, que ocorrem simultaneamente em algumas unidades escolares do município de Duque de Caxias – RJ.

A escola é um espaço com fins ao desenvolvimento humano e deve, portanto, trabalhar esse desenvolvimento como um direito de todos e dever do Estado. Para que esse direito efetive-se, é necessário mais do que uma previsão legal, é preciso que ele obtenha materialidade, torne-se algo real na vida diária. Na escola a existência (ou não) dessa materialidade pode ser visualizada com clareza, já que no ambiente escolar a diversidade manifesta-se de forma inegável, uma vez que a escola é um espaço por onde todos devem passar em algum momento de suas vidas, exigindo estratégias de superação da exclusão para o atendimento de todos de forma equânime. Para atender a essa diversidade,

(...) o país tem proposto e implantado um conjunto de programas de educação em Direitos Humanos, educação para as relações étnico-raciais, educação do campo, educação quilombola, escola indígena e os direcionados aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e

¹ A nomenclatura público da educação especial refere-se às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, foi formulada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

superdotação/altas habilidades. Este último grupo é registrado no Censo Escolar como 'matrículas da educação especial'. (KASSAR, 2016, p. 1227).

O presente estudo constitui-se no esforço de problematizar e refletir sobre as diferentes formas inclusivas de organização político-pedagógica em quatro instituições escolares caxienses, Classe Especial e Atendimento Educacional Especializado, concomitantemente, adotando-se assim mais de um tipo de desenho organizacional de forma simultânea e oficial. Para esse estudo, nos apoiamos em inúmeros dispositivos legais, tendo a Teoria Crítica, em destaque as contribuições de Theodor Adorno (2005, 2010), como norteadora de toda a pesquisa aqui realizada.

Buscou-se verificar se os dois modelos organizacionais distintos, a saber: Classes Regulares cujos estudantes público da Educação Especial estão matriculados também no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, configurando dupla matrícula; e Classes Especiais, com matrícula única e substitutiva do Ensino Regular, adotados simultaneamente, dentro de uma mesma unidade escolar, agem de forma complementar, paralela ou contraditória, se potencializam a superação dos entraves que geram a exclusão/segregação, se funcionam de forma indiferente uma a outra ou se acentuam as dificuldades contemporâneas da escola para alcançar a inclusão e agir como promotora de uma educação para emancipação.

Para ser inclusivo, é necessário que o modelo organizacional proposto contemple as demandas do público da Educação Especial, que auxilie na criação de escolas acolhedoras das diferenças e que seus objetivos educacionais apresentem um caminho por meio da emancipação e do pensamento crítico.

É muito claro que “A educação não é necessariamente um fator de emancipação.” (ADORNO, 2010, p.11). E Adorno foi perfeito nessa proposição! Educar e emancipar definitivamente não são sinônimos. Há inclusive algumas modelos organizacionais de educação que aprisionam, limitam e barbarizam.

A história da Educação Especial no Brasil personifica esse pensamento de Adorno. Uma educação em que a segregação das pessoas com deficiência era a regra, instituída inclusive oficial e legalmente, jamais poderia ser um fator de emancipação.

Diante das conquistas legais sobre a inclusão e dos avanços tecnológicos dos recursos que minimizam/anulam o que antes eram consideradas barreiras

intransponíveis para a participação da vida escolar e social das pessoas com deficiência, a permanência de modelos educacionais que excluem/segregam é ²barbárie.

E como “As raízes da barbárie não são acidentais” (ADORNO, 2010, p. 13) não foi sem motivo que a segregação foi instituída por muito tempo como forma predominante de organizar a educação das pessoas com deficiência. Não foi por acaso fortuito, falta de conhecimento, ausência de logística e/ou recursos financeiros ou mero esquecimento que fizeram com que as pessoas com deficiência fossem delegadas a receber uma educação segregada; ao contrário, essa educação foi pensada, planejada e organizada para ser exatamente assim: excludente, inferior, incompleta e barbarizada.

As pessoas com deficiência, em sua esmagadora maioria, não atendem à lógica capitalista e neoliberal, lógica para a qual elas não conseguem produzir para atender o consumo exasperado, não agregam riqueza para os donos dos meios de produção, não servem à exploração como mão de obra qualificada e mal remunerada, logo, nesta lógica, não compensam os investimentos para “render” mais, para gerar mais riqueza a terceiros, não servem como capital humano³ pois não atendem a incessante irracionalidade produtiva. Por essa razão, a educação da população pública da educação especial ficou destinada à caridade ou ao assistencialismo, como bem nos lembra Mazzotta “Numerosos são os educadores e legisladores que veem como meritória obra de alguns ‘abnegados’ que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais.” (2005, p.11).

Não à toa também se deu a escolha da terminologia utilizada no decorrer da história para referir-se a essas pessoas: incapazes, incapacitados, retardados, deficientes, inválidos e outros tantos nomes que sempre fizeram alusão à incompletude, ao defeito, à falta de capacidade e à improdutividade. Essa nomenclatura foi popularizada

² Para Theodor Adorno, a barbárie é algo simples, ou seja, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização (...)tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda essa civilização venha a explodir. (ADORNO, 2010, p. 155).

³ No início da década de 1960, a equipe liderada por Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, (...) formulou a noção de capital humano. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializariam a força de trabalho das diferentes nações. A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego. (FRIGOTTO, 2015, p. 232)

socialmente já que não havia informações científicas sobre a deficiência e o conhecimento era baseado em concepções míticas e, ainda hoje, “não podemos ignorar que não estamos imunes à reprodução de concepções e práticas balizadas na segregação, tão presente na história das pessoas com deficiência.” (DAMASCENO, 2010, p.131).

Durante a década de noventa, alguns grupos internacionais governamentais e não governamentais passaram a defender que as pessoas com deficiência deveriam receber escolarização. Parte dessa defesa vem do fato de que essas pessoas precisavam ser “úteis” e “produtivas” e a escolarização proposta constituía-se apenas de uma formação de mão-de-obra rudimentar para o trabalho (MOREIRA, 2019).

Filha mais velha de um marceneiro autônomo e de uma dona de casa, sou oriunda da escola pública, onde iniciei minha vida escolar no antigo C.A. (Classe de Alfabetização), cursei todo o Ensino Fundamental e conclui o Ensino Médio. Já na Universidade, também pública, conclui primeiramente o curso de Pedagogia e mais tarde o de Direito. Nunca sai da esfera pública da educação, fato sobre o qual muito me orgulho. Passei por todas as etapas educacionais, sempre dentro da Escola/Universidade pública. Durante minha escolarização na Educação Básica, entre 1985 e 1996, lembro-me de algumas crianças e adolescentes que eram taxadas como “doentes” ou “anormais” no ambiente escolar. Mas não me recordo de nenhuma movimentação para que essas crianças fossem incluídas e participassem da rotina escolar como todos os outros estudantes. Lembro-me de que algumas ficavam isoladas, sem amigos, mesmo durante o recreio e as brincadeiras e que, por inúmeras vezes, eram alvos de depreciações e chacotas. Quando criança, eu assisti às pessoas com deficiência chegarem à escola, mas não vi a escola acolhê-las. A inclusão já existia na legislação, mas não no “chão” da escola.

Como professora, sempre lecionei na escola pública. No início dos anos 2000 iniciei o magistério, na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), e também a vida acadêmica, no curso de Pedagogia – Multi-habilitação em Administração, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). Contudo em nenhum dos espaços, tanto o escolar quanto o universitário, presenciei discussões sólidas sobre inclusão ou mesmo sobre a Educação Especial. Lecionando numa escola pública, do modelo CIEP-Brizolão (Centro Integrado de Educação Pública), em dois turnos, atendendo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense do Rio de

Janeiro, com mais de quarenta estudantes em cada turma, considero praticamente impossível que não houvesse ali crianças/adolescentes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou com superdotação/altas habilidades. Eles estavam na escola, mas estavam invisibilizados por uma educação segregadora e excludente, que optava por não ver a deficiência. Ver esses estudantes e identificá-los como crianças que precisavam de recursos diferenciados para se desenvolver, significava ter que prover formação para os professores que os atendiam, recursos pedagógicos, atendimento educacional especializado, entre outros fatores que demandariam investimento do poder público. A invisibilidade é menos dispendiosa aos cofres públicos. O “sonho de Salamanca”⁴ (GLAT & PLETSCHE, 2013) ainda tem muitos desafios para enfrentar.

Lembro-me dos estudantes que “não aprendiam”, que “não se comportavam” e até de alguns que foram sinalizados, em meu primeiro dia de trabalho, como “crianças difíceis” e que “dariam trabalho”, pois eram “problemáticos”. Hoje, olhando por uma perspectiva inclusiva, percebo o porquê desses estudantes não responderem ao trabalho proposto. Eu sabia o quanto eles queriam aprender e esforçavam-se para isso, eu queria ajudá-los, mas só agora noto como o ensino que eu tão carinhosamente planejava não alcançava aquelas crianças, porque a proposta que eu trazia não acolhia, apenas mensurava. Eu reproduzia o preconceito e a exclusão que transbordavam nos currículos da minha escolarização e da minha formação, mesmo quando acreditava dar o meu melhor, minha prática estava entranhada em perspectivas excludentes e classificatórias.

Ao iniciar na rede municipal de Duque de Caxias (2006), recém-formada em Pedagogia, deparei-me pela primeira vez com a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2007. Logo em seguida, nessa mesma escola em que eu trabalhava como Orientadora Pedagógica iniciaram-se também duas Classes Especiais, que atendiam exclusivamente a estudantes com Deficiência Intelectual; eram jovens e adultos que moravam em um abrigo público e não tiveram acesso à escolarização anteriormente, devido às deficiências que apresentavam. O acesso à Classe Especial e ao Atendimento Educacional Especializado estava adstrito ao laudo médico. Lembro o quanto considerei inovadoras essas propostas, uma vez que na antiga rede em que eu lecionava, ao menos na escola em que lecionei, não havia nenhum tipo de atendimento,

⁴ A Declaração de Salamanca considera que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra (UNESCO, 1994).

nem mesmo se identificava os estudantes que tinham deficiência. Pensei o quanto algumas das crianças que foram estudantes das minhas turmas poderiam ter se beneficiado desses “atendimentos”, caso estivessem disponíveis naquela época e naquele local. Também comecei a lembrar do quanto alguns estudantes eram comprometidos e ainda que eu pensasse que precisavam de algum tipo de atendimento “diferenciado”, não vislumbrava a possibilidade de eles serem público da educação especial.

Eu sentia a necessidade urgente de trabalhar com uma proposta inclusiva, mas ainda sem nenhuma informação nem formação sobre o assunto. Como eu poderia ajudar, desconhecendo as propostas oficiais para os estudantes público da educação especial? Essa e outras perguntas cresceram dentro de mim, e isso me fez começar uma busca por informações sobre o assunto. Eu errei muito com meus estudantes com deficiência, mas estava disposta a ajudar outros professores a não cometer os mesmos erros.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2015, p.40).

Agora, como Orientadora Pedagógica, que tem como uma de suas principais atribuições promover a formação continuada do corpo docente (RIBEIRO; BAPTISTA & RIBEIRO, 2021), sentia a necessidade de auxiliar os professores sobre o trabalho numa perspectiva inclusiva, trabalho que eu mesma nem sabia por onde começar. “Não é possível que a inclusão resuma-se à matrícula escolar”, “Como os professores podem auxiliar os estudantes com deficiência que chegam à escola?”, essas inquietações não cessavam dentro de mim. Eu sentia medo, angústia e não sabia como ia ajudar os professores a desmistificar os preconceitos e rótulos que eu e muitos outros educadores construímos sobre a deficiência no decorrer da vida. Minhas reflexões acerca das práticas cotidianas apresentavam algumas respostas, mas também provocavam novas dúvidas. E hoje, vinte anos depois, estou eu a tentar responder minhas indagações. Há vinte e dois anos me dedico à educação pública. Dezoito deles na Orientação Pedagógica; converso sobre inclusão todos os dias com os professores, funcionários, estudantes e pais dos estudantes da escola em que atuo. Escuto seus medos e compartilho com eles os meus e, quase sempre, percebo que são esses nossos medos que paralisam as ações. Busco divulgar as experiências bem-sucedidas, construídas com

outros profissionais, desespero-me com o início do ano letivo, o ingresso, cada vez maior, de novos estudantes com deficiência e a escassez de recursos que cresce antagonicamente; e o período de adaptações que parece não ter fim, mas que depois de duas semanas tem seus resultados visíveis e gratificantes. E dessa vivência, de idas e vindas, avanços e retrocessos, construções e desconstruções, nasceu o pré-projeto que apresentei na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Na função de Orientadora Pedagógica, posso olhar a escola além dos problemas da sala de aula, privilégio que só percebi em uma conversa com meu Orientador Doutor Allan Damasceno; do lugar em que falo, posso refletir sobre como as propostas para a Educação Especial implicam diretamente no trabalho do professor, que, definitivamente, não é o principal responsável pelo in/sucesso de sua turma, principalmente daqueles que tem deficiência, para os quais uma série de recursos e propostas organizativas deveria ser disponibilizada através de políticas públicas e governamentais. Consigo ainda perceber o quanto a gestão influencia numa proposta inclusiva/exclusiva e como é cada vez mais urgente a necessidade de propostas democráticas para a gestão escolar tornar-se uma aliada da inclusão.

A educação estabelecida como “Especial” na atualidade ainda garante, em grande parte, a continuidade de um passado excludente. Mesmo que a nomenclatura tenha mudado, a concepção que a sociedade mantém da deficiência não foi alterada no seu cerne. O olhar para as pessoas pela lente da deficiência ainda permanece. É urgente que nos libertemos da orientação baseada na deficiência, a qual continua a exercer uma poderosa influência sobre a escola (AINSCOW, 1995, p. 8). Tão urgente quanto ressignificar a nomenclatura é também ressignificar as práticas da escola e da sociedade, democratizando os espaços e os direitos.

A este respeito, é preciso salientar que, mais do que mudar os termos utilizados na literatura especializada (nacional e estrangeira) e nos textos legais, o fundamental seria interpretá-los o mais correta e profundamente possível no contexto atual da educação. (MAZZOTA, 2005, p. 118 e 119).

É ainda um desafio para toda sociedade, e também para a escola, reconhecer que as pessoas com deficiência possuem direitos. Todos os direitos e não apenas alguns. O preconceito e a discriminação por inúmeras vezes impede que as pessoas com

deficiência exerçam sua cidadania e tenham seus direitos reconhecidos (AMARAL, apud AQUINO, 1998, p. 11).

Lembrando que os direitos não são presentes de um determinado governo ou Estado, mas a materialização de muitas pressões e lutas sociais. Algumas conquistas são inegáveis quando se fala em direito da pessoa com deficiência, como à seguridade social, ao transporte e até, em menor escala, ao trabalho, podendo ser facilmente identificados. Já outros ainda exigem mais luta, como os direitos econômicos, que lhe permite, por exemplo, escolher como gastar seu dinheiro, ter uma conta bancária ou mesmo um cartão de crédito/débito em sua posse; direitos culturais: podem decidir continuar seus estudos ou não, escolhendo o que desejam aprender e onde desejam aprender; direitos sexuais e reprodutivos: podem namorar, casar, ter filhos, assumir sua orientação sexual; entre tantos outros que ainda são questionados e, na maioria das vezes, negados e/ou cerceados pelos próprios familiares.

Isso ocorre em grande parte porque a família muitas vezes alimenta algumas ideias errôneas, revelando uma negação da deficiência ou uma superproteção (MAZZOTTA, 2005, p. 110), esta última verificada com frequência ao tratar a pessoa com deficiência como uma eterna criança. A escola, não raramente, reforça o cerceamento desses direitos, infantilizando essas pessoas, que algumas vezes já são jovens e até adultas, matriculadas em classes com predominância de crianças e adolescentes, nomeados como “incluídos”, “especiais”, “laudados” ou “AEEs”. Isso não é inclusão. Incluir é também oportunizar as condições para que todos sejam participantes. Ninguém será igual enquanto for tratado como “menor”, infantilizado, sem ter sua idade cronológica, direitos e interesses respeitados.

O próprio direito à educação, apesar de sua constitucionalidade, ainda não é ofertado a todos. As escolas foram espaços de segregação e estiveram, por muito tempo, fechadas para o atendimento às pessoas com deficiência. Como nos lembra Mazzotta, “A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência⁵ é

⁵ A obra citada foi publicada em 2005 e utilizou o termo em uso à época, pessoa portadora de deficiência, para referir-se às pessoas com deficiência. “O termo Pessoa com Deficiência foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, sendo aprovado em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da ONU. Foi ratificado no Brasil, com equivalência de emenda constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009” Disponível em <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/como-se-referir-a-pessoas-que-possuem-deficiencia>. Acesso em 18/08/2023.

atitude muito recente em nossa sociedade” (2005, p. 15). Ainda hoje se verificam práticas pedagógicas e discursos governamentais⁶ que coadunam e incentivam a retirada das pessoas com deficiência dos espaços escolares regulares, defendendo que seu lugar é numa instituição própria, sob as mais diversas justificativas, desde a necessidade de um atendimento terapêutico até o possível prejuízo que a presença de estudantes com deficiência pode trazer para a escolarização dos estudantes sem deficiência.

Como nos adverte Damasceno, “A segregação sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes” (2020, p. 18). Essa forma de pensar a educação definitivamente não busca emancipar, é barbárie. A busca diária deve ser a escola comum, pensada de forma diferente para pessoas diferentes, pois quando se vive em uma sociedade heterogênea e exclui-se o “diferente”, isso é barbárie. A diversidade é (ou deveria ser) a regra, mais que isso, é a própria essência da humanidade; na sociedade brasileira cujas matrizes culturais são extremamente diversificadas, estranha é a busca pela homogeneidade. Como nos ensina Kassar, o Brasil é um “país formado por uma população constituída por diferentes etnias, com diferentes perspectivas culturais e marcado por uma histórica desigualdade econômica e social” (2016, p. 1226-1227).

E como essa realidade social diversa não é levada em consideração no momento de pensar a educação, não há soluções “racionais”, mas opções produtivistas e excludentes. Propor uma educação inclusiva significa caminhar na contramão das propostas capitalistas, baseadas no capacitismo⁷, na seleção, na segregação e na eliminação dos diferentes.

A inclusão é antes de tudo uma luta, luta essa que exige mobilização de todos, exige repensar a escola que temos e a escola que queremos (DAMASCENO, 2020, p. 33). Esse repensar não pode ficar adstrito ao campo das ideias, mas exige atitudes diárias. Repensar a escola que temos é se questionar antes de realizar as atividades rotineiras que nos parecem automatizadas. É repensar propostas tão entranhadas em

⁶ Ministro da Educação, Milton Ribeiro, declara em entrevista: “A criança com deficiência é colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia, ela ‘atrapalhava’”. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2021/08/4944022-ministro-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalha.html>. Acesso em 23/09/2023.

⁷ Palavra originária do termo em inglês denominado *Ableism*, derivado do verbo em língua inglesa “*to be able*” – ser capaz. O capacitismo consiste na crença de que pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência. Parte-se da premissa de que pessoas com deficiência possuem um status de segunda classe, consideradas inferiores por pessoas sem deficiência, gerando atitudes prejudiciais e comportamentos discriminatórios com base na deficiência (MARÇAL, apud CAMARGO, 2020, p. 89).

nossa prática pedagógica que sequer paramos um dia para observar suas causas e efeitos na construção da sociedade que temos. Reavaliar o porquê sempre foi feito assim e o que isso tem a nos dizer sobre inclusão/exclusão.

Falar sobre inclusão incomoda, pois coloca em xeque tudo o que se pensa sobre educação na atualidade. Incluir é também dar voz à diversidade, é trazer à reflexão lugares em que talvez nunca estivemos, é ouvir quem nunca teve oportunidade de fala e repensar como é estar nesses lugares que foram emudecidos e o quanto, muitas vezes, participamos, ainda que involuntariamente, desse processo de emudecimento dessas pessoas, seja repetindo ações que considerávamos corretas ou que simplesmente realizamos sem nenhum tipo de reflexão, como que automaticamente. Mais do que repensar é falar também olhando para esses lugares. Ainda que não possamos falar como uma pessoa com deficiência se sente no meio escolar, mas podemos falar que uma pessoa com deficiência precisa ter voz no meio escolar, precisa ser ouvida, para dizer como se sente. Podemos e devemos ouvir as pessoas com deficiência e lutar junto com elas pelo seu direito de fala.

Determinar se a utilização de um desenho organizacional é uma prática inclusiva, por melhor que seja a proposta, é algo muito complexo, pois os seres humanos são diferentes, diversos, heterogêneos em seus desejos e formas de aprender, sentir, viver. Uma prática que promova a inclusão de uma pessoa com deficiência não necessariamente será inclusiva a todas as pessoas, ainda que a deficiência delas seja considerada similar. “Todos nós estamos inseridos de algum modo nem sempre decente e digno” (SAWAIA, 2001, p. 8). São inúmeras, como nos explicita Sawaia, ‘as artimanhas da exclusão’.

Fazer uma reflexão sobre modelos organizacionais que não são inclusivos, pode ser um caminho para pensar possíveis práticas inclusivas. Analisemos alguns modelos de organização facilmente encontrados no campo empírico, como, por exemplo: uma escola não-democrática cujo gestor tenha sido indicado pela Secretaria de Educação/Poder Executivo e atue sozinho, decidindo os rumos pedagógicos e administrativos sem nenhum tipo de consulta à comunidade escolar. “Educação inclusiva tem como pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade” (GRIFO NOSSO, DAMASCENO, 2020, p. 13); a escola não será democrática enquanto não for inclusiva e nunca será inclusiva se não for democrática. Inclusão e Gestão Democrática se complementam e são indissociáveis. A escola deve

ser um espaço em que todos circulam, todos permanecem e todos aprendem. A Democracia é requisito para que a escola torne-se humanizada e humanizante. Escola não-democrática em que grades curriculares são impostas pela gestão ou pelos sistemas de ensino, sem levar em consideração o saber dos discentes e docentes que ali compartilham o espaço, é excludente.

Outro exemplo: algumas escolas acreditam ser inclusivas, mas a aprendizagem que propõe é voltada para a adaptação do estudante à escola - “uma adesão acrítica e irreflexiva a modelos e padrões” (DAMASCENO, 2020, p. 16). A escola é quem deve criar mecanismos para receber a diversidade que compõe a sociedade. Quando o estudante é que deve adaptar-se ao que está estabelecido na escola, não há inclusão. Impor que um estudante com deficiência cumpra regras e exigências curriculares (provas, trabalhos, tarefas, entre outras) sem nenhum tipo de apoio ou modificação é transferir exclusivamente para ele a responsabilidade de sua aprendizagem, de seu desenvolvimento intelectual e/ou social. Em tais situações é bem provável que o estudante não atinja o ideal que lhe é exigido e, como não conseguiu “adaptar-se” à escola, torna-se o culpado pelo próprio fracasso. É necessário repensar o que está posto na escola, seus modelos, métodos, avaliações, posturas profissionais, objetivos e tudo mais que compõem a educação escolar, inclusive os desenhos organizacionais para a inclusão. A quem interessa esse modelo de educação proposto? A quem serve e a quem beneficia? É necessário um esforço coletivo e crítico para derrubar as barreiras que dificultam a inclusão. “As mudanças a serem promovidas no sistema educacional demandam esforços, como as adaptações arquitetônicas, didático-pedagógicas e curriculares, tecnologias assistivas⁸, entre outros.” (DAMASCENO, 2020, p.18).

Analisemos também a existência de “Escolas Especiais”. Como nos ensina Damasceno:

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, se contraponto à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. (2020, p.18)

⁸ O termo “tecnologia assistiva” surgiu legalmente no Brasil em 2015, com a publicação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O artigo 3º, inciso III, da referida Lei define tecnologia assistiva ou ajuda técnica como “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2021).

O convívio com as diferenças beneficia a todos. Não é uma benesse que se oferece ao estudante com deficiência, não é dar-lhe a honra de conviver com os “afortunados” sem deficiência, “normais”, “perfeitos” e “eficientes”; é refletir sobre o que é deficiência, até onde a deficiência é de alguém ou de como o desenho organizacional escolar adotado é inadequado para receber a todos; é também sobre o que se aprende na convivência com os que lidam com ela diariamente, sobre as barreiras que a ideia de homogeneização produz para aqueles que não são iguais física ou geneticamente à maioria; é pensar até onde a normalidade existe; verificar o que é considerado perfeição numa sociedade egoísta, cruel, ingrata e autodestrutiva; reavaliar se a eficiência está numa pessoa ou nas condições que lhe são oferecidas. Num espaço em que todos sejam surdos e um ouvinte não fale em LIBRAS, quem seria o deficiente? E se todos utilizassem o Braille como sistema único de leitura e escrita, o que seria eficiente? Questionamentos que devem estar presentes na escola desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de ensino.

Se um indivíduo não aprende com os recursos que lhe são oferecidos, será então que ele é incapaz de aprender? “Faz-se necessário potencializar cada indivíduo no ato da aprendizagem, com o compromisso do diálogo entre/com os diferentes ritmos de aprendizagem”. (DAMASCENO, 2020, p. 21).

Considerando o tempo destinado para a conclusão deste trabalho de dissertação, não seria possível analisar todos os desenhos organizacionais que se apresentam nas diversas Redes de ensino do país. A inclusão dos estudantes público da Educação Especial através dos modelos organizacionais propostos pelo município de Duque de Caxias/RJ, analisados num recorte que abarca quatro unidades escolares, torna-se eixo para as discussões que serão realizadas, motivadas pelo desejo de compreender esse complexo processo de inclusão escolar, considerando não somente o aspecto legal das políticas de educação, mas seus tensionamentos subjacentes produzidos no contexto escolar.

Uma das questões analisadas é a problematização da existência de mais de um desenho organizacional nessas escolas pesquisada, na perspectiva da educação inclusiva, o papel político e pedagógico de cada um desses desenhos da educação, como se inter-relacionam, como potencializam a inclusão/exclusão. Essa problematização terá como suporte teórico-metodológico de pesquisa a Teoria Crítica, com destaque ao

pensamento de Adorno (2005, 2010), por entender que não se podem desvelar as causas da exclusão e da barbárie, ainda presentes na sociedade contemporânea, sem elaborar o passado e verificar o que não pode ser repetido de maneira nenhuma, para que não se caminhe para um novo Holocausto. Não podemos mudar o passado, mas podemos (e devemos) impedir que ele se repita.

Assim, tendo como objeto de estudo os desenhos organizacionais de quatro unidades escolares municipais de Duque de Caxias/RJ e considerando a educação em sua perspectiva inclusiva, focando no público da educação especial, a partir do objetivo geral, os objetivos específicos dessa dissertação se definem em:

- Analisar as Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação, implantadas em Duque de Caxias/RJ, considerando as experiências em quatro unidades escolares municipais;
- Caracterizar os diferentes desenhos organizacionais (Classe Especial e Classe Regular com Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno) ofertados de forma simultânea, presentes nas quatro unidades escolares caxienses pesquisadas, explicando seus objetivos, clarificando como atuam e se há complementaridade, paralelismo ou contradições entre as propostas;
- Analisar, qualitativamente, os dois desenhos organizacionais propostos nas unidades escolares pesquisadas e contrapor como estes se propõem a assegurar o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes com deficiência no ambiente escolar;
- Cotejar se a utilização de dois desenhos organizacionais, atuando concomitantemente, é coerente com uma proposta de inclusão.

Dessa forma, o estudo estrutura-se da seguinte maneira: as primeiras páginas dedicam-se a Formulação da Situação-Problema, onde problematizamos os desafios políticos e pedagógicos dos dois desenhos organizacionais distintos que se dispõe a atuar simultaneamente numa perspectiva inclusiva da educação escolar.

No primeiro capítulo as questões abordadas se referem à análise histórico-social das diversas abordagens da Educação Especial no Brasil; essas abordagens foram, didaticamente, organizadas em quatro grandes grupos, são eles: Exclusão, Segregação, Integração (Adaptação) e Inclusão. Essa organização linear buscou facilitar a compreensão de cada maneira em que a educação das pessoas com deficiência foi abordada, porém todas as formas sempre coexistiram em nossa sociedade, resguardadas as devidas proporções de valor de cada época.

O segundo capítulo versa sobre as especificidades do trabalho realizado nas Classes Especiais e no Atendimento Educacional Especializado, oferecidos nas salas de recursos, agindo concomitantemente, dentro de uma mesma unidade escolar, os critérios para efetivação de matrícula tanto nas Classes Especiais quanto no AEE, a seleção dos estudantes que compõem cada tipo de atendimento (CE ou AEE) e os objetivos e finalidades trabalhadas em cada um, numa proposta supostamente inclusiva. Serão pontuadas as fragilidades e potencialidades de cada uma das propostas e como a existência de ambas as propostas numa mesma escola pode ser complementar, paralela ou contraditória.

No terceiro capítulo serão contextualizados: os objetivos e questões de estudo, o método, caracterização do *lócus* e sujeitos do estudo, procedimentos e instrumentos para coleta de dados. O referencial teórico-metodológico da pesquisa terá como método de investigação e análise a Teoria Crítica, de Adorno (2005 e 2010).

A questão central que se desdobrará ainda no terceiro capítulo, tratará da análise dos dados empíricos coletados nas entrevistas realizadas com os professores do Atendimento Educacional Especializado, professores de Classe Especial, Equipe Técnico-Pedagógica e Representante da SME/DAIE. As análises das narrativas dos docentes se fundamentarão no pensamento de Theodor Adorno (2005, 2010), Damasceno (2006, 2010, 2020) e Mazzotta (1994, 2005), entre outros estudiosos.

Nas Considerações Finais são apresentadas as conclusões de nossa pesquisa, articuladas às reflexões e experiências de professores da Educação Especial de escolas do município de Duque de Caxias/RJ e dos Professores Especialistas (Orientadores Pedagógicos e Educacionais) que coordenam todo o processo educativo, nas quatro unidades escolares pesquisadas. A proposta oficial da Rede Municipal será explicitada

por um dos membros do Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, o DAIE/SME/DC. Analisar-se-á como essa proposta é compreendida pelos profissionais de ensino, como essa proposta chega até as escolas e se coaduna com o que se tem realizado na prática.

Considerando seus limites e suas possibilidades enquanto elemento poderoso para se pensar em desenhos organizacionais que busquem contribuir para a inclusão, este estudo contribuirá para refletirmos sobre os desafios que ainda estão postos a efetivação de propostas organizacionais inclusivas na educação caxiense.

“Se não dermos conta de educarmos na diversidade para o atendimento da diversidade de todos os estudantes, com ou sem deficiência, como poderemos pensar em uma sociedade de indivíduos emancipados?”.

Allan Damasceno

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: DESENHOS ORGANIZACIONAIS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

A partir da análise das Políticas Públicas de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), procurou-se, neste trabalho, realizar uma reflexão sobre como o município de Duque de Caxias/RJ está materializando a proposta de inclusão na educação de estudantes com deficiência; bem como problematizar situações registradas em instituições escolares da rede municipal onde são identificados diferentes desenhos organizacionais que tem como proposta garantir a inclusão de estudantes público da Educação Especial. Dois desenhos organizacionais foram encontrados concomitantemente com maior frequência: As Classes Especiais, substitutivas do Ensino Regular e implantadas dentro das escolas públicas municipais, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno da matrícula do Ensino Regular, oferecendo complementação ou suplementação⁹ a este.

Verificou-se que, em algumas unidades escolares da Rede Municipal, os dois desenhos organizacionais supramencionados estão presentes simultaneamente e procurou-se desenvolver criticamente reflexões na busca de respostas se um desses arranjos organizacionais promoveria práticas mais inclusivas no ambiente escolar e seria mais adequado à realidade da rede municipal caxiense, eliminando a outra proposta; ou, numa outra hipótese, como esses dois modelos organizacionais poderiam atuar

⁹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva indicou que o papel do Atendimento Educacional Especializado é apoiar, de forma complementar e/ou suplementar, por meio de recursos e serviços próprios os estudantes da educação especial, matriculados regularmente em salas comuns. (VICTOR, 2018, p. 17). Dessa forma, os estudantes que não conseguem acompanhar o ensino regular, receberão complementação na Sala de Recursos, para que sua aprendizagem se efetive; enquanto os que acompanham o ensino regular e apresentam condições de ir além daqueles conteúdos, receberão suplementação da aprendizagem na Sala de Recursos. (BRASIL, 2008).

simultaneamente, e se esta forma potencializaria práticas inclusivas no ambiente escolar.

No decorrer da pesquisa, nem sempre alcançamos respostas lineares, capazes de definir se há um desenho organizacional ideal para a realidade dos estudantes caxienses, mas tentamos possíveis articulações que nos levaram a refletir e nos ajudaram a compreender que propostas inclusivas e novos arranjos organizacionais podem ser construídos com engajamento coletivo e políticas públicas de cunho democrático.

De modo geral, a legislação vigente destaca o ensino regular como alternativa preferencial para o atendimento dos estudantes público da Educação Especial; uma vez que esta é uma modalidade da Educação Escolar¹⁰ e deve, portanto, perpassar todos os níveis de ensino.

É imperioso lembrar que os desenhos organizacionais adotados pelos sistemas de ensino estão intimamente ligados aos objetivos que se pretendem alcançar com a escolarização dos estudantes público da Educação Especial. Em muitos momentos da história, percebemos que o avanço ou retrocesso de políticas educacionais inclusivas esteve à mercê das opções dos governantes, o que numa sociedade democrática precisa ser superado, contando para isso com a pressão dos interessados e da participação de toda sociedade civil, não se configurando como uma luta exclusiva das pessoas com deficiência. “O desenvolvimento da inclusão, portanto, nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas.” (AINSCOW, 2019, p. 19).

Como nos sugere Adorno (2010), torna-se impossível a reflexão sobre “Inclusão – para quê? Ou para quem?”

“se continuarmos considerando a escola como espaço livre de influências da realidade social. Esta nunca foi e nunca será instância neutra, uma vez que nela estão inseridos indivíduos que carregam em si reflexos das realidades que os cercam.” (DAMASCENO & CRUZ, 2021, p. 77).

Segundo Frigotto (2015, p. 244) “não há processos educativos neutros”. A escola contemporânea no Brasil, inserida na sociedade capitalista, é permanentemente influenciada por questões de uma política neoliberal, que reformulou o Capitalismo e

¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L9394/96) determina a Educação Especial como modalidade da Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

subsídia as políticas sociais, inclusive as políticas de inclusão (VICTOR, 2018, p. 12). Na lógica neoliberal a educação é uma mercadoria e as escolas devem adequar-se às exigências que o mercado reconhece como necessárias e para o qual as palavras de ordem na atualidade são: empreendedorismo e tecnologia.

Essas exigências deixam cada vez mais claro que “não é possível integrar a todos no mercado (...), que somente sobrevivem os mais competentes” (FRIGOTTO, 2015, p. 242) e que apenas os “melhores” alcançarão êxito, estimulando a concorrência numa perspectiva meritocrática, com “propostas educacionais implantadas sob o olhar da eficiência” (KASSAR, 2016, p. 1231).

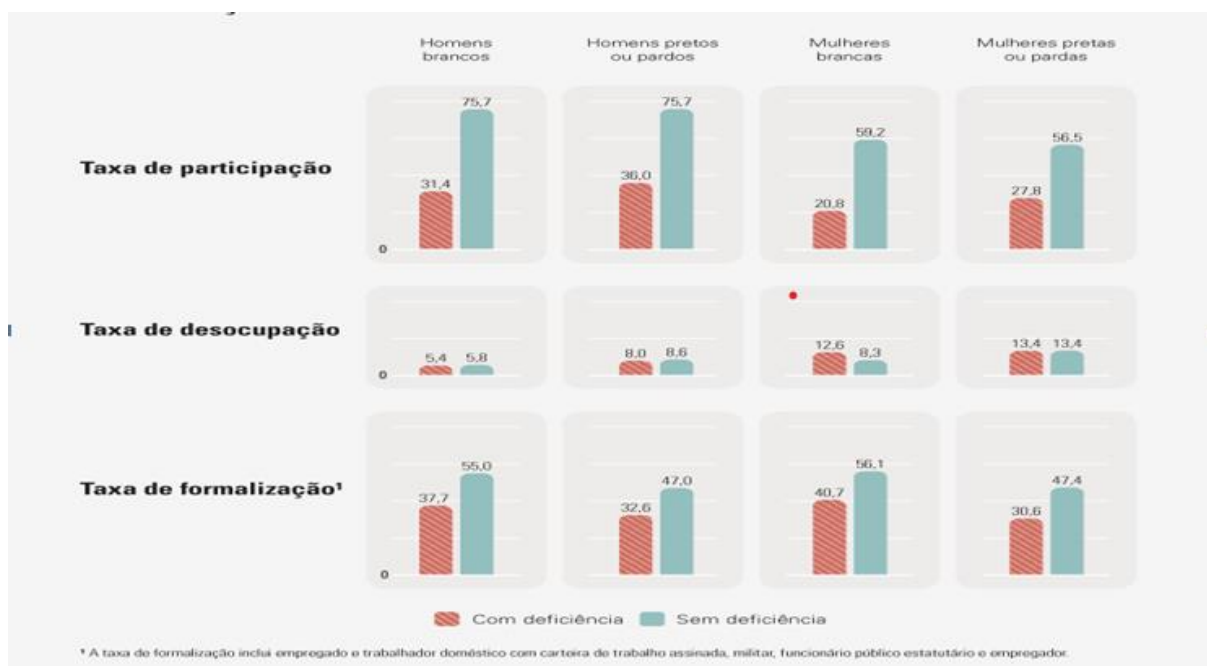
Nessa lógica neoliberal, “A escola foi concebida como um ambiente de reprodução e produção de conhecimentos, valores, atitudes e símbolos para integrar as novas gerações na vida política e no sistema produtivo” (FRIGOTTO, 2015, p. 231). Segundo Damasceno & Cruz:

Nessa perspectiva, às pessoas com deficiência se veem em desvantagem em comparação com outros sujeitos sem deficiência à medida que não correspondem às expectativas das escolas e da sociedade burguesa: elitista, classista, consumista e hierarquizante. (2021, p.88)

Considerando que na maior parte da história, as pessoas com deficiência não fizeram parte da vida política do país e tampouco produziram para o consumo exacerbado que se propõe, logo, sob esta ótica, a escola não é pensada para elas, já que a escola é pensada para tornar os indivíduos empregáveis (FRIGOTTO, 2015, p. 242) e a maioria das pessoas com deficiência está fora do mercado de trabalho ou trabalhando na informalidade, como demonstrou o Censo 2019.

No Brasil, em 2019, a taxa de pessoas sem deficiência inseridas no mercado de trabalho era quase o dobro da taxa de pessoas com deficiência, tanto para homens quanto para mulheres. Quanto à formalidade do trabalho exercido, as pessoas sem deficiência também apresentavam maiores índices de formalização em suas atividades laborais, quando comparadas às pessoas com deficiência. Dados que podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Indicadores estruturais do Mercado de Trabalho (%) por condição de deficiência



Fonte: Pesquisa Nacional de Saúde, IBGE, 2019.

No Gráfico 1 é possível observar os comparativos entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência e suas respectivas Taxas de Participação, Desocupação e situações de informalidade no Mercado de Trabalho, durante o ano de 2019.

Não é difícil compreender que as pessoas com deficiência encontram mais dificuldades para participarem do mercado de trabalho e, quando conseguem exercer atividades laborais, na maioria das vezes, essas são irregulares, não formalizadas. Essas situações podem ainda ser agravadas quando existem outros marcadores sociais envolvidos, como sexo e raça/cor.

Para a sociedade capitalista,

(...) a pessoa com deficiência (...) é considerada com capacidade reduzida para o trabalho produtivo; (...) é avaliada como força de trabalho de menor-valia; devem ser feitos investimentos – que a lógica do mercado não considera lucrativas ou favoráveis – para que ela atinja patamares desejáveis de produtividade. (BEYER, 2010, p. 25).

A perversa lógica neoliberal é totalmente contrária aos objetivos da inclusão. Enquanto a primeira incentiva a concorrência, o individualismo e a eliminação dos que não se adequam ao sistema de produção, a segunda visa um caminhar coletivo que objetiva a inserção de todos numa sociedade mais democrática.

As propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisam ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir. (SANTOS & PAULINO, 2008, p. 12).

Além das questões políticas e econômicas, que afetam a todos os indivíduos inseridos na sociedade, ainda há marcadores sociais a serem considerados na constituição escolar. Todos os indivíduos que estão na escola possuem características biológicas e culturais que os acompanham e que são indissociáveis de sua existência, tais como: sua etnia, cor, gênero, idade, condições intelectuais, condições físicas, sensoriais e socioeconômicas, entre outras. Ao público da Educação Especial soma-se a essas características, a deficiência, o Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou as altas habilidades/superdotação.

É imprescindível que a escola compreenda esses estudantes em suas singularidades, não podendo desconsiderar esses reflexos sociais, biológicos e culturais que os cercam e ser proposta como apenas um espaço reduzido à socialização, nem tão pouco a escola deve ser o único reduto de aprendizagem frequentado por esses estudantes, uma vez que muitos necessitam de atendimentos terapêuticos e atividades extraescolares que estimulem seu desenvolvimento cognitivo, físico e social e que são indispensáveis para o seu bem-estar.

A escola tem sim, um importante papel socializador para todos os indivíduos, isso é inegável e já foi profundamente discutido em muitos trabalhos acadêmicos, uma vez que é a instituição mais frequentada por crianças e jovens, como nos alerta Kassar: “Ressaltamos que a escola aparece como o equipamento social que, por sua obrigatoriedade, faz parte do cotidiano da quase totalidade dos indivíduos de todas as classes sociais” (2016, p. 1241). Como também é à escola que cabe a função de transmitir conhecimentos científicos, verazes e significativos (CURY, 2005, p. 28). Essas funções se complementam e uma não existe sem a outra.

Para Adorno:

É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (2010, p. 27).

Para Costa (2007) a educação para a emancipação e respeito às diferenças deve ser pautada no reconhecimento e valorização das subjetividades e peculiaridades de cada sujeito.

A educação não solucionará os problemas sociais nem tão pouco conseguirá a redução de desigualdades agindo solitariamente, como uma vasta literatura já demonstrou; não há poderes miraculosos em práticas educativas, por mais bem intencionadas e planejadas que sejam. “Mais do que as tradicionais lutas de educadores e intelectuais, só um vigoroso movimento da sociedade civil poderá tornar efetivos esses direitos proclamados.” (CURY, 2005, p. 11).

Não estamos, contudo, deixando de acreditar no importante instrumento que é a educação para a transformação social (SANTOS & PAULINO, 2008, p. 11), mas estamos salientando a importância de um envolvimento de todos os setores sociais na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Como nos ensina Damasceno & Cruz (2018, p. 86), a escola não é *locus* exclusivo para ocorrência de mudanças sociais.

A educação escolar das pessoas com deficiência, numa perspectiva inclusiva, para ser efetiva precisa atuar em interface com os serviços de saúde e assistência social. Cabe às políticas públicas possibilitarem que as diversas instituições: educacionais, de saúde, de assistência social, jurídicas, entre outras, realizem ações que permitam a inclusão das pessoas com deficiência, garantindo-lhes, através de uma proposta intersetorial, o pleno exercício de sua cidadania.

Quanto às instituições educacionais, é preciso pensar e discutir como as escolas estão organizadas e como esta organização, de forma planejada, coletiva e estruturada, pode potencializar práticas inclusivas. A velha repetição dos “modelos organizacionais”, assim denominado porque “modelos” são em si aprisionantes, demonstra não atender às demandas da escola contemporânea. “A falta de mudança organizacional provou ser uma das maiores barreiras para a implementação de políticas de educação inclusiva” (AINSCOW, 2009, p. 13).

Não obstante, a escola não pode limitar-se a “transmitir” conteúdos, esperando que os estudantes com deficiência adaptem-se a este “modelo”, isso já está mais do que provado que é a fórmula do fracasso para estudantes, professores e instituições.

É bem verdade que estamos, em grande parte, sujeitos à “*inclusão que tem sido possível*” e nessa atual conjuntura, reproduzimos uma sociedade baseada na divisão em classes sociais e para a qual a educação tomou formas mercantis.

Assim sendo, temos observado que os objetivos educacionais têm se pautado em interesses econômicos, em detrimento da formação humana dos indivíduos. Dentro dessa lógica, os mais aptos, ou seja, os mais adaptados ao sistema, são considerados ajustados para viverem a dinâmica da escola e também as mudanças no mundo do trabalho. (DAMASCENO & CRUZ, 2021, p. 34).

Segundo Kassar, “Nessa perspectiva mercadológica, propostas de educação são buscadas objetivando o melhor custo-benefício para que as redes escolares alcancem “melhores resultados” (índices) no menor tempo possível.” (2016, p. 1231).

Pensar em como as escolas podem se reestruturar organizacionalmente de forma a assegurar a aprendizagem de todos os estudantes incorre em transpor desafios políticos e pedagógicos, que, apesar de não representar fáceis batalhas a serem vencidas, precisam urgentemente de serem travadas, comemorando cada pequena conquista e, desta forma, possibilitar que se continue avançando. “(...) uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito.” (AINSCOW, 2009 p.20).

Uma proposta de inclusão na educação escolar deve favorecer a oportunidade de evolução de atitudes das pessoas com e sem deficiência, tanto no aspecto cognitivo quanto na aceitação mútua, como nos sugere Mazzotta (2005, p. 65). Os desenhos organizacionais inclusivos devem estruturar-se como “meios capazes de fomentar a educação para todos.” (AINSCOW, 1995, p. 8).

É de grande importância que desenhos organizacionais educacionais sejam pensados muito cuidadosamente, para que não se reproduzam velhas fórmulas impregnadas de assistencialismo e/ou preconceitos, destinadas à educação das pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (2005, p. 17) “Sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc.”.

É importante que nos libertemos da “orientação baseada na deficiência, a qual continua a exercer uma poderosa influência sobre a escola” (AINSCOW, 1995, p. 8) e que se busque um desenho organizacional que promova um ambiente inclusivo, baseado na ação e na reflexão, que elimine propostas de adoção acrítica de recursos e estratégias que não consideram a inclusão como um processo que deve partir da realidade contextual de cada escola.

A escola histórica e culturalmente tende a buscar a uniformização como estratégia de trabalho, numa forma de simplificar e “dar conta” das demandas que a diversidade apresenta. Nas palavras de Adorno (2010, p. 25) “à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado”.

Nessa perspectiva de uniformização, historicamente os estudantes com deficiência foram separados em classes e até delegados a escolas especiais, buscando que sua escolarização fosse uniforme e que ao final alcançasse um objetivo comum; a mesma proposta usada desde sempre na escola regular, a seleção por idade, por desenvolvimento cognitivo, por sexo, entre outros; que, aliás, vem demonstrando que não atende o esperado, uma vez que a diversidade não se restringe à deficiência e as múltiplas formas de aprender estão presentes em todo o ambiente escolar, ainda que os estudantes com deficiência durante muito tempo tenham sido excluídos dele.

Conhecemos experiências maravilhosas de trabalho de professores que conseguem criar ambientes acolhedores e inclusivos em suas salas de aula, mas a questão aqui discutida não são práticas isoladas, por maior sucesso que alcancem, mas a necessidade de se propor uma organização escolar que promova o envolvimento de todos os profissionais da escola, visando à aprendizagem de todos os estudantes, independente de ter ou não uma deficiência.

É necessário ressignificar nosso olhar e superar as propostas inclusivas individuais que se baseiam no voluntarismo docente. Um profissional da educação, sozinho, não pode remover as barreiras que se colocam para construir uma escola inclusiva, mas alguns profissionais, juntos, podem impulsionar práticas inclusivas no ambiente escolar, avançando em práticas coletivas e o arranjo organizacional adequado poderá estimular essas práticas, além de apontar para novas possibilidades de ação. “O

que pode acontecer é que, à medida que o clima da escola progride, estas crianças passem a ser vistas a uma luz mais positiva.” (AINSCOW, 1995, p. 9).

Os fatores organizacionais influenciam nas percepções, nas atitudes e nas respostas (AINSCOW, 1995, p.8). Logo, quanto mais inclusivo for o desenho organizacional adotado, mais avanços serão obtidos na busca de uma educação que atenda a todos. O foco volta-se para a escola e as condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, numa perspectiva inclusiva.

Para alcançarmos uma escola com um desenho organizacional inclusivo será necessário criar uma “escola que responda efetivamente a todas as crianças *da sua* comunidade” (AINSCOW, 1995, p. 10 – Grifo meu), que evita simular, compensar ou atenuar¹¹ as diferenças, mas que veja a deficiência como uma expressão da diversidade humana, focando na potencialidade de cada estudante sem precisar esquecer-se das suas dificuldades e principalmente buscando eliminar as limitações impostas pela sociedade e pela própria escola.

É notório que as dificuldades de inclusão de pessoas com deficiência na escola “são reflexos, em grande parte, da estrutura padronizada do conhecimento escolar, de modo a tratar a diferença como algo pejorativo” (DAMASCENO & CRUZ, 2021, p. 36) e a negação da diversidade como parte constituinte da humanidade. Uma perspectiva inclusiva da educação tem a humanidade no centro das questões educacionais e reconhece a todos, com e sem deficiência, como sujeitos que aprendem.

É necessário desconstruir dentro de nós mais do que a conotação pejorativa que as palavras relacionadas às diferenças e principalmente, às deficiências, produziram (e produzem) em nossa concepção. Damasceno (2015, p.58) ressalta que variadas foram as denominações pejorativas atribuídas às pessoas com deficiência: “excepcionais, descapacitados, portadores de deficiência, deficientes, entre outras”. Somam-se a essas outras tantas, que demonstram a perspectiva em que a deficiência era vista (assistencialista, excludente, eugenista, entre outras), tais como: “especiais”, “mongoloides”, “indesejáveis”, entre outros. Algumas utilizadas até hoje, inclusive no

¹¹ Compensar, simular e atenuar são estratégias do mecanismo de defesa de negação. Segundo Bleger (1977), mecanismos de defesa são técnicas com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intrapsíquico, eliminando fontes de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade, quando, por alguma razão, não está sendo possível lidar com a realidade (AMARAL *in* AQUINO, 1998).

meio educacional. É preciso desconstruir também os preconceitos e os estigmas que essas palavras legitimaram; os estigmas geram inferioridade, desrespeito e desprezo.

Para Costa (2007, p. 134) a educação para a democracia deve ser pensada na perspectiva do “reconhecimento da diferença como inerente a cada indivíduo” e a deficiência não pode ser alegação para justificar a exclusão do sistema educacional (KASSAR, 2016, p. 18).

De acordo com as orientações do DAIE¹² (Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional) para os anos de 2023/2024, existem na rede municipal caxiense algumas propostas para atendimento ao público da Educação Especial, que se configuram em desenhos organizacionais que visam promover a inclusão nas práticas educativas escolares. São eles: Classes Especiais, Atendimento Educacional Especializado, que pode ser Exclusivo para uma determinada deficiência, como a Surdez ou a Cegueira e para as Altas Habilidades/Superdotação, realizados em Sala de Recursos Multifuncionais, Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH) e Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD); a rede ainda conta com a atuação de Agentes de Apoio à Inclusão I e II¹³ (AAI) que auxiliam os estudantes público da Educação Especial matriculados no Ensino Regular e no AEE, Instrutores de Braille que atuam auxiliando estudantes cegos incluídos no Ensino Regular, Intérprete de LIBRAS que auxilia estudantes surdos no Ensino Regular e Assistente de Surdos, que auxilia estudantes surdos nas Classes Especiais de Deficiência Auditiva.

As Classes Especiais e o AEE terão seu funcionamento explicado e aprofundado no decorrer deste trabalho, mais especificamente no segundo capítulo; aqui nos deteremos a uma breve explicação dos demais desenhos organizacionais supramencionados que visam atender os estudantes com deficiência.

O APH não é substitutivo do Ensino Regular e não exige matrícula na Rede Municipal de Ensino. Existem atualmente duas classes de APH no município de Duque

¹² O DAIE (Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional) é o departamento da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, responsável por acompanhar e orientar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas unidades escolares municipais caxienses. Até meados de 2023, o DAIE era uma coordenadoria (Coordenadoria de Educação Especial – CEE).

¹³ Agentes de Apoio à Inclusão I são profissionais da educação e Agentes de Apoio à Inclusão II são profissionais da saúde (DUQUE DE CAXIAS, 2022).

de Caxias. É ofertado a todas as crianças em idade escolar internados para tratamento de saúde no Hospital Infantil Ismélia Silveira (Centro de Duque de Caxias) ou no Hospital Municipalizado Adão Pereira Nunes (em Jardim Primavera). Não é um atendimento exclusivo a estudantes com deficiência, mas pode ser oferecido a qualquer criança ou adolescente em idade escolar que precise de internação para cuidados médicos nos hospitais supracitados (DUQUE DE CAXIAS, 2022). O APH tem como amparo legal a Lei Federal 13716/18, que alterou a LDB 9394/96, incluindo o Art. 4ºA:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 1996).

Quanto ao Atendimento Pedagógico Domiciliar, o APD, a base legal é a mesma do Atendimento Pedagógico Hospitalar, contudo, diferentemente deste, é considerado como substitutivo do Ensino Regular ou da Classe Especial. A Rede Municipal conta atualmente com três classes de APD, segundo informações do DAIE. O APD constitui-se como “um segmento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém apresenta objetivos e metodologias diferenciadas do suporte oferecido na sala de recursos.” (DUQUE DE CAXIAS, 2022). Um dos objetivos do APD é que o estudante seja reinserido no ambiente escolar. A matrícula no APD é feita mediante justificativa médica que declare a impossibilidade do estudante frequentar a escola presencialmente, por questões de saúde, e por mais de noventa dias¹⁴. Essa justificativa deve ser atualizada anualmente, caso seja necessário. Assim como a matrícula nas Classes Especiais e no AEE, a matrícula do APD será avaliada pelo DAIE; caso seja deferida a matrícula, o DAIE entrará em contato com a escola para formalizá-la; a matrícula no APD também exigirá o consentimento do responsável pelo estudante (ou do mesmo, quando maior de idade). O APD é ofertado a todos os níveis de ensino atendidos pela Rede Municipal Caxiense.

Na busca de respostas para alguns questionamentos, tais como: Existe um desenho organizacional ideal? A existência de diversos desenhos organizacionais na Rede Municipal Caxiense revela uma desorganização do sistema de ensino ou uma

¹⁴ Em casos de afastamento por tempo inferior a noventa dias, a unidade escolar deverá se organizar junto à família da estudante e propor estratégias para que o conteúdo escolar ou plano de estudos a ser ministrado neste período seja disponibilizado. (DUQUE DE CAXIAS, 2022).

tentativa de atender à diversidade que compõem o corpo discente da rede? Qual seria o melhor desenho organizacional a ser adotado em Duque de Caxias/RJ? Qual atenderia de forma mais efetiva a uma perspectiva inclusiva da educação? Há possibilidade da adoção de mais de um arranjo organizacional, numa mesma unidade escolar, simultaneamente, de forma a se complementarem? Qual a possibilidade desses desenhos organizacionais se sobrepor ou se contradizerem? Diante de tantos questionamentos, fomos levados a analisar a implantação e funcionamento concomitante das Classes Especiais e do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos em quatro escolas da Rede Municipal, uma em cada um dos Distritos Caxienses. A escola de pseudônimo A, fica localizada no 1º Distrito de Duque de Caxias (Centro e Adjacências), no bairro Itatiaia; a escola B, no 2º distrito (Campos Elíseos), no bairro Figueira; a escola C, no 3º distrito (Imburiê), no bairro Parque Paulista; e a escola D, fica no 4º distrito (Xerém), no bairro de mesmo nome do distrito.

As Classes Especiais não são propostas recentes do município de Duque de Caxias. Duque de Caxias por muito tempo esteve na vanguarda dos estudos e práticas da Educação Especial no país. O município fluminense foi um dos pioneiros na implantação de Classes Especiais dentro das unidades escolares, na década de setenta, o que representou um grande avanço para a época, em que a maioria absoluta dos atendimentos às pessoas com deficiência era feita em Escolas Especiais ou Instituições.

Em consonância com a Legislação Nacional e Internacional, Duque de Caxias elaborou legislações e serviços em sincronia com o avanço de Educação Especial dentro e fora do país, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Atendimento aos estudantes com deficiência em Duque de Caxias e suas relações com ações nacionais e diretrizes internacionais

Década	Legislação Internacional	Legislação Nacional	Legislação e Realizações Caxienses
Até 1989	1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos (condições de igualdade para as pessoas com deficiências e a promoção da sua	¹⁵ 1949 – Criação das APAEs 1988 - Constituição Federal (estabelece como dever do estado, relacionado a educação,	1978 – Início do trabalho com estudantes com deficiência no Serviço de Orientação Educacional (SOE) 1979 – Criação do

¹⁵ Outras fontes indicam a Criação da APAE em 1954, inclusive o site da instituição. (www.apaes.org.br).

	participação na sociedade)	a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência)	Serviço de Educação Especial (SEE) e criação das Classes Especiais para “Deficientes” Intelectuais e Auditivos; 1989 - Escola Castelo Branco ¹⁶ (início do atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais exclusivo para alunos surdos) 1989 – Início dos Estudos sobre Piaget e Vygotsky buscando a passagem de um enfoque médico para um enfoque pedagógico na Educação Especial Caxiense
1990	1990 - Declaração Mundial de Educação para Todos 1994 - Declaração de Salamanca 1999 - Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência	1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional institui a Educação Especial (Art. 48), em classes, escolas ou serviços especializados	1990 – Abertura das SR para estudantes com deficiência física, intelectual e visual 1992 – Inaugurada a Escola Municipal de Educação Especial ¹⁷ , em Jardim Primavera 1997 - Presença de intérpretes de LIBRAS nas salas que tinham a presença de alunos surdos, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental
2000	2007 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2001 - Resolução CNE/CNB nº 2, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, na perspectiva da inclusão 2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva	2000 - Inclusão da Escola Santa Luzia com polo de educação de surdos, com classes especiais para alunos surdos

¹⁶ Atualmente, Escola Municipal Professora Olga Teixeira, no 1º Distrito de Duque de Caxias/RJ. (DUQUE DE CAXIAS, 2021).

¹⁷ Atualmente é uma escola regular, Escola Municipal Regina Celi, localizada no 2º Distrito de Duque de Caxias/RJ. (DUQUE DE CAXIAS, 2021).

		da Educação Inclusiva	
2010		<p>2015 - Plano Nacional de Educação, que prevê na Meta 4 a garantia de um sistema educacional inclusivo. (4.7)</p> <p>2015 - Lei 13.146, que formaliza o Estatuto da Pessoa com Deficiência e traz determinações para garantia de acesso à educação</p>	<p>2015 – Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, que prevê na o desdobramento da Meta 4 do PNE em 31 estratégias a serem colocadas em prática até 2025;</p> <p>2015 – Inclusão da Escola Professor Walter Russo de Souza como escola polo para educação de surdos¹⁸, com criação de 1 classe especial para surdos.</p>

Fonte: Adaptado de CALIXTO & RIBEIRO, 2016.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (PME):

Foram implantadas classes especiais em Unidades da rede para estudantes com deficiência mental (terminologia utilizada naquela época) e estudantes com deficiência auditiva. Vale ressaltar que o Município de Duque de Caxias foi um dos primeiros a implantar esse serviço, quatro anos após o Ministério da Educação ter implantado o Centro Nacional de Educação Especial. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 94).

Apesar do Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (2015-2025) relatar que a criação das primeiras Classes Especiais Caxienses, se deram quatro anos depois da criação pelo Ministério da Educação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no país, os documentos do MEC mostram que o CENESP, na verdade, foi criado em 1973. Dessa forma, as Classes Especiais Caxienses teriam sido implementadas em 1979, na verdade, seis anos depois e não quatro, como descreve o PME (DUQUE DE CAXIAS, 2015).

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. (BRASIL, 2007).

Apesar dessa incongruência na informação do Plano Municipal de Educação, não se pode negar que Duque de Caxias esteve na vanguarda da Educação Especial no

¹⁸ Os profissionais da Escola Municipal Professor Walter Russo de Souza não consideram a unidade como Polo da Educação de Surdos, uma vez que alegam não receber o suporte adequado para os estudantes e comunidade surda que a compõe. Mais detalhes serão explicados durante a pesquisa.

país, avançando em suas ações e políticas relacionadas à inclusão na educação, principalmente quando comparado com outros municípios brasileiros.

Ainda em 1979, Duque de Caxias mais uma vez inova, implantando o Serviço de Educação Especial (SEE) no município.

A Educação Especial foi implantada, no município de Duque de Caxias, em 1979, como um desdobramento do Serviço de Orientação Educacional, para dar conta do grande número de estudantes com mais de três anos de repetência nos anos iniciais. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 93).

Um dos objetivos da implantação da Educação Especial era minimizar o problema do fracasso escolar e aconteceu no final da década de setenta. No final da década de oitenta, a Rede Municipal Caxiense, por influência dos estudos do Construtivismo¹⁹ e Sociointeracionismo²⁰, passou por profundas mudanças, que permitiram a realização de análises críticas sobre o fracasso escolar e sobre a prática de indicação de estudantes para a Educação Especial com base na retenção por três anos consecutivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esses estudos apontavam para a necessidade de os sistemas de ensino reverem a situação das Equipes de Educação Especial, que muitas vezes serviam para classificar, rotular e estigmatizar estudantes que fracassavam nas séries iniciais devido ao próprio fracasso do sistema. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 94).

Torna-se cada vez mais necessária a discussão sobre o modelo de escola cujo desenho organizacional reforça a ideia de que os estudantes fracassam porque apresentam alguma deficiência. Esse modelo já se mostrou ineficiente na Rede Municipal há mais de três décadas, revelando um histórico de discriminação, preconceitos e exclusão social.

¹⁹Jean Piaget é considerado o criador da Teoria Construtivista, que discorre sobre a origem do conhecimento. Piaget considera que a criança passa por estágios para adquirir e construir o conhecimento. Tem como objeto de estudo da alfabetização a língua escrita. (Nunes, 1990). Quatro fatores são considerados como essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança: o biológico (relacionado ao crescimento orgânico); de experiências e de exercícios (ação da criança sobre os objetos); de interações sociais (desenvolvido por meio da linguagem); e da equilíbrio (adaptação ao meio). (FOSSILE, 2010).

²⁰De acordo com a perspectiva sociointeracionista, é possível compreender que um processo de ensino-aprendizagem se constitui de conteúdos estruturados e organizados, os quais, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social que tem como objetivo alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um estudante e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio. Segundo Vygotsky, a aprendizagem se desenvolve por meio da interação entre o aluno e o meio, ou seja, o sujeito modifica o ambiente, que, por sua vez, o modifica também. Em outras palavras: o conhecimento é resultado de uma construção. (FOSSILE, 2010).

Apesar de toda reformulação que a rede municipal realizou, as Classes Especiais não foram extintas e permanecem em funcionamento até os dias de hoje. Essa pesquisa buscou verificar em que medida a existência de Classes Especiais se justifica dentro de um desenho organizacional inclusivo; se o funcionamento dessas classes adota uma perspectiva segregatória (como antes da década de noventa) ou se avançou e adota uma nova perspectiva, representando o que se espera de um desenho organizacional inclusivo.

Nenhum estudante deve ser mantido em espaços segregados, seja em Classes Especiais, que funcionam dentro das escolas, porém como uma escola a parte, seja matriculado nas classes regulares e no AEE, porém sendo considerado um estudante que não aprende, que não se desenvolve cognitivamente e que, portanto, estão ali, dentro da escola, mas são estudantes de segundo escalão, um subtipo com o qual a escola (e seus profissionais) não precisam se preocupar, deixando apenas o tempo seguir, com aprovações simultâneas (e praticamente automatizadas), sem refletir sobre que tipo de educação escolar tem se oferecido e qual a proposta (inclusiva/excludente) tem sido desenvolvida nas unidades escolares para esses estudantes. O que revela um grande desrespeito e banalização das diferenças, comumente encontrado na sociedade, refletido e reproduzido no cotidiano escolar (SANTOS & PAULINO, 2008, p. 11).

Parafraseando Amaral (Apud AQUINO, 1998, p. 7) é inviável continuar alimentando nossos “crocodilos” ou escondendo nossas cabeças na areia para não ver o que não queremos, ou não podemos, como “avestruzes”²¹.

É premente uma revisão dos desenhos organizacionais adotados tradicionalmente, sem um pensar crítico e sem levar em conta as peculiaridades locais, de cada comunidade escolar. Adorno (2010) acrescenta que o que caracteriza de fato a consciência é o pensar em relação à realidade.

A própria Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reconhece que uma educação numa perspectiva inclusiva só acontecerá com o aprimoramento dos sistemas

²¹ Lúcia Assumpção Amaral escreveu o texto “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação”, em que compara os preconceitos, estereótipos e estigmas com crocodilos que vivem num fosso que separa o mito da realidade; no mesmo texto, a autora compara os mecanismos de defesa para lidar com a deficiência com os avestruzes, que escondem a cabeça na terra. (AMARAL apud AQUINO, 1998).

de ensino (BUENO, 1999, p. 10). Assim, pensar desenhos organizacionais inclusivos, é pensar numa educação que acolhe a todos, que busque “elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual”, de todos os estudantes (SANTOS & PAULINO, 2008, p. 12).

Recoloca-se a importância estratégica da educação escolar que atinja todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional. O conhecimento, desse modo, revela seu valor universal. Se apropriado por poucos, ele deixa de ser emancipatório e se torna também instrumento de desigualdade, expressa no fosso cada vez mais fundo que separa grupos sociais e países constituídos como estados nacionais. (CURY, 2005, p. 14).

Segundo dados do INEP, em todo território nacional, nas redes públicas e privadas, o número de matrículas de estudantes com deficiência na escola regular vem aumentando, o que comprova que houve avanços no quesito acesso à educação.

A maioria dessas matrículas da Educação Especial realizadas nos últimos doze anos, está no Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos; enquanto o número de matrículas nas Classes e Escolas Especiais vem diminuindo progressivamente.

Observemos o gráfico abaixo e sua análise que podem comprovar as informações supramencionadas.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental por local de atendimento – Brasil 2010-2022



Fonte: Inep/Censo Escolar 2010-2022.

No Gráfico 2 é possível observar dados do Censo escolar de 2010-2022 (INEP, 2022), num intervalo de doze anos, sobre a matrícula na Educação Especial em redes públicas e privadas em todo o país, em que se comprova um crescimento significativo nas matrículas dos estudantes público da Educação Especial, sobretudo em classes regulares. O número de estudantes matriculados nas classes regulares – na rede pública e privada - passou de 380.112 em 2010 para 914.557 em 2022, representando um aumento de 140,6% no número de matrículas em classes comuns.

Em contrapartida, o número de matrículas de estudantes com deficiência em Classes Especiais e Escolas Exclusivas vem diminuindo ano após ano. Em 2010 existiam no país 142.866 estudantes matriculados nas Classes Especiais e/ou nas Escolas Exclusivas; em 2022 esse número era de 86.582, o que demonstra uma diminuição de quase 40%.

Apesar do aumento do número de matrículas nas classes regulares e a diminuição nas Classes Especiais, os dados nacionais comprovam que, assim como no município de Duque de Caxias/RJ, os dois desenhos organizacionais persistem na educação brasileira, mas não necessariamente nas mesmas instituições escolares, como é o caso das quatro unidades escolares de Duque de Caxias, onde focamos esse estudo.

Como os dados do Censo (2022) revelaram, as atuais políticas públicas têm avançado no que cabe à inclusão desses estudantes na escola regular, no que diz respeito ao acesso. Porém é necessária ainda a discussão política e pedagógica sobre quais desenhos organizacionais promovem a permanência dos estudantes público da Educação Especial na escola, de forma realmente inclusiva.

O presente estudo desdobrou-se nas seguintes questões de estudo:

- Por que apesar de legalmente as Classes Especiais configurarem um desenho organizacional que deveria ter sido extinto, na realidade caxiense e de tantos outros municípios do Brasil, como demonstrou os dados do Censo (2022), elas sobrevivem?
- O funcionamento das Classes Especiais apresentou mudanças na proposta atual ou ainda segue a perspectiva da Integração Escolar?
- Há possibilidades de que seu atendimento não tenha encontrado uma proposta substitutiva mais propícia?

- Sua permanência faz-se necessária, ainda que de forma complementar aos novos desenhos organizacionais propostos na atualidade?
- E quanto ao AEE, quais suas possibilidades e limitações no processo inclusivo?
- Que avanços o AEE apresentou na inclusão do público da Educação Especial no Ensino Regular?
- Por que algumas unidades escolares caxienses, apesar de adotar o AEE mantém suas Classes Especiais em funcionamento?

Diante de tudo o que foi exposto aqui, nos sentimos provocados pela temática, considerando a urgência da efetivação da inclusão em educação em Duque de Caxias, através da problematização de desenhos organizacionais que sejam realmente inclusivos.

“O passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico acessível a uma práxis transformadora”.

Adorno

I– O CAMINHAR HISTÓRICO-POLÍTICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – AVANÇOS E RETROCESSOS

Neste capítulo apresentaremos a construção do cenário histórico-político da Educação Especial no Brasil, com base na questão central desta dissertação que são os modelos organizacionais distintos e que estão presentes simultaneamente em algumas unidades escolares do município de Duque de Caxias-RJ. Essa pesquisa utilizou um recorte, aprofundando o estudo em quatro dessas unidades escolares, uma em cada um dos quatro distritos do município.

Algumas das questões analisadas foram: Quais os avanços nas discussões sobre o dualismo classe especial *versus* classe regular? Na contemporaneidade, conseguimos superar tal questão? Quais as propostas estão em andamento no processo de inclusão dos estudantes em Duque de Caxias?

Ao realizarmos uma análise sobre a trajetória da educação oferecida às pessoas com deficiência, verificamos que houve uma variedade de perspectivas no decorrer da história. Desde propostas excludentes, passando por benevolência religiosa, assistencialismo, exigências de adaptações do estudante com deficiência ao sistema de ensino e, mais atualmente, numa perspectiva de direitos e reconhecimento da cidadania. Alguns podem interpretar esse momento como o surgimento de um novo paradigma. Uma virada de página sem precedentes, o que não necessariamente significa sucesso (BEYER, 2010, p. 6), mas, inegavelmente, significa uma profunda mudança.

(...) a abertura da escola para a diversidade em contextos marcados historicamente pela exclusão, segmentação, seletividade e discriminação é um processo muito complexo e de longo prazo, sobretudo nos países em que a cultura da exclusão está mais enraizada que a da inclusão (GRIGSBY, 2004, p. 2).

Elencamos as principais formas de organização escolar da Educação Especial encontradas desde a chegada dos europeus ao Brasil até os dias de hoje em quatro grandes grupos: Exclusão, Segregação, Integração (Adaptação) e Inclusão.

Imagem 1 – Modelos Históricos de Organização da Educação Especial



Fonte: www.filosofiahoje.com.br

A divisão aqui realizada é puramente didática, uma vez que a escola e a sociedade não se desenvolvem linearmente; todas essas formas coexistiram (e ainda coexistem) em nossa sociedade, em maior ou menor grau, sobrepondo-se umas às outras, variando de notoriedade de acordo com o tempo histórico e social.

A história da educação especial mostra uma sucessão de paradigmas, não necessariamente em forma linear, havendo, com frequência, simultaneidade em suas influências. Pode-se, entretanto, demarcar campos distintos de predominância paradigmática. (BEYER, 2010, p. 16)

Em muitos países a inclusão de crianças com deficiência no sistema de ensino foi um movimento iniciado com pais e familiares, “que não aceitavam a escolarização segregada de seus filhos em escolas especiais” (BEYER, 2010, p. 10), o que muda toda a perspectiva de uma proposta para a Educação Especial. Nesses países, como na Alemanha, por exemplo, para cumprir uma exigência da sociedade civil, o governo

precisou pensar numa proposta educacional que incluísse os estudantes com deficiência no sistema educacional.

No Brasil, o histórico de propostas governamentais verticais no campo da educação, mais uma vez se fez presente. Repete-se a mesma fórmula, tantas vezes observadas nas políticas públicas brasileiras: As leis mudam e a sociedade deve adequar-se a elas. Não há uma conscientização preliminar ou uma reivindicação da própria sociedade, na maior parte das vezes em que essas políticas são implantadas. Temos um aparato jurídico avançado numa sociedade civil que não o acompanha, e, muitas vezes, o desconhece, já que o país conta com treze milhões de analfabetos absolutos (FRIGOTTO, 2015, p. 231) e o trabalho de base para educar a população para a democracia deixa a desejar, não há empenho político a esse respeito, há inclusive um grande interesse governamental para que a população mantenha-se na alienação, pois um povo cuja consciência política e social é desenvolvida não aceita imposições legais desproporcionais. Assim, a inclusão no Brasil chega às escolas como uma lei a ser cumprida:

Em vez de se constituir como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado das bases para o topo. (BEYER, 2010, p. 8).

Como a maior parte das mudanças educacionais, a inclusão também foi pensada “de cima para baixo”, daí pode se compreender porque na maioria das escolas, ainda configura, como bem descreve Glat (1998, p. 27) “uma situação incipiente”, salvo as exceções frutos de programas-modelo ou experimentais. Essas são algumas causas da proposta inclusiva de escola permanecer ainda no plano imaginário, considerada, por muitos, uma utopia.

Outro reflexo negativo que a imposição da inclusão nas escolas, sem respeitar o processo inclusivo de cada rede de ensino, causou foi a resistência docente para modificar sua práxis, a fim de adotar, de uma hora para outra, práticas inclusivas em seu cotidiano. Em parte essa resistência se deu pelas barreiras atitudinais, que muitos profissionais ainda precisavam superar em si mesmos e pela ausência de formação dos professores para trabalhar com uma nova perspectiva, uma vez que a grande maioria

não havia passado por nenhuma formação inicial que sequer abordasse a Educação Especial.

Sem saber como agir para atender essa nova demanda, os professores sentiram-se pressionados a realizar um trabalho que desconheciam, que não sabiam sequer por onde começar nem a quem recorrer, uma vez que era uma proposta nova a todos os profissionais da educação. Soma-se a esse cenário a falta de condições físicas e pedagógicas que a escola, principalmente a escola pública, já enfrentava. Situações como turmas superlotadas, escassez de material didático, ausência de profissionais de apoio, entre outras, acrescentando-se ainda a essas condições outras dificuldades que afetam direta e indiretamente o corpo docente, tais como: baixas remunerações, que obrigam os professores a adotarem jornadas de trabalho exaustivas, formações iniciais precarizadas, inexistência de formação continuada na maior parte das redes de ensino, desvalorização do papel do professor diante da sociedade, dentre outros.

Diante de tantas questões a serem superadas, os professores, em sua maioria, descreditaram da proposta de inclusão imposta e de que seria possível que os estudantes com deficiência aprenderiam no mesmo ambiente, já tão conturbado, de outras crianças sem deficiência.

Cada vez mais a escola brasileira adota um modelo fabril, seguindo a lógica econômica capitalista e neoliberal, explorando ao máximo a mão-de-obra dos educadores, sem investimento em seu aperfeiçoamento. O resultado foi a oferta de uma inclusão não funcional, que tem como plano de fundo uma educação precária.

1.1. Até 1950... Exclusão e nada mais

Por muito tempo, a deficiência foi considerada como uma questão doméstica, portanto, segundo essa proposição, as famílias deveriam cuidar da pessoa com deficiência e, por conseguinte, da educação que desejasse lhe ofertar (caso desejasse, já que não havia nenhuma proposta oficial de ensino para essas pessoas). A educação das pessoas com deficiência não era um problema da escola e tão pouco da sociedade.

Amaral (apud Aquino, 1998, p. 5) traz o conceito de “contágio osmótico” que estava muito iminente na sociedade, principalmente nos séculos anteriores ao XVIII.

Era como se a sociedade tivesse medo de contrair e tornar-se deficiente também, caso estabelecesse algum contato com as pessoas com deficiência. Há de se levar em conta que até o século XVIII existiam pouquíssimos estudos ainda sobre as deficiências, no geral. Algumas síndromes e transtornos sequer haviam sido constatados cientificamente. O que transformava as explicações para a deficiência em resumos místicos, “susceptível à charlatanice e à superstição” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 13), baseados no medo e na ignorância, atribuídas ao plano espiritual.

A maior parte das explicações para a deficiência tinha origem no misticismo, com fundamentos em teses religiosas que defendiam que a deficiência era uma espécie de punição por algum pecado, seja ele do indivíduo ou de sua família, ou ainda um castigo divino, uma resposta espiritual a algum mal praticado pelo sujeito em uma suposta vida passada ou pela sua família, nessa vida mesmo.

Enfim, a pessoa com deficiência era definida como culpada ou como vítima: ou se estava pagando por alguma maldade realizada ou estava sendo a própria expiação do mal praticado por alguém próximo (pai, mãe, avós, etc.). Nas palavras de Mazzotta (2015, p. 16) “pode-se contatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo”.

Infelizmente, no entanto, esse medo e ignorância sobre a deficiência não representou apenas um momento histórico estanque. Contemporaneamente, inclusive, ainda podemos observar que o medo da deficiência não foi totalmente ultrapassado (GLAT, 1989), principalmente quando se trata de deficiência física, aparente logo em um primeiro contato (TELFORD & SAWREY, 1984).

Sob esta ótica, não haveria necessidade de educação escolar para crianças que futuramente não fariam parte da sociedade. A marginalização das pessoas com deficiência era a regra, alimentada pelo temor e desconhecimento sobre o assunto. “A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas.” (GLAT & MASCARENHAS, 2005, p. 2).

As concepções místicas, aos poucos, dá espaço para as teses médicas. Todas as questões que envolviam pessoas com deficiência passam a ser tratadas como um

problema de saúde, já que a deficiência em si passa a ser vista como uma doença crônica (GLAT & MASCARENHAS, 2005, p. 1).

A crença de que a deficiência era imutável, reforçada por algumas teses médicas, era o argumento necessário para que as pessoas com deficiência fossem, geralmente, institucionalizadas ou mantidas presas em casa, sem contato nem mesmo com familiares e amigos. Uma forma de minimizar o contato social com as pessoas com deficiência, o que nos faz crer que a ideia de “contágio osmótico” supramencionada ainda estava presente.

A institucionalização das pessoas com deficiência, que passa a aumentar com o crescimento dos estudos médicos sobre o assunto, tinha um caráter clínico-terapêutico, não se preocupando com seu desenvolvimento social, cognitivo ou educacional. Uma das principais preocupações sociais era “conter” esses indivíduos, para que não colocassem em risco a vida de outras pessoas. Algumas vezes, essa “contenção” era feita através da medicação, em outras, era feita com correntes e amarras. Mas, não foram raras as vezes que ambos os recursos foram utilizados simultaneamente.

Apesar da Constituição do Brasil de 1824, a lei máxima do país, estabelecer a instrução primária pública e gratuita para todos, não havia nenhuma proposta específica para a educação das pessoas com deficiência.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

(...)

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos²². (BRASIL, 1824).

Novamente, podemos observar que o aparato jurídico e as políticas públicas não caminham em paridade. A lei estabelece, mas, nem sempre, garante que se irá cumprir o que foi estabelecido, principalmente no campo educacional.

As primeiras iniciativas educacionais para com as pessoas com deficiência foram feitas por médicos e não por professores/educadores. Fato que se observa não só no

²² Eram considerados cidadãos brasileiros, em 1824, todos os que tivessem nascido no Brasil, incluídos os libertos (não mais escravizados) e os ingênuos (filhos de escravizados que nasceram livres), fazendo menção indireta à escravidão. (BASTOS, 2022).

Brasil, mas em todos os países do mundo e que se justifica no fato de serem os médicos os profissionais que tinham convívio com as pessoas com deficiência, uma vez que não frequentavam escolas ou qualquer outro espaço educativo, mas estavam fadadas ao atendimento exclusivamente feito pelos profissionais da saúde.

Há o predomínio da errônea concepção de que “tais crianças dificilmente seriam educáveis. Sua situação requereria cuidados que apenas a medicina poderia suprir.” (BEYER, 2010, p. 17).

Os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. (GLAT & MASCARENHAS, 2005, p. 2).

O interesse principal pela educação das pessoas com deficiência partiu de iniciativas particulares, não constituindo uma política pública; existiram raríssimas iniciativas oficiais cujos registros são escassos na literatura. A maioria quase absoluta de instituições que atendiam às pessoas com deficiência era mantida pela filantropia.

Foi nesse período de exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional que surgiram o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O IBC foi fundado por Dom Pedro II, em 1854, inicialmente com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos²³; já o INES foi criado três anos depois, em 1857, com o nome de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos²⁴.

A fundação desses Institutos foi muito representativa para o avanço nas discussões sobre a necessidade de pensar uma educação para as pessoas com deficiência.

A despeito de se constituir medida precária em termos nacionais (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e

²³ Em 17 de maio de 1890, Marechal Deodoro da Fonseca e o então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho Magalhães, assinaram o Decreto nº 408, mudando o nome da instituição para Instituto Nacional dos Cegos e aprovando seu regulamento. Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao seu ilustre e atuante professor de Matemática e ex-diretor. (MAZZOTTA, 2005, p. 28).

²⁴ Em 1957, cem anos depois da sua fundação, pela Lei nº 3198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos. (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

17 surdos), a instalação do IBC e do INES abriu a possibilidade de discussão da educação de portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

Apesar de simbolizar um grande avanço para a Educação Especial da época, é importante ressaltar que o IBC não era gratuito, como muitos são levados a acreditar. “Apresentando características próprias da época, o Instituto de então aberto com 30 vagas, com somente dez delas inteiramente gratuitas, cabendo aos demais a obrigatoriedade do pagamento de pensão.” (LEMOS, 1995).

O que podemos perceber é que o cenário de criação das instituições especializadas, o IBC e o INES têm fortes indicativos que em grande parte se deu com o propósito de geração de mão de obra daqueles que até então eram considerados improdutivos, não eficientes. Daí, a concepção capitalista burguesa de deficiência, o que seria deveras interessante no cenário de profissionalização demandado à época. (DAMASCENO, 2010, p. 53).

De acordo com Mazzotta (2005, p. 31), até 1950, no Brasil inteiro existiam apenas 54 instituições que atendiam estudantes com deficiência, 40 delas ofereciam o ensino regular e ofertavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais; os outros, 14, atendiam ao ensino regular e prestavam atendimento a estudantes com outras deficiências.

Existiam ainda, no mesmo período, três instituições especializadas que atendiam exclusivamente estudantes com deficiência mental (apenas uma delas era pública); e oito instituições que se dedicavam especificamente à educação de pessoas com outras deficiências (surdez, cegueira, entre outras).

1.2 Com a palavra, a segregação

Hoje “a ideia de uma escola especial separada assusta e parece apresentar-se anacrônica” (BEYER, 2010, p. 5). Nenhum educador quer assumir a ideia de defender uma educação formal fora da escola, mas é necessário reconhecer que esse desenho organizacional já representou por si só um avanço no processo de inclusão que a escolarização das pessoas com deficiência vem galgando.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/61, além de criar o Conselho Federal de Educação, traz um capítulo composto por dois artigos para tratar da Educação Especial, à época intitulada “Educação de Excepcionais”.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

As escolas especiais passaram a existir porque o sistema educacional era incompleto (BEYER, 2010, p. 15). Essas instituições não retiraram os estudantes das escolas regulares para “aprisioná-los” em instituições à parte. Ao contrário, elas surgiram para atender a um público que foi alijado do processo educacional, aqueles que não recebiam nenhuma escolarização por parte do sistema oficial de ensino. Para as crianças com deficiência era a escola especial ou nada!

A abertura das escolas especiais foi a primeira oportunidade para o ingresso de muitos estudantes com deficiência a frequentarem finalmente uma escola, numa época em que a rede de ensino público não era para todas as crianças. (BEYER, 2010, p. 14).

As escolas especiais juntamente com as classes especiais passaram a constituir um sistema paralelo de ensino (GLAT & MASCARENHAS, 2005) cujo acesso não era opcional para as crianças com deficiência, mas o único oferecido. Exclusivo. Não havia outras possibilidades nem propostas de escolarização para elas.

“O equívoco das escolas especiais consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com estes alunos, em que se defende a ideia de que a educação especial é o melhor ou o mais apropriado a eles.” (BEYER, 2010, p. 15).

Com a Reforma da LDB 4024/61, entra em vigor a Lei 5692/71²⁵, que traz em seu bojo a seguinte recomendação:

²⁵ A Lei 5692/71 alterou tão profundamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L4024/61) que chega a ser confundida por alguns com uma nova LDB. A Lei 5692/71 foi uma Reforma Educacional que modificou a estrutura do Ensino Primário e Ginásial, estabelecendo o Ensino de 1º e 2º Graus. A L5692/71 revogou os seguintes artigos da LDB 4024/61: Art. 18,21,23 a 29, 31 a 65, 92 a 95, 97 a 99, 101 a 103, 105, 109 a 110, 113 e 116. Porém não revogou toda a LDB em si. Esta se manteve em vigor parcialmente, com as alterações supracitadas, permanecendo em vigor até 1996, quando então foi revogada pela LDB 9394. (BRASIL, 1971).

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os quais se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

De acordo com o Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para a Educação Especial, proposto pelo MEC, em 1978, a oferta do atendimento à pessoa com deficiência, àquela época denominada “excepcional”, deveria ser feita em escolas regulares (Classes Especiais), clínicas ou centros de reabilitação, entrando em contradição com o que estava estabelecido na LDB de 1961.

Ocorreu nessa década uma mudança de paradigma, o “modelo médico” deu lugar ao “modelo educacional” e “*o deficiente pode aprender tornou-se a palavra de ordem*” (GLAT & MASCARENHAS, 2005, p. 2, grifo nosso). Porém, apesar desse período ter sido marcado por uma chuva de métodos e técnicas que prometiam garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência, o acesso ao sistema regular de ensino não foi garantido na prática.

As pessoas com deficiência passaram a ser atendidas dentro do sistema educacional, porém não em classes regulares. Tratava-se de uma espécie de atendimento especial no sistema escolar, realizado exclusivamente em Classes ou Escolas Especiais. “Já que o sistema escolar vigente não era capaz ou não estava disposto a ensinar os estudantes com deficiência, surgiram as escolas especiais.” (BEYER, 2010, p. 15).

Além disso, apesar de toda crítica ao modelo médico, os métodos utilizados na Educação Especial reproduziram técnicas com ênfase clínica e terapêutica.

Segundo Bueno (2004), a maioria dos estudantes com deficiência permaneceu em instituições privadas. Um grande número foi para Escolas Especiais. Nas escolas públicas, as Classes Especiais se multiplicaram. “Até alguns anos atrás o quadro da educação especial encontrava-se muito claro. As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, e as crianças ditas normais nas escolas regulares.” (BEYER, 2010, p.11).

A Rede Municipal de Duque de Caxias, como uma das pioneiras na oferta da Educação Especial, criou Classes Especiais de Deficientes Intelectuais e Deficientes Auditivos (DUQUE DE CAXIAS, 2015). Parte dos estudantes matriculados na Classe de Deficientes Intelectuais eram crianças dos anos iniciais que apresentavam três anos

de seguidas retenções. O objetivo dessas Classes Especiais, principalmente a Classe de Deficientes Intelectuais, nesse momento de criação, era minimizar o problema do fracasso escolar na Rede Municipal Caxiense.

1.3 Integração: Quem se responsabiliza?

Influenciada pela tendência mundial, a educação brasileira passou a incentivar a participação mais efetiva das pessoas com deficiência na vida social e escolar. Assim, no fim da década de oitenta, passou-se a difundir a filosofia da Integração e Normalização.

A premissa básica desse conceito é que as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais. (GLAT & MASCARENHAS, 2005, p. 3).

Enquanto em países como a Alemanha, em que a Integração Escolar advém do inconformismo dos pais dos estudantes com deficiência com uma educação segregada; ou Itália, onde aconteceram amplas políticas que propunham a Integração, no Brasil ela surge como uma imposição às famílias e escolas. O que gerou desconforto a todos e até uma oposição ao processo de Integração Escolar das pessoas com deficiência.

Na década de 1990 e com a entrada em vigor de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a Integração passa a ser mais impactante e o atendimento dos estudantes com deficiência é sinalizado, pela primeira vez em uma lei, como a ser realizado de forma preferencial nas escolas de ensino comum.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

A ausência de mobilização prévia dos grupos de pais e professores tornou o processo de integração um pouco mais dificultado e correndo o risco de tornar-se apenas mais uma retórica da lei. Sendo, inclusive, considerado por muitos estudiosos como uma utopia, sem possibilidade de ser implantado nas escolas públicas, as quais já

conviviam (e convivem) com inúmeras dificuldades, como a ausência do poder público com investimentos e políticas efetivas.

Nesse período de busca pela Integração, o estudante com deficiência chega legalmente à escola regular, pela primeira vez integrado às classes regulares, porém a experiência esmagadora que encontramos na prática e na literatura é que as adaptações couberam ao próprio estudante. Sua presença passa a ser suportada na classe regular, como se os estudantes e professores sem deficiências estivessem fazendo uma benesse ao aceitar que compartilhasse aquele espaço escolar com eles.

Assim, os estudantes com deficiência passam a ser responsabilizados pelo seu desenvolvimento; cabendo a eles adequar-se à escola regular e, caso não conseguissem, tornar-se-iam os responsáveis pelo seu fracasso. Implicitamente seu fracasso reforça a ideia de que não deveriam estar na escola regular, mas em um espaço mais “apropriado” a eles.

1.4 A utópica inclusão (a partir de 2008)

A inclusão nada mais deseja do que uma escola que atenda a todos. Desde sua criação, a escola nunca foi uma instituição pensada para receber todas as pessoas. A própria origem da palavra escola personifica para quem foi criada e a quem se destina até os dias atuais.

Escola (do grego, “*scholé*” – *lugar do ócio*) – destinada a quem tinha tempo disponível. Logo, não era o lugar para aqueles que precisavam trabalhar para garantir sua subsistência, ou seja, a maior parte da população; todos os que não haviam nascido em famílias nobres; a instrução estava reservada à nobreza e a uns poucos que decidiram se dedicar à vida religiosa e trancar-se em mosteiros.

Como nos ensina Beyer, “nunca houve uma escola, de fato, para todos. Escola e educação formal sempre foram um privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos.” (2010, p. 12). Ainda que por diversas vezes o texto da lei trouxesse-nos essa perspectiva, uma escola para todos, nunca existiu em nosso país.

Porém, as possibilidades de ascensão econômica e social, mesmo com a introdução da obrigatoriedade escolar, não se alteraram. Os filhos do povo tinham que se contentar com uma formação mínima; os filhos da burguesia

obtinham uma formação técnica para o comércio; enquanto a formação superior era reservada apenas à elite social. (BEYER, 2010, p.13).

Se a escola comum não atendia às crianças das classes populares (e ainda hoje as melhores escolas não as atendem), muito menos às crianças com deficiência. “Assim, a escola para todos nunca existiu.” (BEYER, 2010, p. 13).

Uma escola brasileira para todos ainda é um sonho distante, apesar das pressões das políticas mundiais terem minimizado um pouco dessa distância. Como signatário da Convenção de Salamanca (1994), o Brasil buscou atender às exigências internacionais e adequar-se às propostas educacionais inclusivas, ainda que lentamente, e, em 2008, quatorze anos depois da assinatura do Tratado, um grande passo foi dado na busca da inclusão das pessoas com deficiência: a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

É notório que muito há para fazer, que apenas a implantação de uma Política Nacional, por mais bem intencionada e bem elaborada, não consegue solucionar um problema que se arrasta mundialmente por séculos. No entanto, há de se considerar que foi uma grande vitória na busca de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Ainda que alcançar uma escola que atenda a todos e que garanta a inclusão escolar dos estudantes com deficiência pareça para muitos uma quimera, uma proposta utópica, o que seria de nós, educadores, sem uma utopia? Acreditamos que no cerne de toda grande conquista democrática havia, sim, uma utopia.

A educação, principalmente a pública, alimenta-se de utopias. São elas que permitem que avancemos nas discussões e na construção de uma sociedade menos desigual e mais igualitária. Se alguém não ousar devanear, as utopias jamais se colocarão em prática.

Em algum momento histórico alguém sonhou com uma escola para os pobres, para os filhos das classes trabalhadoras, para os filhos dos escravizados, para as mulheres. Provavelmente, naquele contexto, muitos consideraram essa ideia uma loucura. A escola não era para todos, muito menos para pobres, para negros, para mulheres e aos que cabem limpar as latrinas não se faz necessária a escolarização.

Alguém, porém, provavelmente, não considerou que essa verdade era imutável, absoluta, inquestionável. Alguém ousou indignar-se contra essa imposição social e histórica; mesmo sendo minoria, estando desacreditado, taxado de insano, passando por ridicularizações, talvez considerado criminoso ou herege por defender o que na época

era uma utopia. E se esse alguém não tivesse permanecido acreditando em sua utopia, talvez muitas das conquistas educacionais, que hoje fazem parte de nossa vida cotidiana, não teriam sido possíveis.

É a utopia da “escola para todos” uma semente. E são de sementes que a floresta germina. Escolarizar pessoas com deficiência já foi uma utopia. Victor de Aveyron, na França, “o menino lobo”, o Selvagem de Aveyron, era irrecuperável para a hegemonia médica que determinava quem poderia ou não aprender. Mas Itard²⁶ questionou o que até então era inquestionável.

Incluir as pessoas com deficiência na escola regular e garantir que todos aprendam junto ainda soa utópico. É a utopia um lugar ideal, não impossível.

²⁶ Jean-Marc Itard foi um médico francês, aluno de Philippe Pinel. Itard enfrentou dura oposição ao sugerir a possibilidade de educar Victor de Aveyron, uma criança com comprometimentos mentais, encontrada na floresta. A hegemonia médica representada por Pinel afirmava não ser possível alterar quadros de atraso social, intelectual e linguístico de determinadas pessoas. (BEYER, 2010).

“Certa feita, quando discorria acerca de educação política para jovens professores, mostrei por que acredito que quem deseja educar para democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma. Eis um exemplo de como nossa educação constitui necessariamente um procedimento dialético, porque só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens”.

Adorno

II - CLASSE ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA MESMA ESCOLA – COMPLEMENTARIEDADE, PARALELISMO OU CONTRADIÇÃO?

O DAIE - Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional – é o departamento da Secretaria de Educação responsável pelas questões relacionadas à Educação Especial e Inclusão Escolar do município de Duque de Caxias/RJ. Esse departamento tem aproximadamente quinze profissionais que atuam como Implementadores, Chefes dos Programas de Apoio à Inclusão e funcionários administrativos; o atendimento do DAIE é dividido em cinco Programas de Apoio à Inclusão: Programa de Autismo, Programa de Surdez, Programa de Deficiência Intelectual, Programa de Deficiência Visual e Programa de Altas Habilidades/Superdotação.

Esses programas apresentam algumas propostas para o trabalho organizacional inclusivo de suas unidades escolares. Entre eles: Classes Especiais, Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH) e Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD). Há ainda estudantes atendidos nas Classes Regulares e AEE que são auxiliados por um profissional especializado da educação ou por um profissional da saúde: o Agente de Apoio à Inclusão (AAI), o Instrutor de Braille e o Intérprete de LIBRAS. Há ainda o Assistente da Educação de Surdos que auxilia o trabalho das Classes de Deficientes Auditivos.

O Atendimento Pedagógico Hospitalar funciona dentro do Hospital Infantil Ismélia Silveira, popularmente chamado de “O Infantil”, pelos caxienses, atendendo estudantes que se encontram em regime de internação médica, sem possibilidade de frequentar a escola. Não atende exclusivamente o público da Educação Especial, podendo ser oferecido como substitutivo a qualquer estudante (com ou sem deficiência) que encontrar-se internado para tratamento de saúde. Da mesma forma o APD também não se restringe a estudantes com deficiência, mas visa atender a qualquer estudante com problemas de saúde, que se encontre em tratamento em casa, afastados por mais de noventa dias e sem condições de frequentar a escola (DUQUE DE CAXIAS, 2022).

Dessas propostas, apenas as Classes Especiais e o AEE em SRM são exclusivos para o atendimento de estudantes com deficiência.

Apresentamos neste capítulo uma breve discussão sobre o funcionamento das Classes Especiais e do Atendimento Educacional Especializado, em Sala de Recursos Multifuncionais, ambos realizados simultaneamente em algumas escolas regulares da rede municipal de Duque de Caxias/RJ e como alternativa para efetivar a inclusão dos estudantes com deficiência.

Apesar de ambos os desenhos organizacionais atenderem ao público da Educação Especial, as propostas de escolarização seguem rumos distintos. A existência das duas propostas em um mesmo ambiente educacional tangencia muitas indagações sobre os objetivos que a rede municipal almeja alcançar quanto à escolarização dos estudantes com deficiência.

A existência de mais de um desenho organizacional dentro de um mesmo espaço educacional e atendendo ao mesmo público de formas distintas suscita questionamentos sobre a proposta inclusiva da rede. Classe Especial concomitante com AEE representa um sistema escolar de “cascatas”²⁷? Existe correlação entre essas propostas organizacionais? É possível que haja contrariedade nesses arranjos, possibilitando uma visão maniqueísta sobre eles? Os modelos se complementam em prol de um processo

²⁷ Num sistema escolar de “cascatas”, a integração do estudante se dava em níveis graduados, conforme suas possibilidades de manter-se num sistema escolar menos segregado. Esse sistema está fora da concepção de educação inclusiva (BEYER, 2010).

inclusivo maior? Há um paralelismo entre as propostas? Estamos diante de “duas escolas” em uma só instituição pública?

Muito se poderá discutir, acrescentar e modificar nessas propostas pesquisadas e essa hipótese reforça nossa ideia de que é preciso repensar os desenhos organizacionais que temos, considerando-os, sobretudo, como construções históricas e sociais, passíveis de erros, influenciados por políticas e governos, propensas a mudanças, principalmente por visar à inclusão que é um processo e que precisa ser desafiado continuamente e, como salienta Adorno (2010, p. 11) traz “a necessidade da crítica permanente”.

Um dos objetivos deste estudo contempla a dimensão debatida por Adorno: Será que os modelos organizacionais que temos nas escolas caxienses têm contribuído para o acolhimento dos estudantes público da educação especial na escola regular?

Compreendemos que a educação, concebida como formação para emancipação, contribui para a democratização da escola brasileira. Dialogando com o pensamento de Adorno, inferimos que a educação deve ser pautada na perspectiva de formar sujeitos autônomos e emancipados, livres, pensantes e capazes de refletir sobre suas ações. (DAMASCENO & CRUZ, 2021, p. 85).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), regulariza o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar ao ensino regular, mas de forma nenhuma como substitutivo deste. Significa dizer que o AEE atua complementando aqueles conteúdos/habilidades que o estudante não consegue desenvolver na classe regular, no mesmo ritmo dos demais; nesse caso, num atendimento individualizado ou em pequenos grupos, com um professor especialista em Educação Especial, num espaço com tecnologia assistiva e com a utilização de recursos pedagógicos diversificados, o estudante com deficiência terá a oportunidade de desenvolver esses conteúdos/habilidades que não foram alcançados em sua plenitude durante as aulas do ensino regular. Quanto ao público da Educação Especial, Adorno (2010, p. 52) aponta que “(...) muitas vezes estes são somente menos habilidosos, mas de modo algum menos qualificados do que aquela maioria que é aprovada em função de critérios formais”.

Há ainda a possibilidade de estudantes matriculados no AEE precisarem de atividades suplementares, que estão além dos conteúdos/habilidades programados para a

sala de aula regular; nesse caso, a atividade realizada na SRM complementar, enriquecendo e ampliando os estudos sobre determinado tema discutido na classe regular, dando a possibilidade dos estudantes superdotados/altas habilidades manterem-se motivados em aprender, utilizando para isso outros recursos pedagógicos que atuam auxiliando a ampliação e aprofundamento do conhecimento sobre determinado assunto.

Em tese, essa Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) aboliu a matrícula em Classes Especiais (BEZERRA, 2017, p. 477), porém isso não se configurou como prática na realidade de muitos sistemas de ensino, principalmente nas escolas municipais de Duque de Caxias, em que, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, ainda existem 75 Classes Especiais em funcionamento, substituindo a matrícula no Ensino Regular.

Pontuamos que a discussão sobre desenhos organizacionais deve levar em consideração todo o contexto no qual estão inseridos. Assim, o desenho organizacional é somente mais uma instância de todo um sistema que deve buscar ser inclusivo em todas as suas vertentes. Nestes termos, afirmamos que não faz sentido pensar o desenho organizacional desvinculado do meio ao qual está inserido e do qual recebe contínuas influências. Nessa perspectiva, a realidade do município de Duque de Caxias é algo a ser considerado, uma vez que estamos diante do município mais populoso da Baixada Fluminense e terceiro mais populoso de toda a região Sudeste do Brasil, com 808.161 habitantes, segundo dados do último Censo 2022 (IBGE, 2022).

Apesar dessa população tão grande, a rede municipal educacional tem um número relativamente pequeno de escolas. Segundo os dados da SME, são 179 unidades, das quais 35 são creches e 144 atendem ao Ensino Fundamental (DUQUE DE CAXIAS, 2023). Esses dados já revelam a dificuldade que é uma proposta de educação para todos, quando o acesso às matrículas ainda não é garantido universalmente, apesar da obrigatoriedade que a lei impõe.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (DUQUE DE CAXIAS, 2015-2025) e estudos realizados sobre ele, até 2019, 93% das crianças entre 4 e 5 anos estavam na escola, o que quer dizer que 7% da população dessa faixa etária não estudava. Quando falamos em uma população com mais de oitocentas mil pessoas, 7% de uma faixa etária representa um número considerável.

É necessário que se construa um desenho organizacional que leve em conta toda a realidade excludente dos estudantes caxienses, evitando a proposição de arranjos organizacionais flutuantes, que não atendem à diversidade e não deixam claros os objetivos que se pretendem alcançar com a escolarização, principalmente à escolarização dos estudantes que são público da Educação Especial.

O desenho organizacional produzido de forma equivocada pode inclusive favorecer a exclusão, caso não tenha em suas bases práticas e orientações inclusivas. Para tanto, reconhecer a necessidade de uma sociedade verdadeiramente inclusiva supõe antes de tudo o reconhecimento do fenômeno da exclusão social como uma característica da sociedade contemporânea.

Historicamente sempre se buscou a “escola dos iguais” e ainda na atualidade muito desse ideal está presente nas escolas brasileiras, o que Adorno descreve como “A perda da capacidade de fazer experiências formativas.” (2010, p. 26).

Sem a diversidade, o mundo não se humaniza. Negar a diversidade, homogeneizar grupos, é negar a própria humanidade da nossa espécie. É desumanizar-se (ADORNO, 2010). Portanto, é permitido inferir que o modelo organizacional “que tenha como objetivo formar para autonomia e emancipação não deve desviar-se da dimensão humana” (CRUZ, 2018, p. 101).

Que tipo de escolarização é oferecido nas escolas municipais caxienses e qual queremos ofertar para os estudantes público da Educação Especial? “Essa indagação é essencial, uma vez que pensar em inclusão é necessariamente pensar em formar indivíduos autônomos, aptos a experiência” (CRUZ, 2018, p. 99). Neste sentido, Adorno (2010, p. 140) nos leva a pensar: Por que ensinamos? E qual o sentido do que ensinamos tanto para os professores quanto para os estudantes? E para tal o autor nos esclarece tal questão nos interrogando com a seguinte assertiva:

No instante em que indagamos: “Educação --- para quê?”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 2010, p. 141).

É necessário questionar-se se a escolarização que está sendo oferecida aos estudantes com deficiência os conduz à emancipação ou tem os mantido em uma

situação de subordinação. Isso “implica que a escola se reestruture no sentido de acolher todos os alunos” (NUNES & MADUREIRA, 2015, p. 29). Em síntese, é com base nessa perspectiva que será possível pensar em inclusão. Damasceno (2006, p. 55) adverte: “Se não dermos conta de educarmos na diversidade para o atendimento da diversidade de todos os estudantes, deficientes e não deficientes, como poderemos pensar em uma sociedade de indivíduos emancipados?”.

Este estudo apoia-se na Teoria Crítica, compreendida como suporte teórico-metodológico para as reflexões/problematizações acerca dos desenhos organizacionais propostos para a inclusão em Duque de Caxias/RJ.

De acordo com Adorno (2010) “não estamos no mundo para simplesmente nos adaptarmos a ele, mais sim transformá-lo se assim for o nosso desejo”. A escola tem um compromisso político, social e ético com seus estudantes, devendo revelar-se como espaço de democratização e inclusão, buscando construir desenhos organizacionais sensíveis às demandas de aprendizagem de todos, principalmente as do público da Educação Especial.

Portanto, conclui-se que pensar modelos organizacionais na perspectiva da inclusão tornou-se essencial para educar na e para a diversidade.

2.1 A Classe Especial e o Atendimento Educacional Especializado – Diálogos (IM) possíveis?

A inclusão escolar ainda se constitui em um grande desafio para as escolas públicas caxienses/RJ. A realidade social dessa região é marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH²⁸), evasão escolar elevada e altos índices de violência urbana (PLETSCH, 2016), somados a prédios escolares insuficientes e desgastados (REIS E SOUZA, 2021), carência de professores efetivos nas escolas, salário dos profissionais da educação defasados, entre outros (MOREIRA, 2019).

²⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. (Disponível em www.ipea.gov.br. Acesso em 21 de agosto de 2023).

Se a inclusão é “o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo” (AINSCOW, 2009, p. 11), muito mais desafiadora será para os países mais pobres, como o Brasil, principalmente para os municípios de uma região marcada por graves problemas sociais, como é caso da Baixada Fluminense²⁹, no Estado do Rio de Janeiro.

Mesmo em países considerados economicamente mais desenvolvidos, os jovens com deficiência saem da escola sem qualificações úteis ou não fazem parte do maior número de experiências educacionais no interior da escola (AINSCOW, 2009, p.11), o que leva a uma escolarização ineficiente, o que Adorno chama de semiformação (2005, p. 23), o que vem contribuindo para que a educação não seja emancipadora.

Implicitamente, permanece entre nós a concepção de que a culpa da não-aprendizagem é do próprio aluno e que:

As escolas são organizações racionais que oferecem um conjunto de oportunidades apropriadas: que os alunos que experimentam dificuldades o fazem por causa das suas limitações ou desvantagens; e que eles, conseqüentemente, têm necessidade de uma forma qualquer de intervenção especial (AINSCOW, 1995, p. 6).

O que é necessário fazer para que a inclusão avance e haja uma educação que efetivamente contribua para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência vem sendo discutido com crescente interesse dos educadores e da sociedade. “As mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças” (AINSCOW, 1995, p. 2). Sob essa perspectiva, a inclusão passa a ser vista como benéfica a todos e não apenas aos estudantes com deficiência, como erroneamente se pensava (e alguns ainda pensam).

Mais do que preocupar-se em adaptar métodos e estratégias de ensino, a inclusão busca modificar a estrutura organizacional vigente e atender a todos os estudantes, com e sem deficiência. “Na verdade, os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos” (AINSCOW, 1995, p. 2).

²⁹ A Baixada Fluminense é uma região do Estado do Rio de Janeiro, constituída pelas cidades de “[...] Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados e Mesquita, todos ao norte da cidade do Rio de Janeiro. Alguns estudiosos também incluem Magé e Guapimirim (a leste), Japeri, Paracambi, Seropédica e Itaguaí (a oeste e noroeste)”. Disponível em: <http://www.oriodejaneiro.com/baixadafluminense-htm/>. Acesso em 18 de agosto de 2023.

É bem verdade que o discurso oficial sempre esteve direcionado para a segregação dos estudantes com deficiência em instituições especializadas (MAZZOTTA, 2005). Uma vez que essa é a opção menos custosa aos cofres públicos, dispensando investimentos em formação de profissionais e em modificações arquitetônicas, o que num sistema educacional capitalista, em que os processos educativos devem obedecer à lógica do mercado, representa maiores lucros, pois quanto menos se gastar com educação, maior as vantagens para os que exploram a miséria e a ignorância da classe trabalhadora para acumular riquezas.

Os desenhos organizacionais só poderão ser considerados como inclusivos à medida que criarem alternativas para viabilizar a participação efetiva dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas, “de modo a que todas as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem” (AINSCOW, 1995, p.3), contrariando a lógica neoliberal, para a qual as pessoas com deficiência devem permanecer à margem do sistema educacional e da sociedade.

Um desenho organizacional inclusivo deve também ser acolhedor das diferenças, abraçando os estudantes em suas singularidades e dissipando barreiras que impedem a aprendizagem.

Lembrando que todos os desenhos organizacionais, mesmo aqueles considerados como inclusivos, são sempre construções sociais e refletem ideologias, devendo ser continuamente questionados e repensados, já que a inclusão é um processo dinâmico e está em constante mudança.

Como nos ensinou o mestre Paulo Freire, não há neutralidade em nenhuma proposta educativa (FREIRE, 2015), e os arranjos organizacionais não são desenvolvidos nem imaginados no vazio (AINSCOW, 1995, p. 7). Alguns, inclusive, podem reforçar a ideia de que os estudantes com deficiência são limitados e sem possibilidade de avanços em sua aprendizagem, portanto, os desenhos organizacionais devem ser implementados sempre de forma crítica, para que a orientação com base na deficiência não permaneça enraizada nas escolas.

A inclusão é um processo... A criação das Classes Especiais e do Atendimento Educacional Especializado representava um avanço à época em que cada um deles foi

proposto. Porém, atualmente, são necessárias pesquisas que questionem se esses desenhos organizacionais proporcionam práticas inclusivas no ambiente escolar; pesquisas que também aprofundem os estudos sobre outras perspectivas organizacionais, que visem atender às demandas contemporâneas da inclusão. Nesse estudo, verificou-se que a rede municipal de Duque de Caxias mantém, em 39 unidades escolares, o que representa 21% do total de escolas municipais, as duas propostas de atendimento simultaneamente para estudantes com deficiência, descritas inclusive no Plano Municipal de Educação vigente: “A rede Municipal possui atendimento educacional em alguma modalidade de suporte da Educação Especial (Sala de Recursos ou Classes Especiais), oferecido nos quatro distritos.” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 94).

Dessa forma, enquanto alguns estudantes com deficiência são encaminhados às Classes Especiais, outros são matriculados no Ensino Regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no turno inverso ao da matrícula comum.

É importante que se verifique as potencialidades dessa coexistência de modelos organizacionais que visam à inclusão, bem como que se pontue suas fragilidades e/ou limitações para que o processo inclusivo continue a avançar na Rede Municipal; localizar as barreiras que já foram eliminadas através dessas propostas concomitantes e quais ainda precisam ser vencidas a fim de que se “descubra novas formas de participação e aprendizagem nas escolas” (NUNES & MADUREIRA, 2015, p. 129).

Embora o Plano Municipal de Educação (DUQUE DE CAXIAS, 2015-2025) registre que os indicadores educacionais do município sinalizam que o AEE é a forma predominante de atendimento especializado para os estudantes público da Educação Especial, sendo oferecido majoritariamente nas próprias unidades em que o estudante está matriculado no ensino regular, no seu contraturno, as Classes Especiais ainda resistem e são oferecidas nas mesmas escolas que o AEE, em algumas situações.

Apesar das orientações como as da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), oriunda da Conferência Mundial de Educação Especial, “o documento internacional mais significativo que já apareceu na área de educação especial” (AINSCOW, 2009, p.

12), as Classes Especiais se mantêm e entender o seu funcionamento e sua proposta em concomitância com o AEE são alguns dos impulsionadores dessa pesquisa.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 5)

A ideia de manter uma classe específica para a escolarização das pessoas com determinada deficiência, como é o caso das Classes Especiais, que funcionam dentro da escola regular, aparece na Legislação brasileira (L9394/96) e nos Tratados Internacionais como uma medida de exceção e com a necessidade de fortes razões para justificar sua existência (BUENO, 1995, p. 10).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Algumas vezes, o desenho organizacional estabelecido nas escolas pode realçar as barreiras que dificultam a inclusão desses estudantes, como é o caso dos modelos que tentam justificar a segregação. Esses modelos só serão superados com mudanças estruturais e atitudinais. É claro que apenas a adoção de um modelo organizacional inclusivo, por mais bem elaborado que seja, não garantirá por si só a transformação das escolas em instituições inclusivas, seria ingenuidade pensar assim. Há uma série de mudanças políticas que devem ser realizadas para que a inclusão, gradualmente, avance.

Historicamente, a existência de Classes Especiais, numa primeira análise, representou um período em que se buscava a Integração dos estudantes com deficiência, eles frequentavam a escola, porém sua participação na vida escolar era limitada às atividades das Classes Especiais, que também existiram fora da instituição escolar, em Associações e Institutos. Causava-nos um grande desconforto imaginar que essa proposta estava presente na Rede Municipal Caxiense ainda hoje, uma vez que eram, no

passado, organizadas por algumas “categorias” de deficiências ou “graus” destas. Essas Classes reforçavam a ideia de que a inclusão no ensino regular não deveria ser para todos.

Durante a pesquisa buscou-se verificar se houve mudança nessa perspectiva que justificasse a permanência de Classes Especiais como um desenho organizacional inclusivo, se a ideia errônea de que alguns podem ser incluídos no ensino regular com o auxílio do AEE, mas outros, não, necessitando permanecer em classes separadas. Seria essa seleção uma releitura do passado (tão próximo) que considerava alguns como “escolarizáveis” e outros, não? Permanece a dicotomia entre “educáveis” x “não-educáveis”? Há estudantes com deficiência “incluíveis”³⁰ e “não-incluíveis”? Teríamos na mesma rede educacional, a escolarização dos que possuem deficiência “leve”, no ensino regular com AEE no contraturno; e a escolarização dos que são “mais comprometidos”, em classes próprias, “especiais”? É essa a categorização que tem sido feita em Duque de Caxias? Estaríamos, então, diante de uma proposta de inclusão fragmentada?

Buscando respostas para tantos questionamentos, a pesquisa propôs a necessidade de esclarecer a manutenção de Classes Especiais na Rede Municipal de Duque de Caxias e como são realizados os atendimentos ao público da Educação Especial nos dias de hoje. Outra proposta da pesquisa foi verificar a necessidade de oferta simultânea entre os atendimentos na Classe Especial e no AEE, numa mesma escola.

Outro ponto a ser pensado é que, segundo o próprio Plano Educacional de Duque de Caxias (2015-2025) em vigor (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 96) os integrantes dos Programas de Apoio à Inclusão, da SME/DC, ou seja, os especialistas da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, lotados no DAIE, são aqueles que respondem pelo processo de avaliação e direcionamento dos estudantes para as modalidades de atendimento. Esse tipo de avaliação, pensada por especialistas externos à escola, é recorrente na Educação Especial brasileira, uma vez que a própria

³⁰ Incluíveis – Plural de incluível (adjetivo de dois gêneros) – que pode ou merece ser incluído. (Dicionário Oxford Languages, 2018)

experiência pioneira de integração³¹ dos estudantes com deficiência na escola regular deu-se, não por iniciativa dos pais, familiares e professores, como em outros países como Itália e Alemanha (BEYER, 2010, p. 7-8), mas verticalmente, como muitas políticas educacionais do país, impostas, “de cima para baixo”.

A particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias. Em vez de se constituir como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado das bases para o topo. (BEYER, 2010, p. 8).

De acordo com Kassir (2016, p. 1229), há poucas décadas, “dois grupos de ‘deficientes’ eram identificados: um direcionado a uma ‘meta mínima’ (para adquirir habilidades básicas para o autocuidado e as atividades de vida diária) e outro para se beneficiar de alguma forma de escolarização. (...) hoje, não encontramos mais essa separação na legislação.”. Mas, e na prática? Serão esses ainda os mesmos objetivos de Classes Especiais e AEE, ofertados simultaneamente, numa mesma instituição? Separar os estudantes com deficiência entre os que ‘conseguem ser incluídos’ no Ensino Regular e os que devem ser segregados a um espaço restrito de uma Classe Especial?

Corre-se o risco de se perpetuar uma divisão entre normalidade/anormalidade baseada nas condições orgânicas da população escolar. Assim, crianças que não apresentem evidências de prejuízos orgânicos são aquelas que reúnem condições para serem incluídas, ao passo que as que possuem evidentes prejuízos orgânicos são aquelas sobre as quais existem ‘fortes razões’ para não participar da escola inclusiva. (BUENO, 1995, p.10).

Quanto de objetividade e clareza há na seleção dos estudantes para as Classes Especiais ou para o AEE? A falta dessa clareza na avaliação preliminar pode abrir espaço para uma série de problemas e contradições, que sugerem variadas formas de interpretações e encaminhamentos.

É cada vez mais frequente a presença de empresas investindo na educação pública. Fundação Bradesco, Instituto Airton Senna, entre outras investem valores cada vez mais expressivos na gestão da educação pública. Recentemente a empresa do ramo alimentício I-Food declarou ter “abraçado a causa da educação por acreditar que essa é a

³¹ A expressão inclusão escolar – ou educação inclusiva – não tem unanimidade na comunidade internacional; muitos países, tais como Alemanha, Itália e Espanha, mantêm o uso da expressão Integração Escolar. (BEYER, 2010, p. 7).

melhor maneira de construir um país mais próspero e menos desigual e de preparar novos talentos para o futuro do trabalho”.

Vejamos no site da empresa algumas considerações sobre a Educação Especial:

Há três categorias de estudantes quanto à necessidade de apoio profissional: educáveis, treináveis e dependentes. Educáveis são aqueles estudantes que frequentam classes especiais e conseguem se comunicar. Treináveis são estudantes de escolas especiais que têm certa autonomia, mas precisam de ajuda. Já os estudantes dependentes são aqueles atendidos somente em clínicas especializadas, pois necessitam de acompanhamento 24 horas por dia e não possuem qualquer autonomia. Disponível em: <https://www.news.ifood.com.br/educacao-especial/>. Acesso em 23/09/2023.

As colocações presentes no site da empresa são atuais, por mais difícil que isso possa parecer, são a clara expressão da perspectiva que o mercado capitalista tem das pessoas com deficiência. Para a lógica neoliberal as pessoas com deficiência são sempre dependentes de algum tipo de ajuda, o que significa que não estão aptos à competitividade que o mercado exige e não raramente, tais preceitos as escolas reproduzem como cânones educacionais. “Creio que tanto no seu tempo como hoje a massa dos professores continua considerando a competitividade como instrumento central da educação e um instrumento para aumentar a eficiência.” (Adorno, 2010, p. 162).

Essa clara perspectiva capacitista sobre as pessoas com deficiência impede que elas sejam vistas para além das deficiências; e que sejam estimuladas a desenvolver suas potencialidades e autonomia. Como salienta Adorno (2010) é preciso reelaborar o passado para que não continuemos impondo limites às propostas de inclusão que se apresentam. “Não podemos eternizar situações históricas advindas do passado” (CURY, 2005, p. 22) sem refletir o que essas situações marcadas por uma herança pesada trazem de excludentes.

2.2 As Classes Especiais Caxienses

As Classes Especiais caxienses organizam-se em cinco tipos: Classe de Deficiência Intelectual, Classe de Deficiência Auditiva, Classe de Deficiência Visual, Classe de Deficiências Múltiplas e Classe de Autismo. Todos os estudantes nelas

matriculados necessitam impreterivelmente de terem laudo médico com CID³², de serem avaliados pelo DAIE e de serem encaminhados por esse Departamento para as unidades escolares (DUQUE DE CAXIAS, 2023). Cada uma dessas classes realiza o atendimento ao seguinte público:

Quadro 2 – ³³CID 10 e Público das Classes Especiais Caxienses

Tipo de Classe Especial	Público atendido	CID 10 frequentemente apresentada para a avaliação do DAIE/Matrícula
Classe de Autismo	Estudantes que apresentam Transtorno do Espectro Autista, com laudo de TEA	F. 84
Classe de Deficiência Intelectual (DI)	Estudantes com laudo de Deficiência Mental ³⁴ /Intelectual Moderada ou Grave	F.71.8 (Retardo Mental Moderado – outros comprometimentos do comportamento); F. 71.9 (Retardo Mental Moderado – sem menção de comprometimentos do comportamento); F.72 (Retardo Mental Grave); F.72.0 (Retardo Mental Grave – menção de ausência de comprometimento mínimo do comportamento)
Classe de Deficiências Múltiplas ³⁵ (DMU)	Estudantes com laudo (ou laudos) que indique (m) mais de uma deficiência	F. 70 (Retardo Mental Leve) + Deficiência(s) Física(s) ou sensorial(is)
Classe de Deficiência Auditiva ³⁶ (DA)	Estudantes surdos	H. 90 (Perda de audição por transtorno de condução e/ou neuro-sensorial)
Classe de Deficiência Visual (DV)	Estudantes cegos	H. 54 (Cegueira e visão subnormal)

Fonte: A Autora, 2024.

³² CID (Classificação Internacional de Doenças) é a base para identificar tendências e estatísticas de saúde em todo o mundo e contém cerca de 55 mil códigos únicos para lesões, doenças e causas de morte. O documento fornece uma linguagem comum que permite aos profissionais de saúde compartilhar informações de saúde em nível global. Disponível em <https://bvsms.saude.gov.br/organizacao-mundial-da-saude-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas/>. Acesso em 03/09/2023.

³³ A CID-10 foi aprovada pela Conferência Internacional para a Décima Revisão, em 1989, e adotada pela Quadragesima Terceira Assembleia Mundial de Saúde, que estabeleceu que a mesma entraria em vigor em 1º de janeiro de 1993. A revisão periódica da CID, desde sua sexta revisão, vem sendo coordenada pela Organização Mundial de Saúde - OMS. Disponível em <https://concla.ibge.gov.br/classificacoes/portema/saude/cid-10.html>. Acesso em 28 /10/2024.

³⁴ Nomenclatura ainda utilizada nos laudos médicos para referir-se à Deficiência Intelectual.

³⁵ As Deficiências Múltiplas se caracteriza por um conjunto de duas ou mais deficiências - de ordem física, sensorial, mental, entre outras - associadas (BRASIL, 2006).

³⁶ O Decreto 5626/2005 diferencia Surdez e Deficiência Auditiva. (BRASIL, 2005).

As Classes Especiais fazem parte do sistema educacional municipal de Duque de Caxias/RJ e funcionam dentro das escolas regulares municipais; as turmas são formadas por estudantes selecionados de acordo com sua deficiência, ou seja, “homogeneamente organizadas, por comprometimento patológico” (BEYER, 2010, p. 19), substituindo a matrícula nas classes regulares; seu funcionamento quanto a dias e horários³⁷ é similar ao da classe regular, seguindo o mesmo calendário anual emitido pela SME/DC³⁸ e em consonância com a Lei 9394/96. Configura-se uma exceção a essa organização as Classes de Autismo, que podem ter seu horário de atendimento reduzido. De acordo com o Plano Municipal de Educação, alguns estudantes permanecem apenas por uma hora na Classe de Autismo e são atendidos individualmente (DUQUE DE CAXIAS, 2015).

O ingresso nessas Classes Especiais está adstrito à apresentação de encaminhamento expedido pelo DAIE, da Secretaria Municipal de Educação para efetivação da matrícula nas unidades escolares.

O número de estudantes em cada Classe Especial varia de acordo com o tipo de Classe, o que pode ser modificado a cada ano, de acordo com a Resolução de Matrícula expedida. O número de estudantes estabelecido atualmente, para 2024, está expresso no quadro abaixo, retirada da Resolução de Matrícula, Nº 0010, de 10 de novembro de 2023.

Quadro 3 – Número Máximo de Estudantes nas Classes Especiais

TIPOS DE ATENDIMENTO	NÚMERO DE ESTUDANTES
Classe Especial Autismo	6 (seis) a 8 (oito) estudantes
Classe Especial Deficiência Intelectual DI- acima de 14 anos	12 (doze) a 15 (quinze) estudantes
Classe Especial Deficiência Intelectual DI- abaixo de 14 anos	10 (dez) a 12 (doze) estudantes

³⁷ De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 24, Inciso I, a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (BRASIL, 1996).

³⁸ Classes Especiais - seguem o mesmo calendário de planejamento das turmas do Ensino Regular Comum, de acordo com as Orientações para a Educação Especial de 2023. (CEE/SME/DC, 2023).

Classe Especial Deficiência Visual DV	6 (seis) a 8 (oito) estudantes
Classe Especial Deficiência Múltipla DMU	6 (seis) a 8 (oito) estudantes
Classe Especial Deficiência Auditiva ³⁹	10 (dez) a 12 (doze) estudantes
Sala de Recursos - SR	8 (oito) a 16 (dezesesseis) estudantes para turmas de PII 8 (oito) a 12 (doze) estudantes para turmas de PI de Educação Especial

Fonte: Resolução de Matrícula, Nº 0010, de 10 de novembro de 2023, SME/DC.

Um dos questionamentos geradores dessa pesquisa foi: “Por que as Classes Especiais sobrevivem na contemporaneidade?”. Uma questão que se coloca, na literatura especializada, como embasamento para manutenção dessas classes é o argumento de que os estudantes com deficiência preferem estar nas Classes Especiais e conviver apenas com seus pares (MAZZOTA, 2005, p. 110).

Há de se pensar o porquê de tal preferência: Há dificuldades para que esses estudantes consigam relacionar-se com os estudantes e/ou professores sem deficiência do ensino regular? Eles sentem-se verdadeiramente acolhidos pelas pessoas sem deficiência da escola? O que os fazem “preferir” às classes especiais? Caso haja barreiras atitudinais, elas necessitam de ser localizadas para serem definitivamente extintas, uma vez que a convivência com a diversidade é algo inevitável e desejável na vida escolar e em sociedade. É preciso abordar “as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado” (AINSCOW, 2009, p. 14).

A escola deve estar atenta aos sinais da exclusão e preocupar-se em ouvir o que os estudantes com deficiência sinalizam nas suas falas, ainda que não o digam diretamente, mas que podem revelar que a exclusão/segregação está presente no ambiente escolar. Como nos alerta Ainscow (1995, p. 9) “são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das atividades”. É necessária uma análise crítica e reflexiva por parte da instituição acerca desses indicadores. “Um exame das dificuldades vividas pelos estudantes é capaz de fornecer uma pauta para

³⁹ A Rede Municipal de Duque de Caxias utiliza Classe de Deficiência Auditiva em detrimento da expressão Classe de Surdos. Utilizaremos, no decorrer deste trabalho, a mesma nomenclatura adotada pela Rede, a fim de evitar problemas de interpretação textual.

reformas e *insights* sobre como tais reformas podem ser realizadas.” (AINSCOW, 2009, p. 14). É importante que os estudantes com deficiência vejam toda a escola como um espaço que é o seu. É necessário que se oferte aos estudantes com deficiência “uma educação tão comum quanto possível” (NUNES & MADUREIRA, 2015, p. 130).

Um fator que também chama a atenção é o grau de autonomia da escola quanto à matrícula na Educação Especial; no momento de formação das Classes Especiais exige-se a necessidade do aval e encaminhamento do DAIE para a matrícula. (DUQUE DE CAXIAS, 2023). Assim, entendemos que, em Duque de Caxias, não cabe exclusivamente à escola determinar se um estudante com deficiência será incluído no Ensino Regular com AEE ou na Classe Especial. Essa determinação será dada por uma equipe de especialistas externa à escola.

A matrícula de estudantes em classes especiais só poderá ocorrer mediante encaminhamento expedido pela CEE⁴⁰. É vedada a matrícula em Classe Especial apenas por pedido médico ou desejo dos responsáveis, tal medida visa impedir matrículas equivocadas e ações discriminatórias. (DUQUE DE CAXIAS, 2023, p.3).

Aqui, outro questionamento se coloca: Qual o grau de autonomia das escolas quanto à matrícula dos estudantes com deficiência? Como desenvolver práticas inclusivas em escolas com pouca autonomia administrativa e pedagógica e dirigidas por práticas padronizadas pela Secretaria Municipal de Educação? É pertinente que as avaliações dos estudantes para ingresso na Educação Especial sejam realizadas por especialistas de um departamento externo às unidades escolares, com base no laudo médico apenas?

Convém-nos refletir se esse tipo de avaliação externa se configura como prática promotora da inclusão na escola ou como uma barreira para esta. Avaliações realizadas tendo como base exclusivamente o laudo médico, podem servir como legitimação da falta de investimentos no trabalho da escola. A pesquisa se propõe a verificar se os profissionais da escola têm algum questionamento sobre essa prática de avaliação externa dos estudantes público da Educação Especial ou se acreditam ser essa a melhor forma de acesso a essa modalidade de ensino dentro das unidades escolares.

⁴⁰ No final do ano de 2022, quando esse documento foi expedido, o DAIE era chamado de CEE (Coordenadoria de Educação Especial), como explicado em nota anteriormente.

Esse trabalho visa estimular a discussão entre escolas e sistema de ensino, buscando formas possíveis de se avançar quanto às práticas e desenhos organizacionais inclusivos e a ver com maior clareza quais os melhores passos que se deve dar.

Os primórdios da criação das Classes Especiais em Duque de Caxias, no fim da década de setenta, acontece, inicialmente para responder ao grande número de retenções seguidas de alguns estudantes. De uma maneira mais simples, as Classes Especiais sanariam a reprovação consecutiva e o fracasso escolar. É necessário pensar o que realmente mudou nessa organização, é possível que os estudantes com deficiência sejam encaminhados às Classes Especiais porque lá não “fracassam”, uma vez que não são avaliados e, dessa forma, não podem ser aprovados nem reprovados?

Dessa forma, a falta de seriação serve à manutenção de grande massa de deficientes em níveis inferiores de escolarização, sem nenhuma avaliação do processo pedagógico desenvolvido e com a justificativa centrada nas dificuldades dessa população. (BUENO, 1995, p. 11).

É extremamente preocupante pensar que “crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização” (BUENO, 1995, p. 11). Se esses estudantes passam cinco ou dez anos matriculados nas Classes Especiais e não conseguem ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade, como nos relata Bueno (1995), qual o benefício das Classes Especiais para elas? Há fundamento para não serem matriculados no ensino regular por não aprenderem no ritmo esperado? Todos os demais estudantes, sem deficiência, acompanham esse tal ritmo? Estão realmente aprendendo nas Classes Especiais?

Nossa pergunta básica, como planejadores, administradores, professores, estudiosos e pesquisadores, deveria ser: Quais os riscos efetivos que tais alunos correm se incluídos no sistema regular de ensino? Se os riscos forem inexistentes ou muito pequenos, esses alunos deveriam se incorporar às classes regulares. (BUENO, 1995, p. 12).

Uma visão acrítica desse desenho organizacional conformou-se com o pressuposto de que os estudantes da Classe Especial não são incorporados às classes regulares por suas características e deficiências, as quais os impedem de desenvolver-se como os demais estudantes sem deficiência.

Também é sabido que alguns dos estudantes público da educação especial precisam de acompanhamento sistemático de outras instituições e profissionais, a fim de que seu desenvolvimento não seja comprometido, no entanto, para muitos estudantes, a

escola é o único local de convívio e aprendizagem, o que faz com que ela tente abarcar, com fracasso na maioria das tentativas, responsabilidades que não são suas.

(...) desde há muito, a escola não desempenha apenas as atividades específicas. Ao mesmo tempo, e às vezes até com prejuízo delas, desempenha também as supletivas, que são aquelas atividades fora da instrução sistemática e programada, desenvolvidas para suplementar a ação das outras agências sociais educativas, com mais ou menos legitimidade e consentimento delas. (RIBEIRO, apud MAZZOTTA, 2005, p. 123-124)

É necessária a escolarização dos estudantes com deficiência, mas a matrícula escolar numa Classe Especial não pode substituir nenhum tipo de acompanhamento necessário, seja ele médico, clínico, terapêutico ou de qualquer outra natureza. A escola precisa desempenhar seu papel antes de adentrar em demandas que fogem da esfera educacional e, definitivamente, não são suas. É preciso redefinir “o processo de ensino-aprendizagem como eixo da organização da escola” (MAZZOTTA, 2005, p. 124). Da mesma forma que a educação escolar não deve ser delegada a outros espaços, não cabe à escola realizar em seu espaço atividades que visem substituir atendimentos terapêuticos ou clínicos.

Não convém à escola, nem mesmo sob a égide de uma Classe Especial, realizar com prioridade e frequência ações assistencialistas, terapêuticas ou psicológicas. Ainda que se tenha consciência de que em algumas situações, os profissionais da educação possam assumir tal função emergencialmente devido à imposição de contingências históricas e sociais. Porém, é necessário clarificar que tais ações devem ser atribuídas a instituições específicas para que se tenha a eficácia esperada.

Ao pensar na escolarização de alunos com deficiência (...) é fundamental não se limitar apenas às escolas comuns, mas precisamos pensar também nas instituições especializadas como uma opção para essa população, principalmente para os mais comprometidos e/ou com idade avançada. (REDIG, 2019, p. 3).

Outra questão a se analisar é o fato das Classes Especiais Caxienses tomarem ainda por referência um “modelo clínico-médico” para a escolarização das pessoas com deficiência, exigindo um laudo médico preliminar, com identificação de um CID, para que a matrícula seja efetivada, contradizendo o modelo biopsicossocial⁴¹ que tem se tentado adotar na Educação Especial brasileira.

⁴¹ O modelo biopsicossocial é uma abordagem multidisciplinar que compreende as dimensões biológica, psicológica e social de um indivíduo. Disponível em: <https://posdigital.pucpr.br/blog/modelo->

(...) “modelo médico” de avaliação – pelo qual as dificuldades educacionais são explicadas somente em termos da deficiência da criança – impede o progresso na área, porque tira a atenção de certas questões, como por que as escolas falham em ensinar com êxito tantas crianças. (AINSCOW, 2009, p. 14).

Segundo Mazzotta:

(...) é preciso reconhecer a dificuldade de conciliar um modelo clínico ou médico-psicológico para a avaliação e diagnóstico da excepcionalidade, com um modelo educacional para atendimento escolar. A utilização de um diagnóstico classificatório para fins de encaminhamento e colocação escolar tem se constituído tarefa complexa no campo da educação especial, com implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade. (2005, p. 74)

Em muitas situações, o estudante com deficiência irá agir sem precisar de nenhum recurso específico ou da assistência de terceiros. Sua necessidade pode estar adstrita a uma tarefa ou a uma dimensão específica, o que torna muito injusto que um laudo médico determine suas potencialidades e/ou limitações.

Mazzotta (2005, p. 118) considera que a abordagem clínico-médica tem uma perspectiva estática, transformando a deficiência numa característica inerente ao indivíduo. Assim, é como se o indivíduo ficasse reduzido àquela deficiência.

É de suma importância que as Classes Especiais preocupem-se em não instituírem-se em espaços de retrocesso ao assistencialismo às pessoas com deficiência na educação escolar (MAZZOTTA, 2005, p. 126).

É essencial que a escola descubra as condições para interferir no rumo que se deseja tomar, pensando a sociedade e a educação em seu devir (ADORNO, 2010, p. 12).

É importante lembrar, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 58 e respectivos parágrafos, instituiu a educação especial como uma modalidade da educação escolar que tem início na Educação Infantil e deve-se estender ao longo da vida (BRASIL, 1996) e que “Essa modalidade, ao ser adjetivada como escolar, marca também o distanciamento do modelo médico-psicológico e clínico,” (VICTOR, 2018, p. 13).

A homogeneidade também proposta historicamente pelas Classes Especiais deve ser avaliada cuidadosamente, uma vez que não se podem ignorar as influências do ambiente na aprendizagem (AINSCOW, 2009, p. 12). A restrição ao convívio escolar, na maior parte do tempo, apenas com outros estudantes que apresentam a mesma deficiência, minimiza a riqueza das trocas com outros estudantes, tão importante para o desenvolvimento escolar.

Um desenho organizacional que atue numa perspectiva inclusiva precisa distanciar-se da percepção homogênea de seus estudantes, sejam eles com ou sem deficiência. Não há como estabelecer processos escolares iguais para todos.

Como visto anteriormente, existem, atualmente, na rede municipal de Duque de Caxias 75 Classes Especiais, divididas por cinco tipos (Classe de DI, Classe de Autismo, Classe de DA, Classe de DMU e Classe de DV). Logo, a matrícula nas Classes Especiais exige a correspondência a um dado “modelo”, seus estudantes devem apresentar semelhanças, ainda que seja apenas na CID indicada no laudo médico, o que caracteriza uma busca pela homogeneidade do grupo.

Nem todos os estudantes com deficiência intelectual apresentarão o mesmo desenvolvimento, assim como nem todos os estudantes cegos terão as mesmas habilidades. E assim sucessivamente.

Essa proposição de que estudantes com deficiência intelectual aprendem de uma forma, estudantes com autismo aprendem de outra, é baseada em uma deficiência abstrata e universal, numa visão mítica da deficiência e desvinculada do saber científico e dos estudos que demonstram que cada indivíduo apresenta a sua singularidade e o seu ritmo pessoal de aprendizagem, independente de deficiência. Os estudantes com ou sem deficiência “são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual a outro” (BEYER, 2010, p. 27). Apesar dessa evidência, a escola continua a buscar modelos organizacionais homogeneizadores, que simplifiquem o processo educativo.

Se a proposta for manter uma Classe Especial, cujos estudantes são separados pelo tipo de deficiência, parece que recairemos sobre o que Amaral (apud AQUINO,

1998, p. 5) chama de “generalização indevida⁴²”, o que leva-nos a perpetuar vários preconceitos e estigmas. Não raramente, ouvimos alguns, até mesmo educadores, referirem-se aos estudantes com deficiência como: “O Down”, “O Autista”, “O surdinho”, “O Cadeirante”, entre outros. De acordo com essa visão mítica, “O indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela” e é função da escola propor desenhos organizacionais que promovam a desconstrução desses estereótipos (AMARAL, apud AQUINO, 1998, p. 16-17). Embora haja previsões legais de propostas de formação de comunidades como forma de fortalecimento das lutas das pessoas com deficiência, como é o caso da proposta de potencialização das comunidades surdas, há de se ter uma visão ampla e uma preocupação em impedir que as pessoas com deficiência não sejam induzidas a permanecerem apenas entre seus pares, uma vez que o que se deseja é o respeito e a convivência com a diversidade como uma forma de crescimento para todos.

Apesar de muitos avanços nas últimas décadas em relação ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas, ainda vivenciamos uma organização escolar que privilegia a homogeneidade, com focos em procedimentos uniformes tanto no ensino quanto na avaliação. (REDIG, 2019, p. 2).

A manutenção das Classes Especiais homogeneizantes parece-nos não ajudar no processo inclusivo, pois restringe a participação dos estudantes, limitando seu convívio a outros estudantes que tenham a mesma deficiência. Como salientam Santos & Paulino (2008, p. 12) “Incluir não é nivelar nem uniformizar.”, ao contrário, “A escola *deve ser* um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente!” (MANTOAN, 2013, p. 4 - Grifo Nosso).

Por mais que haja momentos de troca com outras turmas, como nos horários de recreio ou atividades que envolvam toda a escola, como festividades e eventos, por exemplo, não nos parece o suficiente. Entendemos que é no convívio diário, em sala de aula, que se estabelecem os maiores vínculos entre os estudantes, onde ocorrem as trocas cognitivas e sociais mais significativas, porém nesses momentos, na proposta que se estabeleceu historicamente, os estudantes estavam limitados à homogeneidade da

⁴² Segundo Amaral a Generalização Indevida refere-se à transformação da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global. (AMARAL, apud AQUINO, 1998, p. 5).

Classe Especial. E hoje, como é o convívio diário dos estudantes das Classes Especiais com os demais estudantes da escola? Em que avançamos?

Um outro fator que também exige uma ressignificação é o fato das Classes Especiais praticamente permanecer as mesmas, com o mesmo professor, ano após ano; com pouquíssimas mudanças, já que não há “promoção” ou “retenção”, os estudantes seguem juntos por anos seguidos. Seguindo esse modelo, as Classes Especiais atuariam numa perspectiva estática, mas a inclusão exige movimento, uma vez que é um processo e não um fim em si mesmo. Concordamos com Ainscow (1995, p. 9) que uma escola deve estar ‘em movimento’, continuamente à procura de desenvolver e aperfeiçoar as suas respostas aos desafios que encontra.

Além do mais a permanência de um mesmo professor com uma classe, durante muitos anos, pode fazer com que os estudantes sejam vistos pelos demais docentes e profissionais da escola, como uma responsabilidade restrita daquele professor-regente. Nessa perspectiva, os demais professores da unidade escolar poderão, muitas vezes, nem conhecer os estudantes matriculados nessas Classes Especiais. Os estudantes com deficiência, assim como os sem deficiência, devem ser vistos como “de todos” os professores. Então cabe a todos buscar meios de atender aqueles estudantes em suas especificidades e não apenas a um profissional. O estudante é da escola! Assim, todos os professores devem se sentir responsáveis pela inclusão de cada estudante, numa proposta previamente conhecida e acordada.

Penso que o professor que puder libertar-se das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos estudantes deficientes, poderá se tornar àquilo que chamamos de agente agregador, ou seja, um multiplicador de ideias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela auto inculpável menoridade. (DAMASCENO, 2006, p.45).

Essa responsabilidade, quando compartilhada por todos os profissionais da escola, pode ajudar os docentes a sentirem-se seguros, uma vez que a insegurança e o medo de serem culpabilizados pelo insucesso dos estudantes podem ser grandes barreiras para novas propostas inclusivas do trabalho escolar. Dito numa forma simples, “Uma ótima oportunidade para nos apoiarmos uns aos outros no nosso aperfeiçoamento.” (AINSCOW, 1995, p. 14).

“É necessário ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência.” (AINSCOW, 1995, p. 8).

Não se pretende aqui desmerecer o avanço que as Classes Especiais, ainda que segregadas dentro da escola regular, significaram na história da educação especial. Mas, hoje, deve-se dar prioridade as propostas que promovam a inclusão e garantam o convívio com a diferença, promovendo o aumento de salas de aula mais inclusivas (AINSCOW, 1995). Se a ideia é valorizar a diversidade, a heterogeneidade e o trabalho com as diferenças, as Classes Especiais precisam adotar uma nova perspectiva, a fim de adequarem a um modelo organizacional inclusivo.

Novas roupagens às antigas propostas são necessárias e pode ser um caminho para que avancemos com a inclusão. E novas propostas também são imprescindíveis para que num futuro próximo não se precise falar em inclusão, uma vez que esta só acontece porque alguém foi excluído anteriormente (SAWAIA, 2001). Sobre essa relação, ressaltava Adorno (2010, p. 25): “O que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Ele pressupõe uma lógica da não-identidade, uma inadequação”.

2.3 O Atendimento Educacional Especializado e suas características em Duque de Caxias

O número de turmas de Atendimento Educacional Especializado cresceu muito nos últimos anos. Em Duque de Caxias são atualmente 276 turmas, de acordo com o DAIE. Algumas turmas de AEE atendem exclusivamente estudantes com surdez, cegueira ou com altas habilidades/superdotação, elas são chamadas de Atendimento Educacional Especializado Exclusivo. Há na Rede Municipal duas turmas de AEE Exclusivo para Surdez, duas turmas de AEE exclusivo para Cegueira e cinco turmas de AEE Exclusivo para Altas Habilidades/Superdotação.

Acreditamos, quanto aos estudantes, que “Não será o fato de estar matriculado na rede regular que o fará incluído, assim, como não será a matrícula na classe especial

que o fará excluído.” (MOREIRA, 2019, p. 127). Não temos a ingênua ilusão de que apenas a matrícula no ensino regular, ainda que com auxílio do AEE em Sala de Recursos, garanta por si só a inclusão e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial, como se o sistema educacional caxiense estivesse preparado para receber esses estudantes de forma digna e produtiva. Nem tampouco que resolva questões como discriminação, segregação, preconceitos, entre outros, que ainda estão presentes no cotidiano escolar.

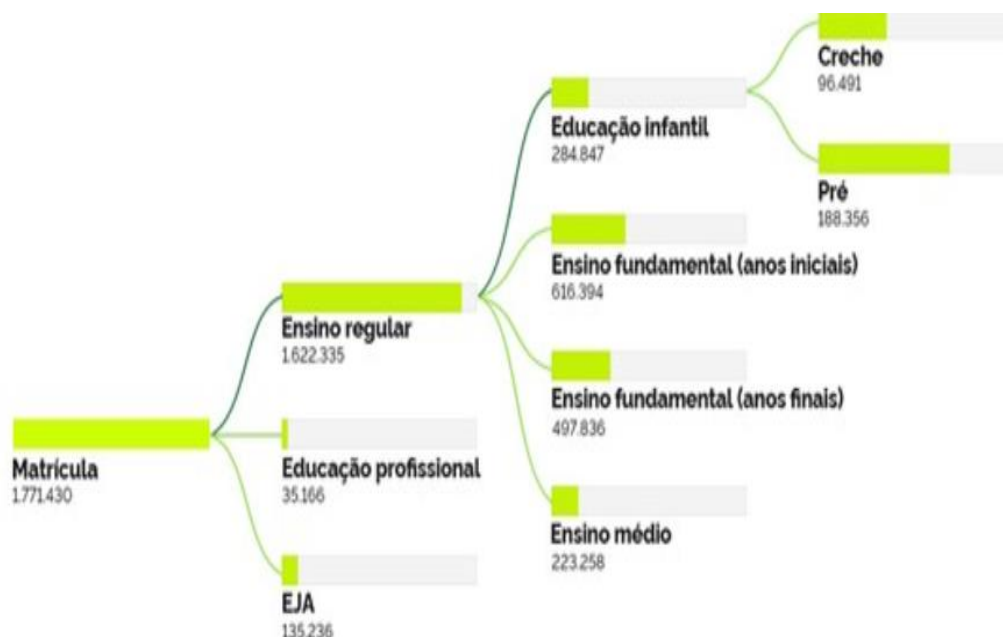
A matrícula dos estudantes público da educação especial no Ensino Regular e no AEE precisa de atenção quanto às outras estratégias que devem ser adotadas para que esse estudante consiga desenvolver-se da forma esperada.

A matrícula de estudantes com deficiência na turma comum não é sinônimo de aquisição de conhecimento, de aprendizado, visto que, alguns são aprovados na série, mas sem o desenvolvimento esperado para o ano de escolaridade cursado (REDIG, 2019, p. 4).

De acordo com os dados do Censo Escolar 2023, apesar do crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Regular, em relação ao ano anterior, que registrou 1.292.466 (INEP, 2022), verifica-se que a maior parte das matrículas dos estudantes com deficiência, está concentrada nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que revela que para a maioria desses estudantes tem sido difícil acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma regular, ainda que recebam apoio do AEE na SRM.

Analisando o gráfico 3 não é necessário muito esforço para perceber que o número de matrículas de estudantes com deficiência diminui à medida que os anos de escolaridade aumentam. Assim, o número de estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio continua menor do que o número de estudantes com deficiências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 3 – Estudantes com deficiência matriculados no Ensino Regular



Fonte: INEP, 2023.

Quanto à matrícula de estudantes com deficiência no Ensino Regular em Duque de Caxias são necessárias algumas considerações para compreender esse processo. Há uma Resolução de Matrícula em vigor na Rede Municipal Caxiense (DUQUE DE CAXIAS, 2023) que estabelece o número máximo de estudantes por ano de escolaridade; e dá previsão de, no máximo, dois estudantes com deficiência por turma, o que nem sempre é possível, devido a uma série de fatores.

Quadro 4– Número máximo de estudantes nas turmas de Ensino Regular

Ano de Escolaridade	Nº máximo de estudantes por turma
Educação Infantil (1,2,3 anos/ pré-escola)	20
Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º anos)	25
4º e 5º anos de escolaridade	35
6º ao 9º ano de escolaridade	37

Fonte: Resolução de Matrícula, Nº 0010, de 10 de novembro de 2023, SME/ DC.

Em 2023, a Resolução de Matrícula Nº 0009, de 17 de novembro de 2022, que estava em vigor determinava ainda a diminuição de um aluno para cada estudante com deficiência matriculado na turma.

Art. 30. (...)

Parágrafo Único - As turmas regulares poderão ter até 2 (dois) estudantes com deficiência, sendo reduzida, para cada estudante com deficiência 1 (um) estudante do quantitativo da turma, para garantir a qualidade do atendimento educacional. (DUQUE DE CAXIAS, 2022).

Essa determinação de redução de estudantes nas turmas regulares em que houvesse matrícula de estudantes com deficiência era comum em Duque de Caxias (LOUREIRO, 2020, p. 42), sendo verificada em muitos anos letivos, anteriores a 2024.

São muitos os enfrentamentos na busca de um desenho organizacional que promova a inclusão: a legislação nacional traz a impossibilidade de negar vaga a qualquer pessoa com deficiência, sob pena de responder por crime de responsabilidade, segundo a Lei 7853/89:

Art. 8º - Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - **recusar**, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (...)” (BRASIL, 1989, grifo nosso).

A legislação municipal traz uma previsão que visa impedir a superlotação das classes, através da Resolução em vigor. Gestores e Equipe Técnico-Pedagógica vivenciam um dilema diariamente: negar a vaga e respeitar a Resolução de Matrícula para garantir as condições mínimas de trabalho docente, com turmas com um número de estudantes equilibrado para que se realize um trabalho mais efetivo? Ou garantir a matrícula de todos os estudantes com deficiência que procuram a escola, como prescreve a lei federal, superlotando turmas, incluindo mais de dois estudantes com deficiência em uma mesma classe, desrespeitando a Resolução Municipal? A segunda opção permitirá que todos compareçam à escola, mas não necessariamente que se garantam as condições para que se desenvolvam cognitivamente, uma vez que turmas lotadas impedem que o professor dê maior atenção aos estudantes que demandam mais tempo e cuidado por parte do docente para desenvolverem-se melhor.

Outro entrave que a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Regular enfrenta é a garantia de um mediador (em Duque de Caxias, é chamado de Agente de Apoio à Inclusão) para estudantes com deficiência, especialmente os com TEA. De acordo com o Art. 2º, Inciso IV, Parágrafo único da Lei 12764, de 27 de dezembro de 2012:

Art. 3º. São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

(...)

IV – o acesso:

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012).

Em Duque de Caxias, há dois tipos de Agentes de Apoio à Inclusão (AAI): O AAI-I e o AAI-II. São funções comuns dos Agentes de Apoio à Inclusão I e II: Elaborar e confeccionar em conjunto com o professor do ensino regular comum e do Atendimento Educacional Especializado, materiais instrucionais e recursos acessíveis às necessidades do aluno público da educação especial; manter organizados de maneira higiênica, os ambientes e materiais utilizados pelo estudante; respeitar e valorizar os saberes e valores culturais dos alunos com o qual se relaciona; contribuir para a ampliação das experiências e conhecimento dos alunos em todas as situações de rotina escolar; participar das atividades de vida diária do aluno, colaborando com sua higiene e alimentação, desenvolvendo hábitos e atividades saudáveis, o que inclui suporte à ida ao banheiro, troca de fralda e roupas e banho, quando houver necessidade; permanecer junto ao aluno, inclusive nos horários de descanso, do intervalo e das aulas extras, zelando por sua segurança; estimular a autonomia; administrar medicamento indicado por receita médica atualizada e primeiros socorros quando necessário; manipular objetos próprios do aluno com deficiência, como: próteses, cadeiras de rodas e etc., além de auxiliar o aluno em sua locomoção e mobilidade, garantindo o acesso, a permanência e favorecendo a participação e a aprendizagem destes alunos no ambiente escolar; manter articulação permanente com a equipe pedagógica e administrativa da unidade escolar; pesquisar, selecionar e estudar assuntos específicos de sua área de trabalho; cumprir os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar colaborativamente do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), relatórios descritivos, grupos de estudos, conselhos de classes, cursos, seminários ou palestras promovidos pela unidade escolar e pela secretaria municipal de ensino; cumprir as determinações propostas pelo PEI de cada aluno, sob orientação do professor do ensino regular comum, do Atendimento Educacional Especializado e da Equipe Diretiva; respeitar e preservar as normas internas da unidade escolar e da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, guardando sigilo sobre toda e qualquer informação sobre o estudante, responsáveis e

profissionais que lhe for confiada, bem como o teor de documentos e demais papéis institucionais que porventura tiver acesso.

Além dessas funções em comuns, os Agentes de Apoio à Inclusão também tem como funções específicas:

Quadro 5 – Funções Específicas dos Agentes de Apoio à Inclusão I e II:

Profissional	Funções
Agente de Apoio à Inclusão I	<p>Apoiar, prioritariamente, o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades na execução das atividades pedagógicas (escritas, de movimento e outras) propostas pelo professor do ensino regular comum, do Atendimento Educacional Especializado, das aulas extras (sala de leitura, educação física, informática educativa, etc.) e pela equipe diretiva;</p> <p>Executar, na ausência do(s) estudante(s) público da educação especial, outras tarefas solicitadas pela equipe diretiva da unidade de ensino, compatíveis com a natureza da função.</p>
Agente de Apoio à Inclusão II	<p>Apoiar o estudante com condições diferenciadas de saúde na execução das atividades pedagógicas (escritas, de movimento e outras) propostas pelo professor do ensino regular comum, do Atendimento Educacional Especializado, das aulas extras (sala de leitura, educação física, informática educativa, etc.) e pela equipe diretiva;</p> <p>Cumprir as medidas de prevenção e controle de infecção do ambiente;</p> <p>Efetuar o controle diário do material utilizado;</p> <p>Realizar os cuidados com o corpo do aluno;</p> <p>Realizar assistência aos estudantes que fazem uso de sondas, dietas enteral, gastrotomia, colostomia, drenos, cateteres, traqueostomia ou outra condição diferenciada de saúde, através de cuidados de limpeza, desinfecção, esterilização de materiais e equipamentos, garantindo o acesso, a permanência e favorecendo a participação e a aprendizagem destes alunos no ambiente escolar;</p> <p>Executar, na ausência do (a) estudante com condição diferenciada de saúde, outras tarefas solicitadas pela equipe diretiva da unidade de ensino, compatíveis com o fazer pedagógico e da área da saúde.</p>

Fonte: DUQUE DE CAXIAS, 2021.

No quadro abaixo podemos observar as duas formas de contratação dos Agentes de Apoio à Inclusão I, na Rede Municipal Caxiense.

Quadro 6 – Características dos Agentes de Apoio à Inclusão I

Formação	Vínculo de Trabalho	Carga horária semanal
-----------------	----------------------------	------------------------------

Nível Superior Completo em Licenciatura /Pedagogia ou Ensino Médio na Modalidade Curso Normal	Contrato temporário de trabalho (Processo Seletivo Simplificado)	40 h
Cursando Licenciaturas/Pedagogia ou Ensino Médio na Modalidade Normal	Estágio Remunerado (Empresa Super Estágios)	20h

Fonte: A Autora, 2024.

Quanto à contratação dos Agentes de Apoio à Inclusão-II:

Quadro 7 – Características dos Agentes de Apoio à Inclusão II

Formação	Vínculo com a UE	Carga horária semanal
Curso de Auxiliar/Técnico de Enfermagem, com Registro no Conselho de Enfermagem	Contrato temporário de trabalho (Processo Seletivo Simplificado)	30h

Fonte: A autora, 2024.

A matrícula no ensino regular e no AEE não garantirá por si só um processo educativo adequado aos estudantes que necessitam de outros recursos complementares. Algumas garantias precisam ser efetuadas, como por exemplo, é de extrema importância que as classes regulares não estejam superlotadas, que o número de estudantes que demandam uma atenção especial seja reduzido por turma, a fim de que todos possam ser atendidos com dignidade e efetividade; e há de se garantir a presença dos AAI para aqueles que necessitam. A ausência dessas condições não coaduna com a perspectiva inclusiva da educação.

Muitas dessas barreiras (senão todas) dificultam a inclusão e já poderiam (e deveriam) ter sido eliminadas nos ambientes educacionais; há avanços tecnológicos e jurídicos que permitem isso, porém não há vontade política. É a perpetuação da barbárie na escola. Apropriando-nos do pensamento de Carvalho, temos que:

Quando examinamos as estatísticas educacionais brasileiras, particularmente aquelas que nos trazem índices de matrículas de alunos em situação de deficiência nas turmas comuns e de seu progresso no fluxo educacional, devemos ser bem críticos, pois devido à progressão continuada, há certa maquiagem nos resultados estatísticos. (apud MAIA, 2011, p. 89).

“Se analisarmos a estatística de estudantes com deficiência intelectual que entraram e saíram da escola, não saberíamos dizer, apesar da certificação, se a escolarização foi adequada de acordo com a idade e série.” (REDIG, 2019, p. 6). Parece-nos que não há certeza sobre a formação que a escola vem oferecendo às pessoas

com deficiência, se ao saírem da escola alcançarão o desenvolvimento esperado ou se apenas cumprirão um protocolo de certificação.

“Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis”.
Adorno

III – A TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA.

Este estudo apresenta como questão central as políticas de inclusão e os desenhos organizacionais propostos para a rede municipal de Duque de Caxias/RJ, considerando o público da educação especial. Os desenhos organizacionais analisados foram as Classes Especiais e o Atendimento Educacional Especializado, oferecidos, simultaneamente, na mesma unidade escolar, sendo utilizado como lócus quatro unidades escolares da Rede Municipal Caxiense.

Assumimos como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque o pensamento de Theodor Adorno (2005, 2010), além de outros autores que se propõe a comentar sua obra. Essa pesquisa não foi categorizada como qualitativa ou quantitativa, para que o objeto da pesquisa não fosse aprisionado, uma vez que a teoria utilizada se constitui no próprio método de pesquisa.

Sobre esse aspecto, esclarece Damasceno (2006, p. 132):

Nessa perspectiva não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo. Mas, para além da dimensão exclusiva, entender em que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re) significação de olhares para a pesquisa em si.

Os resultados obtidos com a pesquisa foram discutidos e analisados considerando a importância dos dados obtidos *in loco*.

Segundo Adorno (2005, p. 212):

A passagem à práxis sem teoria é motivada pela impotência objetiva da teoria, e multiplica aquela impotência mediante o isolamento e fetichização do momento subjetivo do movimento histórico: a espontaneidade. Sua deformação deve ser deduzida como uma forma de reação frente ao mundo administrado. Mas, enquanto ela fecha espasmodicamente os olhos diante da totalidade desse mundo, comportando-se como se as coisas dependessem

imediatamente dos homens, subordina-se à tendência objetiva da desumanização em curso, também nas suas práticas.

Analogamente ao pensamento de Adorno (2010), o qual considera que Auschwitz só aconteceu porque havia as condições necessárias que permitiram sua existência, pensamos que a exclusão se mantém porque ainda se cultiva as práticas necessárias a sua permanência. Justificar a exclusão ou qualquer tipo de segregação com quaisquer que sejam os argumentos, tem algo de desumano. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (ADORNO, 2010, p. 119).

A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento --- que não são acidentais --- e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. (ADORNO, 2010, p. 12)

A análise dos desenhos organizacionais supramencionados, a saber: Classes Especiais, substitutivas do Ensino Regular e Atendimento Educacional Especializado, com Matrícula Dupla (no Ensino Regular e, no contraturno, no AEE, realizado na Sala de Recursos Multifuncionais) buscou verificar se essas duas propostas concomitantes objetivavam uma hierarquia da deficiência e utilizou para isso os seguintes recursos: um roteiro-mestre e, como dispositivo de investigação e de produção de dados, a entrevista, a consulta documental e a pesquisa bibliográfica. Verificou-se que os dois arranjos coexistem em 39 (trinta e nove) unidades escolares, simultaneamente e atendendo ao público da educação especial de forma distinta.

A coleta dos dados que constituiu parte deste estudo ocorreu entre os meses de julho de 2023 a agosto do ano de 2024, em quatro escolas municipais, uma de cada um dos quatro distritos que compõem a cidade de Duque de Caxias.

Os dados obtidos *in loco* foram analisados levando em consideração a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque ao pensamento de Theodor Adorno (2005, 2010), e de outros autores contemporâneos, tais como: Damasceno (2006, 2020), Mazzotta (2005), Costa (2005, 2007), Santos (2019), Kassar (2017), Pletsch (2006), entre outros que se debruçam sobre a educação numa perspectiva inclusiva. Foi também considerada como fonte de pesquisa a Legislação em vigor, como descrito cronologicamente no quadro:

Quadro 8 – Legislação analisada

Ano	Lei
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB)
1990	Lei 8069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
1990	Declaração de Educação para Todos - Jointen
1994	Declaração de Salamanca
1996	Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
2001	Resolução 2/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, publicada em 14/09/01 no Diário Oficial da União: instituiu as diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica.
2006	Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2012	Lei Berenice Piana nº12764/12
2015	Lei Municipal 2713-DC - Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (2015-2025); Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13146/2015)
2023	Resolução de Matrícula 2024 Nº 0010, de 10 de Novembro de 2023, SME/Duque de Caxias-RJ

Fonte: A Autora, 2024.

Foram ainda analisados os seguintes documentos internos de cada unidade escolar pesquisada: Projetos Políticos Pedagógicos (2023/2024), além de documentos internos como Censo Educacional (2023/2024), Diários de Classe, Estatísticas Escolares, entre outros, a fim de caracterizar o trabalho de cada unidade em suas especificidades.

Para compreender como esses desenhos organizacionais estão sendo colocados em prática no cotidiano das escolas municipais caxienses foram realizadas entrevistas com professores das classes especiais, professores do Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos), Orientadores Pedagógicos e/ou Educacionais e um Implementador do Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional, da Secretaria Municipal de Educação/DC.

A teoria e a prática, ao contrário do que defendia o materialismo histórico cartesiano, de acordo com a Teoria Crítica da Sociedade não devem ser concebidas individualmente. Em que nos é útil uma teoria que não pode ser aplicada? E quanto há de infrutífero numa prática sem reflexão teórica?

Através de uma prática reflexiva, novas possibilidades surgem, num movimento em que se deseja “partir da Teoria para entender a Práxis, retornando à primeira para construir o conhecimento” (DAMASCENO, 2006, p. 133).

Feitas estas observações iniciais, este estudo objetivou, ao realizar entrevistas com os profissionais da escola, problematizar as Políticas Públicas e a proposta de desenhos organizacionais na rede municipal de Duque de Caxias/RJ, no âmbito da modalidade Educação Especial na perspectiva inclusiva, considerando o embasamento teórico de forma indissociável da prática reflexiva.

Assim, este estudo adotou como suporte teórico-metodológico a Teoria Crítica de Theodor Adorno (2005 e 2010) tendo como base Damasceno (2006, 2010 e 2020), um dos seus maiores comentadores na atualidade. O objeto da pesquisa é a discussão sobre existência de desenhos organizacionais diferentes e que ocupam o mesmo espaço concomitantemente nas escolas da rede municipal de Duque de Caxias; tais desenhos buscam a promoção e efetivação da inclusão dos estudantes público da Educação Especial na escola comum/regular, tendo cada qual suas especificidades; busca-se identificar a complementariedade das propostas bem como em quais pontos as mesmas se contrapõem.

3.1 Objetivos

São objetivos deste estudo:

- Analisar as Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão em Educação, implantadas em Duque de Caxias/RJ, considerando as experiências em quatro unidades escolares municipais;
- Caracterizar os diferentes desenhos organizacionais (Classe Especial e Classe Regular com Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno) ofertados de forma simultânea, presentes nas quatro unidades escolares caxienses pesquisadas, explicando seus objetivos, clarificando como atuam e se há complementaridade ou contradições entre as propostas;

- Analisar, qualitativamente, os dois desenhos organizacionais propostos nas unidades escolares pesquisadas e contrapor como estes se propõem a assegurar o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes com deficiência no ambiente escolar;
- Cotejar se a utilização de dois desenhos organizacionais, atuando concomitantemente, é coerente com uma proposta de inclusão.

3.2 Questões de estudo

Após estabelecer os objetivos, foram propostas as seguintes questões de estudo:

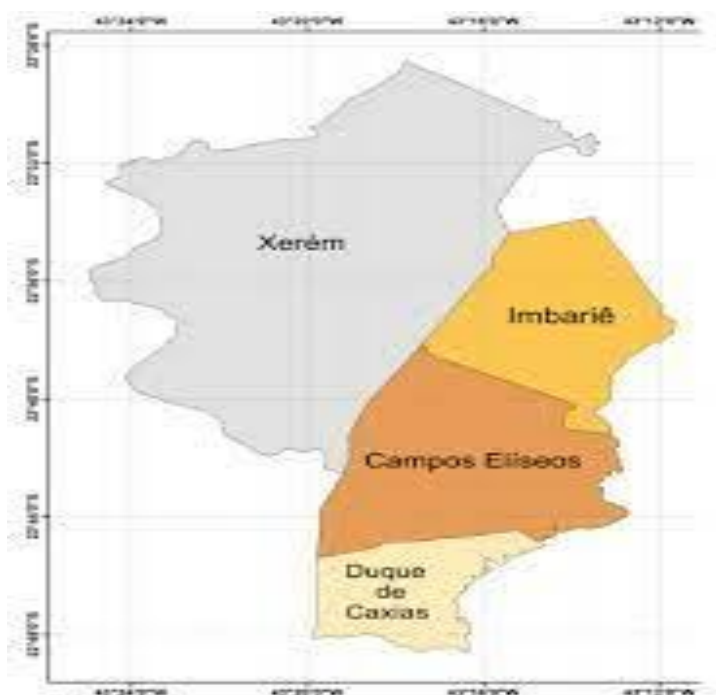
- O que é entendido por Inclusão de estudantes com deficiência e qual (is) desenhos organizacionais com vista a essa inclusão estão presentes nas escolas municipais de Duque de Caxias/RJ?
- Quais os registros encontrados nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, locus desta pesquisa, que se relacionam com os aspectos referentes aos desenhos organizacionais adotados pela rede como potencializadores de práticas inclusivas no ambiente escolar?
- Quais as experiências que podemos identificar na dinâmica cotidiana das práticas escolares, observadas nas escolas da rede municipal de Duque de Caxias pesquisadas, que estão relacionadas com as contribuições da existência de Classes Especiais e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, concomitantemente, no processo inclusivo, considerando principalmente os aspectos didático-pedagógicos?
- A existência de mais de um desenho organizacional nas escolas fazem essa proposta ser contraditória, paralela ou complementar? Como são realizados os atendimentos e a quem são destinados cada um deles?

- Quais as concepções dos professores/orientadores das escolas pesquisadas sobre inclusão de estudantes com deficiência nesses arranjos organizacionais?

3.3 Lócus do estudo: o Município de Duque de Caxias/RJ

O município de Duque de Caxias pertence ao Estado do Rio de Janeiro e está localizado na Baixada Fluminense – Região Metropolitana V. O município tem 467.271 km² e está dividido em 04 (quatro) distritos: 1º- Duque de Caxias (Centro e Adjacências), 2º- Campos Elíseos (Distrito Sede), 3º- Imbariê e 4º- Xerém.

Imagem 2 – Mapa dos Distritos de Duque de Caxias



Fonte: DUQUE DE CAXIAS, 2023.

O Município possui 51 (cinquenta e um) bairros que estão divididos pelos quatro distritos 1º: Centro, Engenho do Porto, 25 de Agosto, Parque Lafaiete, Parque Duque, Periquitos, Vila São Luís, Gramacho, Bairro Sarapuí, Centenário, Doutor Laureano, Bairro Olavo Bilac, Bar dos Cavaleiros, Jardim Gramacho, Parque Centenário, Mangueirinha de Caxias, Corte Oito e Jardim Leal. 2º Distrito: Campos Elíseos, Jardim Primavera, Saracuruna, Vila Rosário, Vila São José, Bairro Pantanal, Parque

Fluminense, Pilar, Cangulo, Cidade dos Meninos, Figueira, Chácara Rio – Petrópolis, Chácara Arcampo e Eldorado. 3º Distrito: Imbariê, Santa Lúcia, Santa Cruz da Serra, Parada Angélica, Jardim Anhangá, Parada Morabi, Taquara, Parque Paulista, Parque Equitativa, Alto da Serra, Nova Campinas e Santo Antônio da Serra. 4º Distrito: Xerém, Parque Capivari, Mantiqueira, Jardim Olimpo, Lamarão, Bairro Amapá e Vila Canaã.

De acordo o site da Câmara Municipal de Duque de Caxias, a sede municipal, que se encontrava no 1º distrito, foi transferida, a partir de 29 de maio de 1991, para o 2º distrito, para o bairro de Jardim Primavera.

Segundo informações do IBGE, o Município de Duque de Caxias possui uma População de: 808.161 habitantes (IBGE/2022), Densidade Populacional: 1729,36 hab./km², o que demonstrou, ao contrário do que se previa, um declínio no número de habitantes em relação aos anos anteriores (IBGE/2021 E IBGE/2019). O Clima é Tropical Bioma: Mata Atlântica e o PIB per capita é de R\$ 57,170,07 (IBGE/2021). Seu IDH é de 0,711 (IBGE/2010). O IDH é obtido através da média aritmética de três dimensões: longevidade, taxa de alfabetização de adultos e de escolarização e da renda (MOREIRA, 2019, p. 83). O IDH pretende ser uma medida geral, sintética do desenvolvimento humano, demonstrando que o avanço de uma população não deve considerar apenas a dimensão econômica, mas a qualidade de vida e questões que a influenciam como características sociais, culturais e políticas (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2010). Sua característica econômica é: Indústria (petroquímica, gás, plástica, mobiliária e têxtil). O salário médio mensal dos trabalhadores formais de Duque de Caxias gira em torno de 2,4 salários mínimos (IBGE/2022). A taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos de idade gira em torno de 96,1% (IBGE/2010).

Segundo os dados da última avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Duque de Caxias apresentou os seguintes resultados em 2021:

Quadro 9 – IDEB da Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ em 2021

Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental
4,3	4,1

Fonte: Inep, 2021.

A Rede Municipal de Ensino Caxiense é composta por 179 unidades escolares (144 escolas e 35 creches/CAICS/Pré-escolas), que funcionam em prédios próprios, alugados ou cedidos (MOREIRA, 2019, p. 83), distribuídas da seguinte forma:

Quadro 10- Unidades escolares por Distrito, em Duque de Caxias/RJ

Distrito	Escolas	Creches	Total
1º (Duque de Caxias)	47	18	65
2º (Campos Elíseos)	48	08	56
3º (Imbariê)	28	05	33
4º (Xerém)	21	04	25
Total	144	35	179

Fonte: DUQUE DE CAXIAS, 2021.

O número de unidades escolares no município de Duque de Caxias é relativamente pequeno quando comparamos com uma população de mais de oitocentas mil pessoas.

3.3.1. As quatro unidades pesquisadas e suas características

A fim de compreender como estão atualmente distribuídas no município, por Distrito, as escolas que oferecem concomitantemente Classes Especiais e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, segue o quadro que organiza esses dados.

Quadro 11 – Unidades escolares que oferecem Classes Especiais e AEE concomitantemente e sua localização por distrito, em Duque de Caxias

1ºDistrito	2ºDistrito	3ºDistrito	4ºDistrito
E. M. Carlota Machado	E. M. Bairro Califórnia	E. M. Barro Branco	Ciep Brizolão Municipalizado 338 – Célia Rabelo
Ciep Brizolão Municipalizado 405 – Ministro Santiago Dantas	Ciep Brizolão Municipalizado 318 – Paulo Mendes Campos	Ciep Brizolão Municipalizado 015 – Henrique de Souza Filho - Henfil	E. M. Parque Capivari
E. M. Dr. Álvaro	Ciep Brizolão	Ciep Brizolão	E.M. Santo

Alberto	Municipalizado 328 – Marie Curie	Municipalizado 227 – Procópio Ferreira	Agostinho
E. M. Helena Aguiar de Medeiros	E.M. Eulina Pinto de Barros	Ciep Brizolão Municipalizado 319 – Oduvaldo Viana Filho	-----
E. M. Jardim Gramacho	E.M. Imaculada Conceição	E. M. Francisco Barboza Leite	-----
E. M. Mauro de Castro	E. M. Minas Gerais	E. M. Profª. Maria de Araújo da Silva	-----
E. M. Prof. ^a Olga Teixeira de Oliveira	E. M. Nísia Vilela Fernandes	E.M. Roberto Weguelin de Abreu	-----
E. M. Prof. ^a Zilla Junger da Silva	E.M. Nossa Senhora do Pilar	E. M. Santa Luzia	-----
E. M. Prof. Jair Alves de Freitas	E. M. Paulo Roberto de Moraes Loureiro	-----	-----
E. M. Ruy Barbosa	E. M. Pedro Rodrigues do Carmo	-----	-----
E. M. Visconde de Itaboraí	E. M. Prof. Walter Russo de Souza	-----	-----
E. M. Wilson Oliveira Simões	E. M. Regina Celi da Silva Cerdeira	-----	-----
-----	E. M. Solano Trindade	-----	-----
-----	E. M. Tancredo Neves	-----	-----
-----	E. M. José Camilo dos Santos	-----	-----
-----	E. M. Prof. Vilmar Bastos Furtado	-----	-----
Total: 12	Total: 16	Total: 08	Total: 03

Fonte: DUQUE DE CAXIAS, 2021.

Como demonstra o quadro acima, na Rede Municipal Caxiense, 39 unidades escolares apresentam o seguinte desenho organizacional: Classes Especiais e AEE em SRM concomitantemente para atender o público da Educação Especial.

Dentre essas 39 unidades escolares, optamos, para esse estudo, por um recorte que abrangeu quatro dessas unidades escolares do município, uma escola em cada um dos distritos, conforme explicita o quadro abaixo:

Quadro 12 – Bairros onde as escolas pesquisadas estão localizadas

Escola Pesquisada	Distrito	Bairro de Localização
Escola A	1º	Itatiaia
Escola B	2º	Figueira
Escola C	3º	Parque Paulista
Escola D	4º	Parque Xerém

Fonte: A Autora, 2024.

A escolha dessas quatro unidades levou em conta duas características:

- A localização das escolas;

Devido ao vasto território que o município de Duque de Caxias abrange, existe desde bairros superpopulosos, como o bairro de Gramacho, no 1º distrito, com mais de 50 mil habitantes, até regiões rurais, com pouquíssimos moradores, como é o caso do bairro Lamarão, no 4º distrito, com menos de 200 habitantes (Censo 2010). Há, dentro do município, distrito com características de cidade grande e também distrito com característica de cidade interiorana, em que a maior parte da população ainda sobrevive explorando atividades rurais. Há bairros em que a violência urbana é intensa, e outros bairros em que os índices de violência são baixíssimos (em relação à localização na Baixada Fluminense). Acreditamos que um recorte que abrangesse todos os distritos poderia levar a uma análise mais próxima da realidade educacional caxiense. Dessa forma, optamos por elencar uma escola por distrito, a fim de verificar como a proposta de concomitância entre AEE e Classes Especiais atende ou não os objetivos da inclusão na Rede Municipal em diferentes bairros. A realidade dos distritos caxienses é muito diversa.

- E abrangência de todos os tipos de Classe Especial oferecidos na Rede.

Então o desafio era encontrar entre as quatro unidades escolhidas:

- *01 Classe de Autismo;
- *01 Classe de Deficiência Intelectual;
- *01 Classe de Deficiência Auditiva;
- *01 Classe de Deficiências Múltiplas;
- *01 Classe de Deficiência Visual.

Como a proposta era pesquisar apenas quatro escolas (uma em cada Distrito) e cinco tipos de Classes Especiais, uma das escolas escolhidas deveria atender a mais de um tipo de Classe Especial. Assim, selecionamos a Escola B que atende a dois tipos de Classes Especiais: Classe de Deficiência Auditiva e de Deficiência Intelectual.

Concordamos com Moreira (2019), quando considera que as avaliações externas não são parâmetros de alta validade para determinar a qualidade da Educação. “É uma avaliação utilizada para elaborar ranking das escolas” (p. 83) e de acordo com Adorno: (...) a competição, principalmente quando não balizada em formas muito flexíveis e que acabem rapidamente, representa em si um elemento de educação para a barbárie (2010, p. 161).

Trouxemos os dados obtidos nas últimas avaliações realizadas nas escolas pesquisadas, apenas a título informativo:

Quadro 13 – Último IDEB das escolas pesquisadas

Unidade Escolar	Anos Iniciais	Anos Finais	Ano
Escola A	4,0	----	2019
Escola B	4,7	4,6	2021
Escola C	4,7	----	2021
Escola D	4,7	----	2021

Fonte: INEP, 2021.

De acordo com o INEP (2019/2021), algumas unidades não apresentaram dados para a verificação de suas notas de IDEB. O quadro acima demonstra os últimos dados informados em cada unidade escolar.

Segundo o Documento de Introdução da Reestruturação Curricular (DUQUE DE CAXIAS, 2019), havia, em 2019, aproximadamente 74.353 estudantes matriculados na rede, dos quais 3.121 são estudantes da Educação Especial. De acordo como Censo Escolar (2023) o número de estudantes era de mais de 78 mil. De acordo com a SME/DC as matrículas na Educação Especial em 2024 somam 3737, um aumento de quase 20% em quatro anos.

Durante a coleta de dados, verificou-se o número de Classes Especiais em cada unidade escolar pesquisada e o número de turmas⁴³ de Atendimento Educacional

⁴³ Os estudantes que são atendidos pelo AEE são organizados em grupos. Apesar do atendimento ser individual, em dupla ou pequenos grupos, adota-se na Rede Municipal Caxiense a expressão “turma de AEE”, para delimitar o número mínimo e máximo de estudantes atendidos por professor. (DUQUE DE CAXIAS, 2023).

Especializado, bem como o número de estudantes atendidos em cada uma delas. Segue abaixo, o quadro demonstrativo:

Quadro 14– Número de estudantes com deficiência por unidade escolar pesquisada

Unidade Escolar	Nº de Turmas de AEE	Nº de estudantes no AEE	Nº de estudantes com deficiência aguardando vaga no AEE	Nº de Classes Especiais	Nº de estudantes nas Classes Especiais	Nº de estudantes que frequentam o AEE em outra unidade escolar	Total de estudantes matriculados na Educação Especial (CE+AEE)
Escola A	03	25	9	04	23	0	57
Escola B	02	32	8	02	13	3	56
Escola C	03	37	0	02	13	0	50
Escola D	03	32	0	02	09	0	41

Fonte: A Autora, 2024.

- A *Escola A* possui três turmas de Atendimento Educacional Especializado, uma delas com atendimento exclusivo, destinado especificamente a estudantes com deficiência visual e um em que o professor é PII e tem carga horária de trabalho reduzida em 50%, atendendo a sete estudantes; e quatro Classes Especiais, em que duas são de D.V. (Deficiência Visual), uma delas para o atendimento de crianças e adolescentes e a outra para o atendimento de jovens e adultos; e uma Classe de Autismo e uma classe de Deficiência Intelectual. As turmas de AEE atendem a estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (até o nono ano). Nove estudantes estavam sem receber o AEE no momento dessa pesquisa, aguardando a abertura de novas vagas ou turma.
- A *Escola B* possui duas turmas de Atendimento Educacional Especializado; existe na unidade três estudantes surdos, oriundos da Classe de Deficientes Auditivos e incluídos no sexto ano do Ensino Regular, que são atendidos no AEE de uma outra unidade, pois na própria escola não há atendimento em LIBRAS na Sala de Recursos; também havia na unidade oito estudantes aguardando vaga no AEE, no momento de realização dessa pesquisa; e duas Classes Especiais, assim organizadas: uma Classe de DI, (Deficiência

Intelectual) e uma de DA (Deficiência Auditiva). A Classe de DI atende a estudantes com Deficiência Intelectual que tenha mais de 14 anos de idade, sendo nomeada pela rede como D.I.-EJA; apesar dessa nomenclatura há na Classe um único estudante com 13 anos. As turmas de AEE contam com estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental (até o nono ano) e Educação de Jovens e Adultos.

- A *Escola C* possui três turmas de Atendimento Educacional Especializado e duas Classes Especiais. As Classes Especiais são de DMU (D.MU-EJA). Em uma das Classes de DMU todos os estudantes são oriundos da Casa Abrigo Betel (Associação Educacional dos Homens de Amanhã)⁴⁴. Na outra turma de DMU há apenas um estudante que não é oriundo desse Abrigo, todos os demais também o são. Os estudantes de ambas as turmas são jovens e adultos. Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, há uma turma em que a professora é PII e tem carga horária de trabalho reduzida em 50%. Dessa forma, atende até oito estudantes, no máximo, metade do limite estabelecido na Resolução de Matrícula (DUQUE DE CAXIAS, 2023).
- A *Escola D* possui três turmas de Atendimento Educacional Especializado; e duas Classes Especiais: uma de Autismo e uma de Deficiências Múltiplas. Uma das turmas de AEE é atendida por uma Professora Especialista em Educação Especial (PI), concursada para esse fim. Essa professora atende a doze estudantes, o máximo recomendado pela Resolução de Matrícula de 2024.

⁴⁴ A Associação Educacional dos Homens de Amanhã é um entidade filantrópica, sem fins lucrativos, reconhecida como de Utilidade Pública Federal e tem o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos de forma a integrá-los na sociedade, capacitando para o exercício pleno da cidadania, a promoção e habilitação humana e a busca por objetivos e metas pessoais, através de um ambiente educativo e acolhedor, proporcionando transformações pessoais, sociais e comunitárias. Através da Casa Abrigo Betel, presta um serviço gratuito de proteção social especial de alta complexidade, onde acolhe mais de 50 pessoas com deficiência intelectual e múltipla, entre crianças, jovens e adultos, de ambos os sexos, em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, encaminhados por órgãos públicos competentes. Disponível em <https://www.atados.com.br/ong/casa-abrigo-betel>. Acesso em 10/09/2023.

Outro dado analisado é que todas as Classes Especiais envolvidas nessa pesquisa funcionam como Classes Multisseriadas⁴⁵, compostas por estudantes do 1º ao 5º ano de escolaridade, como explica o Quadro abaixo:

Quadro 15– Ano de escolaridade dos estudantes das Classes Especiais Multisseriadas

Tipos de Classe	Ano de Escolaridade dos estudantes
Classe de Deficiência Intelectual	1º, 2º e 5º ano ⁴⁶
Classe de Deficiência Auditiva	2º ao 4º ano
Classe de Deficiências Múltiplas	1º ano
Classe de Autismo	3º ano
Classe de Deficiência Visual	1º e 4º ano

Fonte: A Autora, 2024.

Também foi analisada a faixa etária dos estudantes matriculados nas Classes Especiais.

Quadro 16– Faixa etária dos estudantes matriculados nas Classes Especiais

Classe Especial	Faixa etária dos estudantes
Classe de Deficiência Intelectual	13 a 35 anos
Classe de Autismo	09 a 36 anos
Classe de Deficiências Múltiplas	15 a 50 anos
Classe de Deficiência Auditiva	8 a 12 anos
Classe de Deficiência Visual	6 a 10 anos

Fonte: A Autora, 2024.

Observou-se que as Classes que atendem as deficiências sensoriais, como a Classe de Deficiência Auditiva e a Classe de Deficiência Visual, apresentam a faixa etária menor que as demais e os estudantes, em sua maioria, são crianças ou adolescentes⁴⁷, dentro da idade de escolarização obrigatória⁴⁸. No entanto, nas turmas de

⁴⁵ Classes Multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. (Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/#:~:text=As%20classes%20multisseriadas%20s%C3%A3o%20uma,e%20n%C3%ADveis%20de%20conhecimento%20diferentes>. Acesso em 18 de ago. 2024).

⁴⁶ Nessa turma existe um estudante do 6º ano. De acordo com os entrevistados, o mesmo foi transferido do Ensino Regular para a Classe Especial, por meio de Estudo de Caso realizado pelo DAIE, em 2018.

⁴⁷ De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (BRASIL, 1990).

Deficiência Intelectual, Autismo e Deficiências Múltiplas, a faixa etária engloba, em sua quase totalidade, estudantes adultos.

De acordo com o IBGE (2022), a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de dois anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária. Verificamos que o número de estudantes com deficiência nas escolas pesquisadas fica acima desse índice (8,9%) em apenas uma delas.

Quadro 17 – Índice de estudantes com deficiência nas unidades pesquisadas

Escola	Nº de estudantes matriculados	Nº de estudantes com deficiência	Índice de estudantes com deficiência
A	539	57	10,6 %
B	660	56	8,5%
C	820	50	6,1%
D	705	41	5,8%

Fonte: A Autora, 2024.

Todas as unidades escolares pesquisadas possuíam Sala de Recursos Multifuncionais, onde o Atendimento Educacional Especializado é realizado. As salas possuíam mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e alguns recursos de tecnologia assistiva.

As quatro unidades escolares possuíam PP⁴⁹ (Projeto Pedagógico) e o disponibilizaram prontamente para análise, como parte integrante desse estudo. Bem como disponibilizaram outros documentos tais como: Mapas estatísticos, tabelas com informações sobre classes especiais e AEE, dados do Censo Escolar, entre outros que auxiliaram no levantamento dos dados das unidades pesquisadas.

Todas as unidades escolares pesquisadas fazem uso do transporte escolar próprio, oferecido pela Coordenadoria de Transporte Educacional (COTRAN), conforme explicita o quadro a seguir:

Quadro 18 – Estudantes atendidos pelo transporte escolar da Cotran nas unidades pesquisadas

Unidade Escolar	Tipo de Transporte	Estudantes Atendidos
-----------------	--------------------	----------------------

⁴⁸ De acordo com o Artigo 208, Inciso I da Constituição Federal (CRFB), a idade obrigatória de escolarização é de 4 a 17 anos. (BRASIL, 1988).

⁴⁹ A Rede Municipal de Duque de Caxias, a partir de 2024, não utiliza mais a expressão PPP (Projeto Político Pedagógico), adotando, desde então PP (Projeto Pedagógico). Essa mudança não foi amplamente discutida com todos os profissionais de ensino da Rede Municipal, mas apenas comunicada durante um encontro formativo com Orientadores Pedagógicos e Educacionais e Secretários Escolares, denominado Jornada Administrativa. (DUQUE DE CAXIAS, 2024).

Escola A	Van	Classe de DI, Classe de Autismo e Classes de DV
Escola B	Van Comum e Van Adaptada ⁵⁰	Classe de DA e Classe de DI; e 11 estudantes do AEE
Escola C	Van Adaptada	Classes de DMU
Escola D	Ônibus	Todos os estudantes do AEE
	Van Adaptada	Classe de Autismo e Classe de DMU

Fonte: A Autora, 2024.

Apenas na *Escola D*, o transporte oferecido pela COTRAN através do ônibus escolar não é exclusivo para estudantes público da Educação Especial. Os estudantes do Ensino Regular sem deficiência também o utilizam.

3.4 Sujeitos do estudo

Os sujeitos de estudo totalizaram 14 profissionais que atuam na Educação Básica do município de Duque de Caxias. Todos são servidores públicos, professores efetivos, concursados e estatutários. São eles:

- Cinco professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PII), que atuam em Classes Especiais (Classe de Deficiência Intelectual, Classe de Deficiências Múltiplas, Classe de Deficiência Auditiva, Classe de Deficiência Visual e Classe de Autismo);
- Três professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PII) que atuam como professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Um professor Especialista em Educação Especial (PI) que atua no Atendimento Educacional Especializado;
- Quatro professores especialistas – três Orientadores Pedagógicos e um Orientador Educacional;
- Um professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PII) que representou o Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional (DAIE) da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, que atua como Responsável pelo Programa de Surdez e Implementadora da Educação Especial.

⁵⁰ O transporte escolar da Escola B é compartilhado e atende mais duas unidades escolares vizinhas, segundo informações constantes no PP da escola e concedidas pelos entrevistados.

Os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Duque de Caxias podem ser Professores dos Anos Iniciais (PII), desviados de sua função, com carga horária semanal de 22 horas e 30 minutos, das quais 6 horas e 30 minutos são reservados ao Planejamento; ou Professores Especialistas em Educação Especial (PI), com carga horária semanal de 15 horas, das quais 3 horas são reservadas ao Planejamento.

Os professores PII atendem entre 8 e 16 estudantes, enquanto o PI atende entre 8 e 12 estudantes, de acordo com a Resolução de Matrícula de 2023 (DUQUE DE CAXIAS, 2023). Dos quatro profissionais do AEE entrevistados, três eram PII e apenas uma era PI, Especialista em Educação Especial, concursado para esse fim.

Os quatro Orientadores Educacionais e Pedagógicos que participaram da pesquisa tem carga horária semanal de 16 horas.

O Representante do DAIE entrevistado é Professor dos Anos Iniciais (PII), com cargo comissionado de Responsável pelo Programa de Surdez e Implementadora da Educação Especial, lotada na Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 19 - Caracterização dos sujeitos do estudo

Lotação	Nome	Idade	Cargo/Função	Formação Acadêmica	Tempo de atuação na Rede Municipal	Tempo de atuação na Unidade Escolar
Escola A	Maria	Entre 50 e 60 anos	Orientadora Pedagógica	Mestrado em Educação Profissional	21 anos	21 anos
Escola A	Simone	Entre 30 e 40 anos	PII /Professora do AEE	Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica (Lato Sensu)	8 anos	1 ano
Escola A	Viviane	Entre 50 e 60 anos	PII/Professora da Classe Especial	Graduação em Pedagogia	25 anos	25 anos
Escola B	Nívea	Entre 60 e 70 anos	Orientadora Pedagógica	Doutorado em Educação Ambiental	21 anos	2 anos
Escola B	Neuza	Entre 40 e 50 anos	PII/ Professora da Classe Especial	Especialização em Deficiência Auditiva e	17 anos	3 anos

				Surdez (Lato Sensus)		
Escola B	Marta	Entre 40 e 50 anos	PII/ Professora da Classe Especial	Especialização em Educação Especial (Lato Sensus)	21 anos	2 anos
Escola B	Laura	Entre 50 e 60 anos	PII/ Professora do AEE	Especialização em Psicopedagogia (Lato Sensus)	20 anos	11 anos
Escola C	Mauro	Entre 30 e 40 anos	Orientador Educacional	Doutorado em Serviço Social	5 anos	2 anos
Escola C	Paula	Entre 40 e 50 anos	PII/ Professora do AEE	Doutorado em Políticas e Práticas na Educação	18 anos	18 anos
Escola C	Pâmela	Entre 40 e 50 anos	PII/ Professora da Classe Especial	Especialização em Psicopedagogia (Lato Sensus)	18 anos	18 anos
Escola D	Luis	Entre 40 e 50 anos	Orientador Pedagógico	Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar (Lato Sensus)	18 anos	1 ano
Escola D	Norma	Entre 40 e 50 anos	PII/ Professora da Classe Especial	Graduação em Licenciatura em Biologia	5 anos	3 anos
Escola D	Letícia	Entre 30 e 40 anos	PI /Professora do AEE	Especialização em Educação Especial e Inclusão (Lato Sensus)	8 anos	3 anos
DAIE	Janaina	Entre 40 e 50 anos	PII/ Responsável pelo Programa de Surdez e Implementadora do DAIE	Especialização em Surdez (Lato Sensus)	25 anos	8 anos

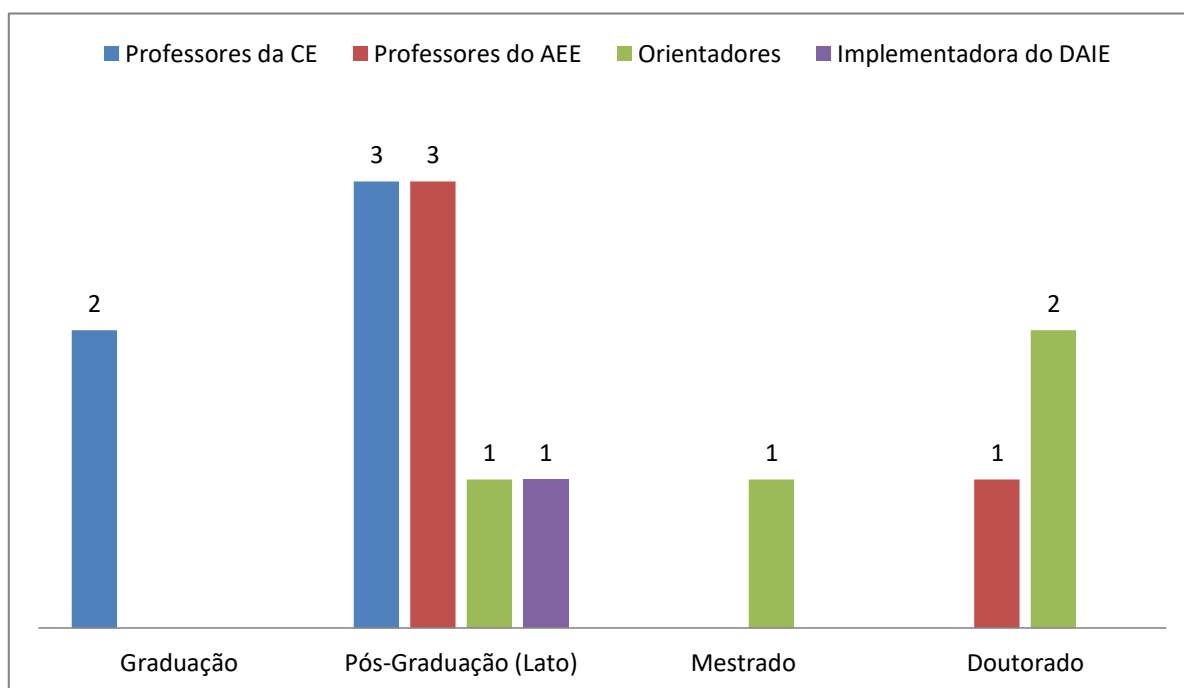
Fonte: A Autora, 2024.

Ao fazer a análise do quadro acima constatamos que todos os profissionais atuam na Rede Municipal de Ensino há no mínimo cinco anos, e metade dos entrevistados (7/14) atua há vinte anos ou mais no município.

Apenas três profissionais têm menos de 40 anos de idade.

Outra observação que todos os profissionais são graduados e a mais da metade (8/14) possui especialização (Lato Sensu). Apesar disso, entre todos os profissionais entrevistados, apenas quatro profissionais possuíam Especialização (Lato Sensu) em Educação Especial. Entre os Orientadores, nenhum dos quatro tinha formação na área de Educação Especial, apesar de dois serem Doutores e um, Mestre em Educação. O Gráfico abaixo traz mais detalhadamente essa informação.

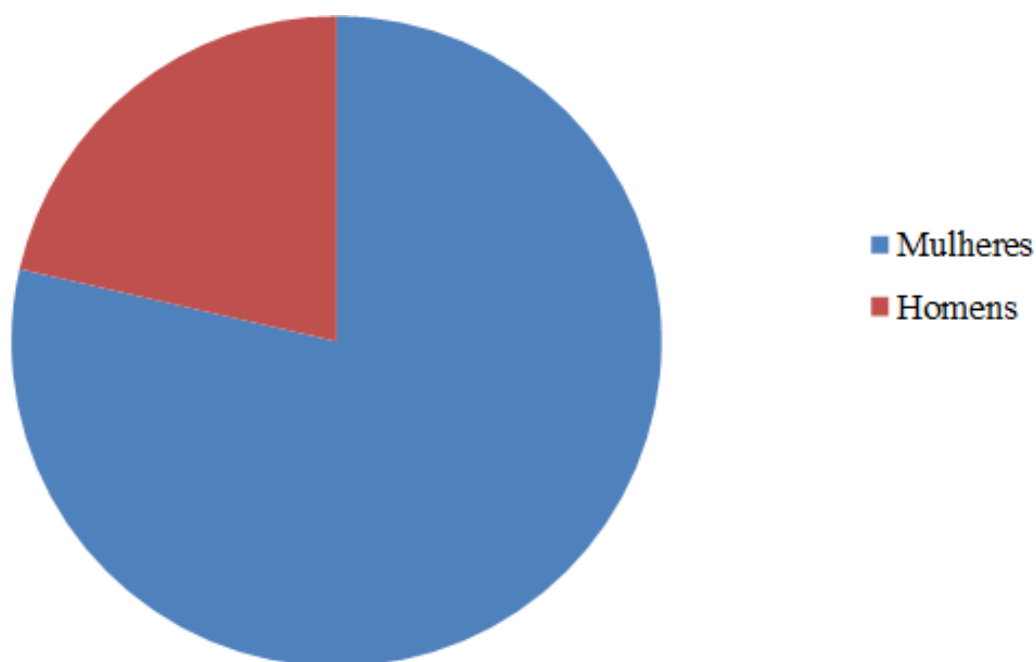
Gráfico 4 – Formação inicial dos profissionais que participaram da pesquisa



Fonte: A Autora, 2024.

A maioria são mulheres (12/14) e, entre os entrevistados, não havia professores homens atuando nas Classes Especiais ou Atendimento Educacional Especializado, mas apenas na Orientação Pedagógica/Educacional.

Gráfico 5 – Sujeitos da pesquisa



Fonte: A Autora, 2024.

Apesar de algumas escolas apresentarem mais de uma Classe Especial foi entrevistado apenas um professor de cada escola, com exceção da Escola B, onde dois profissionais de Classe Especial foram entrevistados, como podemos confirmar nos dados do quadro abaixo:

Quadro 20– Professores entrevistados e as classes em que atuam

Unidades Escolares		Classe de Autismo	Classe de Deficiência Auditiva	Classe de Deficiência Intelectual	Classe de Deficiências Múltiplas	Classe de Deficiência Visual
Escola A	Nº de Classes	01	-	01	-	02
	Professor Entrevistado	Não	-	Não	-	01
Escola B	Nª de Classes	-	01	01	-	-
	Professor Entrevistado	-	01	01	-	-

Escola C	Nº de Classes	-	-	-	02	-
	Professor Entrevistado	-	-	-	01	-
Escola D	Nº de Classes	01	-	-	01	-
	Professor Entrevistado	01	-	-	Não	-

Fonte: A autora, 2024.

Quanto aos professores do AEE entrevistados, também se verificou que todas as unidades possuíam mais de uma Turma de AEE, porém apenas um profissional foi entrevistado em cada escola. A escolha se deu levando em conta diversos critérios, como:

- Presença do profissional na unidade escolar nos dias em que a pesquisadora a visitou, já que a maioria dos profissionais atua em horário vertical, em determinados dias da semana;
- Disponibilidade de tempo para realizar a entrevista, pois alguns estavam atendendo aos estudantes no momento da visita da pesquisadora e não poderiam interromper o atendimento, uma vez que a pesquisa não tinha como objetivo atrapalhar o bom andamento das atividades da escola;
- Consentimento do profissional para participar da pesquisa, uma vez que sem este não seria possível nenhum tipo de abordagem;
- Sugestão da Direção da Escola ou da Equipe Diretiva, por conhecer melhor os profissionais e seu interesse e/ou disponibilidade para participar da entrevista.

Quadro 21 – Número de turmas e de professores do AEE entrevistados por escola

Unidade Escolar	Número de Turmas de AEE	Número de professores do AEE entrevistados
Escola A	03	01
Escola B	02	01
Escola C	03	01

Escola D	03	01
----------	----	----

Fonte: A Autora, 2024.

Quanto aos Orientadores Pedagógicos e Educacionais entrevistados, os critérios foram: a presença dos profissionais na escola no dia da visita da pesquisadora e o interesse/disponibilidade em participar da entrevista.

Quadro 22– Número de orientadores por escola

Unidade Escolar	Número de Orientadores necessário nas unidades	Número de Orientadores atuando nas escolas	Número de Orientadores entrevistados
Escola A	06	03	01
Escola B	04	04	01
Escola C	06	04	01
Escola D	06	02	01

Fonte: A Autora, 2024.

É importante ressaltar o quanto os profissionais mostraram-se dispostos a contribuir com essa pesquisa. A maioria absoluta relatou a importância das pesquisas na área da Educação, principalmente da Educação Especial com perspectiva inclusiva. Todos os profissionais descreveram suas funções com muito compromisso e responsabilidade, lamentando imensamente a escassez de formações continuadas e a grande necessidade de formação inicial com mais ênfase no processo inclusivo.

3.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Num primeiro momento, foram realizadas discussões com o professor orientador, Dr. Allan Rocha Damasceno, a fim de verificar os melhores caminhos a se tomar na realização dessa pesquisa. Em seguida, uma vasta revisão bibliográfica, utilizando fontes primárias e secundárias, além de análise de material audiovisual e documental, objetivando um aprofundamento teórico sobre o tema. Após decidir a modalidade da pesquisa, o projeto da pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação, Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire, para solicitar autorização da realização da mesma nas escolas municipais de Duque de Caxias. Após a

liberação, foi iniciada a coleta de dados, *in loco*, através de entrevistas e questionários com os profissionais das 04 escolas que compõem o recorte da pesquisa, para se obter melhor conhecimento sobre a realidade escolar do tema escolhido. Considerando os objetivos e questões de estudo, adotamos como procedimentos metodológicos de coleta de dados: a análise documental referente a Desenhos Organizacionais que promovam à Inclusão; análise do Projeto Pedagógico de cada uma das unidades escolares selecionadas para essa pesquisa; observações para identificação de práticas pedagógicas no cotidiano escolar; aplicação de questionários para a caracterização das unidades escolares pesquisadas; entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos.

As análises realizadas serão explicitadas a fim de esclarecerem sua pertinência para a realização dessa pesquisa:

- Procedimento – Análise Documental.

A análise documental consistiu na análise do Projeto Pedagógico do ano de 2024 de todas as unidades escolares participantes desse estudo, com vistas a identificar como a inclusão é abordada em cada escola, como a existência de Classe Especial e de Atendimento Educacional Especializado concomitantemente podem impactar uma proposta trazendo ou não uma perspectiva inclusiva para a escola. Através dessa análise também realizamos uma aproximação entre o PP e os documentos oficiais que descrevem desenhos organizacionais, como o Regimento Escolar das Unidades Escolares Municipais de Duque de Caxias (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L9394/96) e os documentos internacionais que subsidiam práticas inclusivas com a Declaração de Salamanca (1994), entre outros dispositivos pertinentes.

Todas as unidades escolares visitadas possuíam PP, porém nem todos já foram atualizados no ano de 2024, estando a atualização ainda em desenvolvimento. A situação dos PPs foram explicitadas no quadro abaixo:

Quadro 23 – Situação do Projeto Pedagógico das unidades pesquisadas

Escola	Projeto Pedagógico	Atualização
Escola A	Concluído	2024
Escola B	Concluído	2024
Escola C	Em desenvolvimento	2023/2024
Escola D	Concluído	2024

Fonte: PPs das Unidades Escolares Pesquisadas, 2024.

Todos os Projetos Pedagógicos, das quatro unidades escolares, foram lidos na íntegra e analisados pela pesquisadora. Carece-nos esclarecer que a mudança de PPP (Projeto Político Pedagógico) para PP (Projeto Pedagógico) pode representar um retrocesso no processo democrático e inclusivo da Rede Municipal Caxiense, uma vez que tal modificação parece-nos ir além da mera troca de nomenclatura. A escola não pode restringir-se às práticas pedagógicas neutras, como nos lembra Freire, “Educar é um ato político” (1980), compreendendo política como a arte de tomar decisões coletivas ou para o bem coletivo. A escola não pode resumir sua prática pedagógica “(...) a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.” (ADORNO, 2010, p. 141).

O Projeto Pedagógico da *Escola A* foi atualizado em 2024. O mesmo possui em anexo o Plano de Ação da Equipe Técnico-Pedagógica, que descreve o que os Orientadores Pedagógico e Educacional pretendem realizar durante todo o ano letivo.

A *Escola B* atualizou o seu PP no ano de 2024; ressaltase que a Equipe Técnico-Pedagógica da Unidade está completa, com quatro profissionais, dos quais três deles estão na unidade escola há no mínimo dez anos. A presença dos Orientadores Pedagógicos e Educacionais nas unidades escolares, com matrícula efetiva, proporciona uma maior organização do trabalho administrativo e pedagógico.

A *Escola C* atualizou parcialmente o seu PP. A unidade ficou sem Equipe Técnico-Pedagógica por alguns anos. Em 2023 contava apenas com um Orientador efetivo e outro em regime de hora extra. No início de 2024, recebeu mais um Orientador efetivo. Atualmente a Equipe Técnico-Pedagógica conta com dois Orientadores efetivos e dois em Regime de Dupla Jornada (hora extra). A última versão do PP, apesar de ser de 2024, contém registros de 2022 e 2021 que precisam ser atualizados. Os Orientadores da Escola C relataram que sua dinâmica já mudou bastante desde então, porém ainda não conseguiram descrever todas essas mudanças num documento formal.

A *Escola D* atualizou seu PP em 2024, porém o mesmo não está detalhado, pois a Unidade Escolar ficou sem Equipe Técnico-Pedagógica por alguns anos; a atual Equipe, composta apenas por dois Orientadores Pedagógicos, iniciou o trabalho neste ano de 2024, ainda com uma defasagem grande de profissionais, uma vez que a escola deveria contar com seis Orientadores Pedagógicos/Educacionais. Sendo assim, a escola realizou um Projeto Anual, com tema gerador sobre A Família, e iniciaram a construção

do PP; segundo a equipe, a escola ainda não conseguiu realizar os encontros com todos os profissionais para discutir e fazer o levantamento necessário para a construção de um Projeto Pedagógico que represente a escola em sua totalidade.

- Procedimento – Observações de Campo.

As observações foram realizadas tendo como foco o convívio escolar e as relações entre Equipe Diretiva, professores, estudantes com e sem deficiência, profissionais administrativos e pais/familiares dos estudantes. Os dados relativos ao processo inclusivo nas escolas pesquisadas que foram observados foram registrados em um diário de campo. Considero ser importante relatar o quanto as visitas foram produtivas na construção do conhecimento dessa pesquisadora. Adentrar na realidade das unidades escolares, vivenciar suas práticas, a maneira como enfrentam os desafios diários da inclusão trouxe à reflexão o quanto a escola é viva e atuando na sociedade, atuando como resistência às práticas excludentes que a sociedade a impõe direta e indiretamente.

- Instrumento – Questionário de Caracterização.

Quanto ao uso dos questionários, esses foram utilizados para a coleta de dados gerais sobre os profissionais entrevistados (professores das Classes Especiais e do Atendimento Educacional Especializado, Orientadores Pedagógico/Educacional), tais como: idade, sexo, tempo de magistério, tempo na função, carga horária de trabalho na escola e em outra rede/escola, atuação em outra rede com a mesma função. Determinar quais fatos interferem no contexto atual exige um grande cuidado por parte do pesquisador, uma vez que não está livre de ser influenciado por sua maneira de ver o mundo e por suas experiências pessoais, ainda que busque ser o mais isento possível, uma vez que não existe neutralidade científica, como se acreditava no passado. (LUDKE apud LOUREIRO, 2020).

- Instrumento – Entrevistas.

Para que as entrevistas fossem realizadas, a SME-DC, através da Sala de Estudos Paulo Freire, foi consultada e autorizou que a pesquisadora adentrasse as unidades escolares, apresentando uma Carta de Autorização para os diretores das

unidades escolares; após a apresentação dessa carta, os Diretores deram seu aval, ratificando a autorização da SME-DC e conduzindo a pesquisadora até os entrevistados; as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os sujeitos da pesquisa que atuam nas 04 escolas pesquisadas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seguintes profissionais da educação:

*05 professores de Classe Especial;

*04 professores do Atendimento Educacional Especializado;

*04 Orientadores Pedagógico/Educacional;

*01 Implementador do Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional/SME-DC.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com gravação de áudio e posterior transcrição para análise das falas. Foram utilizados roteiros para a entrevista de acordo com a função dos participantes. Os modelos dos roteiros de entrevista para cada profissional encontram-se no Apêndice deste trabalho. A transcrição das entrevistas alcançou mais de 100 páginas, não nos parecendo conveniente anexá-las a este trabalho. Algumas respostas sofreram correções gramaticais e de concordância, porém o sentido foi mantido.

Todos os sujeitos que participaram da pesquisa foram nomeados com pseudônimos, a fim de garantir sua privacidade, bem como as escolas que serviram de lócus para o estudo.

As entrevistas foram realizadas majoritariamente na Sala da Equipe Técnico Pedagógica, salvo exceções, onde os entrevistados preferiram manter-se no seu espaço de trabalho, sendo as entrevistas nesses casos realizadas na sala da Classe Especial ou na Sala de Recursos. Cada entrevista teve em média 25 minutos de duração.

Antes do início da entrevista, os sujeitos participantes preencheram o questionário de identificação, rubricaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo-se de possíveis dúvidas que poderiam surgir durante a atividade.

O Termo de Consentimento livre e esclarecido (...) necessita incluir dados do pesquisador principal, sua filiação institucional, endereço, telefone e alternativas para contatos. A eficiência do TCLE é questionável quando a população do estudo se encontra em limites de sobrevivência, tem limitada capacidade de leitura ou de compreensão. Quando forem analfabetos, pode-se incluir alguém da confiança do entrevistado como testemunha para colaborar na sua decisão. (SANTANA apud LOUREIRO, 2020, p. 103)

O TCLE também foi submetido ao Departamento de Pesquisas e Formação Continuada da SME (Sala Paulo Freire) e ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil, sendo aprovado por ambos. O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice.

Algumas gravações captaram sons característicos do ambiente escolar; nas unidades que adotam os modelos de CIEP, o barulho é intenso, devido à arquitetura do prédio, porém nada que impedisse a compreensão do que fora dito, uma vez que os entrevistados optaram por espaços mais reservados, como a Sala da Orientação, permitindo a transcrição na íntegra das narrativas dos profissionais entrevistados. Algumas entrevistas sofreram com pequenas interrupções, uma vez que os entrevistados estavam em seu ambiente de trabalho, no entanto a entrevista não foi prejudicada por essas intempéries.

As transcrições foram realizadas pela pesquisadora, sem a utilização de aplicativos específicos para tal, uma vez que consideramos de suma importância ouvir novamente tudo o que foi relatado pelos entrevistados, com a oportunidade de focar a atenção nos detalhes, que no momento da entrevista poderia ter passado despercebido. Consideramos necessário relatar como foi gratificante ouvir cada entrevistado, como os conhecimentos ali compartilhados contribuíram para o crescimento acadêmico, profissional e pessoal dessa pesquisadora.

Desde o início da coleta de dados houve uma preocupação por parte da pesquisadora em realizar entrevistas com os profissionais que pudessem ser convertidas em dados informativos para que no final da pesquisa o leitor dessa dissertação tenha um panorama das escolas de modo que possa sentir-se como um conhecedor do lócus e dos desenhos organizacionais que se estabelecem nele.

Esta dissertação de mestrado possibilitará o fomento de debates sobre as políticas públicas voltadas para o público da Educação Especial na perspectiva inclusiva e sobre os desenhos organizacionais desenvolvidos nas escolas municipais de Duque de Caxias/RJ, podendo contribuir para combater práticas excludentes ainda presentes nas escolas.

“A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”.
Theodor Adorno

IV - NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE OS DESENHOS ORGANIZACIONAIS CAXIENSES: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo destacaremos a apresentação e análise dos dados coletados através das entrevistas e da análise dos Projetos Pedagógicos, cotejando as narrativas sobre a concomitância entre Classes Especiais e AEE e o panorama da inclusão que se deseja alcançar na Rede Municipal Caxiense. É importante lembrar que o presente estudo é centrado no tema sobre os desenhos organizacionais para o atendimento do público da Educação Especial, considerando quatro unidades escolares municipais de Duque de Caxias, tendo como lentes de análise a concepção teórica de Theodor Adorno e outros autores que balizarão este estudo no campo da inclusão escolar.

Quanto à análise do Projeto Pedagógico, analisamos como as unidades escolares abordaram a Educação Especial e a Inclusão neste documento, se as mesmas faziam alguma alusão/discussão sobre a presença de Classes Especiais e AEE na mesma unidade e como essas duas propostas se relacionavam e se apontavam para avanços/retrocessos no processo inclusivo. É essencial que as unidades escolares discutam seus desenhos organizacionais e que tal discussão fique expressa em seu Projeto Pedagógico, uma vez que “(...) o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança”. (ADORNO, 2010, p. 157).

Avançando um pouco mais nesse capítulo, apresentamos o que foi discutido sobre o processo inclusivo da escola e da Rede Municipal com os profissionais entrevistados e com outros presentes na escola, nos dias de visita da pesquisadora, verificamos a atualização dos dados do PP, uma vez que este foi construído em fevereiro do corrente ano, durante a semana de planejamento e a pesquisa em campo se deu entre abril e agosto; entendemos que a escola é um organismo vivo, cujos dados podem (e devem) mudar de um mês para o outro. Assim, as informações retiradas do PP foram confirmadas com os profissionais da escola, a fim de que informações inexatas não fossem aqui registradas.

É importante destacar a solicitude dos funcionários da Escola: Diretores, Orientadores, Inspetores e tantos outros que receberam a pesquisadora com muita presteza, mostrando-se interessados sobre as discussões sobre a Inclusão, dispostos a acompanhar a pesquisadora pelos espaços escolares e a conversar sobre a dinâmica da escola. Essa postura receptiva dos profissionais da educação mostra o esforço que as unidades escolares e seus profissionais têm feito para aperfeiçoarem suas práticas na construção de um espaço inclusivo. Nas relações observadas entre profissionais da escola e estudantes e entre os próprios estudantes (com e sem deficiência), percebemos o quanto a postura empática e acolhedora de todos auxilia no processo inclusivo.

Apenas uma professora não aceitou participar da entrevista, pois se encontrava muito atarefada no dia da visita da pesquisadora à unidade escolar. Todos os demais aceitaram e demonstraram-se muito interessados em falar sobre suas percepções sobre o processo inclusivo do qual participa em sua escola.

Como as escolas escolhidas para a pesquisa ficavam muito distantes umas das outras (uma em cada distrito de Duque de Caxias), não havia possibilidade de visita a mais de uma unidade por dia. O que estendeu o período de entrevistas para além do planejado no cronograma da pesquisa. Também é importante ressaltar que a pesquisadora não se ausentou de suas atividades laborais durante a realização do Curso de Mestrado, do qual essa pesquisa faz parte, o que tornava às visitas às unidades escolares agendadas em dias e horários fora do seu período de trabalho. Mesmo diante dessa escassez de tempo, em função da presteza e receptividade de todas as unidades escolares, foi possível a realização de todas as entrevistas programadas.

Denominamos as Escolas como *Escola A (1º Distrito)*, *Escola B (2º Distrito)*, *Escola C (3º Distrito)* e *Escola D (4º Distrito)*. Iniciemos então as apreciações feitas aos Projetos Pedagógicos das Escolas:

* A *Escola A* funciona num prédio do Modelo Ciep e atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e a Educação Especial. Funcionam ainda na unidade duas turmas experimentais de 4º ano e duas turmas de 5º ano em horário integral.

Foi muito interessante constatar que a *Escola A* reservou um espaço para a discussão da Educação Especial na Educação Infantil. Seu PP traz em um subcapítulo

intitulado “8.1.5.3 - Educação Especial na Educação Infantil”, que descreve a importância do trabalho da Educação Especial desde os primeiros anos de escolaridade. O embasamento das discussões é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2000) e também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O subcapítulo aborda a necessidade de uma escola que atenda a diversidade desde o início e traz algumas recomendações transcritas na íntegra do Referencial supramencionado, item 5.1 (Orientações para Creches e Pré-escolas). São elas:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
- promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;
- solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município;
- adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (PP da Escola A, p. 16- 17).

Essa preocupação com o acolhimento dos estudantes com deficiência desde a Educação Infantil revela que a *Escola A* está disposta a construir um caminho promissor na busca pela inclusão. É imprescindível que a inclusão dos estudantes com deficiência ocorra desde os primeiros anos de sua escolarização.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 2010, p. 121).

O PP da *Escola A* ainda faz a seguinte consideração sobre as Orientações do Referencial (BRASIL, 2001):

“Diante da enormidade da tarefa apresentada no referido documento, ações precisam ser desenvolvidas no âmbito da educação infantil com o objetivo de propiciar uma escola capaz de oferecer também aos alunos com deficiência condições de se desenvolverem.” (PP DA ESCOLA A, p.17).

É possível verificar que o PP desta unidade escolar traz ainda a descrição da Educação Especial como uma Modalidade de Ensino ofertada através de uma turma de Autismo, uma turma de Deficiência Intelectual e duas turmas de Deficiência Visual, além do AEE. Descreve a avaliação da Educação Especial através de relatórios descritivos bimestrais, baseados em registros contínuos, contendo análise descritiva dos avanços e das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem; e descreve a existência de uma Sala de Recursos no prédio da escola.

O Plano de Ação, 2024, da Equipe Técnico-Pedagógica está anexado ao PP da escola, nele há o registro do “acompanhamento do processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais” (p. 42), como um dos objetivos gerais da ETP no ano de 2024. Para que esse objetivo seja colocado em prática, o Plano de Ação da ETP descreve como atividade prevista a ser realizada pela Equipe, “*o encaminhamento dos alunos para as equipes de Educação Especial e de Orientação Pedagógica e Educacional para avaliação, visando uma melhor inserção do aluno na escola, que se realizará de acordo com a necessidade*” (PP da Escola A, p. 45).

Apesar do trabalho potente de inclusão dos estudantes cegos na Classe Especial de DV, e seu posterior ingresso no 5º ano de escolaridade no ensino regular, com matrícula no AEE Exclusivo para cegos, não há no PP da escola nenhum relato desse processo inclusivo.

Os estudantes cegos são inicialmente matriculados na Classe Especial de DV, onde são alfabetizados em Braille e tem acesso a instrumentos como o ⁵¹soroban e outros recursos de tecnologia assistiva, que os auxiliam em seu desenvolvimento cognitivo. Esses estudantes, após desenvolverem habilidades compatíveis com a

⁵¹ O soroban foi um instrumento que a humanidade inventou no momento em que precisou efetuar cálculos mais complexos quando ainda não dispunha do cálculo escrito por meio dos algarismos indo-arábicos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf. Acesso em 14 de agosto de 2024.

conclusão do 4º ano de escolaridade, ingressam no 5º ano do ensino regular. Todos os profissionais da escola foram categóricos ao afirmar o sucesso dessa inclusão, porém, ao acessar o PP não é possível encontrar detalhes ou até relatos sobre como esse processo tem se estruturado. Os alunos são inseridos no 5º ano e a partir de então são atendidos no contraturno no AEE Exclusivo para a Deficiência Visual.

O Plano de Ação da ETP-2024 também traz a Classe de Deficiências Múltiplas como modalidade de ensino atendida, porém não foi observada na unidade escolar nem confirmada pelos profissionais da escola a existência desta.

* A *Escola B* funciona num prédio cedido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos diurno e noturno.

Na *Escola B*, o PP não apresenta um capítulo específico para a Educação Especial, porém traz inúmeras reflexões sobre a inclusão e o funcionamento da Educação Especial na unidade escolar. O PP descreve o número de classes especiais, seus tipos (Classe de Deficiência Intelectual e Classe Bilíngue de Surdos⁵²), o número de estudantes em cada Classe Especial e no AEE (dados de fevereiro de 2024), também elenca que a maior parte dos profissionais que atuam diretamente com a Educação Especial (Intérprete de LIBRAS, Assistente da Educação de Surdos, Monitores de transporte, Agentes de Apoio à Inclusão I, Instrutor de LIBRAS e Motoristas), tem vínculo empregatício provisório, estabelecido como contrato de trabalho.

De acordo com esse PP é uma das finalidades da *Escola B* “minimizar a exclusão que perpassa a vida familiar e social do nosso alunado”. E estão entre seus objetivos para 2024: “Promover práticas inclusivas que acolham e atendam todos os alunos, sem distinção”. É uma preocupação da *Escola B* que a aprendizagem escolar seja construída colaborativamente, abandonando práticas de competição, em consonância com o que nos sugere Adorno “Partilho inteiramente do ponto de vista

⁵² A *Escola B* utiliza Classe Bilíngue de Surdos para referir-se a classe que o DAIE/SME nomeia como Classe de Deficiência Auditiva (DA).

segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana.” (1995, p.161).

Cabe-nos ressaltar que a educação baseada na competição tende a estimular a indiferença à dor alheia. Nas palavras de Adorno: “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir.” (2010, p. 128).

O PP da *Escola B* relata de forma bem detalhada as dificuldades de acessibilidade que a escola enfrenta:

O prédio onde a escola funciona é composto por quatro andares e foi construído pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que oferecia cursos de aperfeiçoamento e capacitação para os moradores do bairro da Figueira e proximidades. Finalizadas as atividades do SENAC, a prefeitura de Duque de Caxias implementou no local a atual escola municipal. O projeto do prédio, portanto, não foi criado para atender crianças e adolescentes e não atende às necessidades básicas de acessibilidade, uma vez que não possui rampas ou elevadores, apenas escadas para acessar as salas de aula. (PP da Escola B, p.7).

É notória a preocupação da unidade escolar, através dos registros em seu PP, com a dificuldade de acesso ao prédio, principalmente às salas de aula. *“Isto é um transtorno e um desafio que a escola ainda não superou, já que tais pessoas acabam por ter acesso dificultado e/ou impossibilitado”* (PP da Escola B, p. 8). Em vários momentos é descrito o incômodo que as dificuldades de acessibilidade causam em toda comunidade escolar.

A escola ainda não apresenta um ambiente que possibilite a utilização de todos os espaços por pessoas com deficiência, como cadeirantes, cegos e pessoas com mobilidade reduzida, como obesos, idosos ou gestantes. O acesso ao segundo andar é feito exclusivamente por escadas, o que impede que nossos alunos/professores/responsáveis com dificuldade na locomoção possam acessar essa área autonomamente. (PP da Escola B, p. 8).

Entre os desafios encontrados pela escola para avançar quanto à inclusão, além das barreiras arquitetônicas, o PP da *Escola B* também enfatiza: a necessidade da abertura de uma terceira turma de AEE para atender estudantes com deficiência que estão sem atendimento na Sala de Recursos, por essas estarem lotadas; zerar a lista de espera de estudantes com deficiência, matriculados no AEE e que ainda não são atendidos pelo transporte escolar da COTRAN; o número insuficiente de Agentes de Apoio à Inclusão I.

Entendemos que essas dificuldades descritas pela *Escola B* sabotam a inclusão, “atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia”. (ADORNO, 2010, p. 172). E é incontornável a reflexão: Para quem interessa a sabotagem da inclusão e da democracia? Quem se beneficia com tais processos?

É necessário apontar para o perigo de minimizar (ou negar) situações excludentes, ainda presentes nas escolas, como se estas não caracterizassem um mal real, capaz de ferir a muitos. Essa minimização (ou negação) subsiste muitas vezes camuflada por “expressões atenuantes ou *por* descrições eufemistas”. (ADORNO, 2010, p. 30 – GRIFO NOSSO).

Não se pode perder de vista que:

“(…) se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente teórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito.” (ADORNO, 2010, p. 181).

Apesar da descrição dos desafios que a *Escola B* ainda enfrenta em seu processo inclusivo, seu PP também relata alguns avanços alcançados nos últimos dois anos, tais como: a construção de um banheiro adaptado para cadeirantes no térreo, a existência de rampas para acesso ao pátio interno da escola, o fomento do AEE, que quase foi encerrado em 2014, por falta de estudantes e agora conta com duas turmas lotadas e uma fila de espera para abertura da terceira turma e a inclusão de três alunos surdos, oriundos da Classe Especial de DA, no 6º ano do Ensino Regular, acompanhados por um intérprete de LIBRAS. De acordo com o PP da *Escola B* “*Acreditamos que incluir é possível!*” (p. 10).

O ingresso dos estudantes surdos no Ensino Regular, após serem alfabetizados em LIBRAS e em Língua Portuguesa na Classe Especial de DA é um importante indício de que a presença de Classes Especiais e AEE numa mesma unidade escolar podem representar uma proposta inclusiva e a configuração de um novo desenho organizacional que promova práticas acolhedoras.

De acordo com o relato dos profissionais da unidade escolar, a maior parte dos estudantes surdos chega à escola sem domínio de LIBRAS, como afirma

categoricamente a professora Neuza:

(...) a gente entende que, como o surdo ele não aprende LIBRAS em casa, e aí seria a primeira língua dele para ele ter acesso à Língua Portuguesa, quando eles vêm para a escola, se a gente incluir direto, nesse primeiro momento, eles teriam uma perda porque a maioria vai estar falando na oralidade. Então, nesse primeiro momento, em que o surdo vem à escola e nunca foi escolarizado, porque a maioria acaba chegando à escola com oito, nove anos, nunca teve LIBRAS, nunca teve o acesso à Língua Portuguesa, como forma de instrução. Ele vê o mundo escrito, mas não sabe que aquilo é uma Língua. (Neuza, professora da Classe de DA da Escola B).

Os profissionais da Escola B consideram que a matrícula dos estudantes surdos, inicialmente na Classe Especial de DA seja imprescindível, uma vez que é nessa Classe que poderão adquirir e desenvolver o domínio da LIBRAS, como sua primeira língua, o que Adorno nos descreve como a eliminação da barreira da língua e relata ser necessária preferencialmente antes da escolarização.

Sabemos hoje que até mesmo o objetivo da igualdade das oportunidades educacionais só pode ser realizado na medida em que eliminamos a barreira da língua numa idade anterior ao início da escolarização obrigatória. (ADORNO, 2010, p. 145).

Destacamos aqui o Projeto Bilíngue (LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA) implementado na unidade escolar desde 2022.

Em 2022 continuamos avançando quanto à Inclusão: a unidade escolar recebeu o projeto Escola Bilíngue da SME, através do qual todas as turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais participam de aulas semanais com um professor de LIBRAS. O objetivo é preparar o corpo discente para comunicar-se com nossos alunos e com toda comunidade surda com a qual tenham contato. Em 2023 todo o Ensino Fundamental recebeu aulas do Projeto Bilíngue e o mesmo estendeu-se a 2024. (PP da Escola B, p 10).

De acordo com os profissionais da unidade escolar, em 2024 o Projeto Bilíngue tem atendido atualmente apenas os Anos Finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Os professores entrevistados consideram ser fundamental a extensão do projeto a todos os profissionais da unidade escolar para que a unidade escolar possa oferecer uma comunicação efetiva entre todos, “naturalmente, será necessária uma educação dos educadores”. (ADORNO, 2010, p. 46).

O PP desta unidade ainda descreve as atividades do AEE, como planejadas individualmente para cada aluno por seu professor responsável e com auxílio da ETP, visando complementar e auxiliar o trabalho do ensino regular, onde o aluno está matriculado. Essas ações planejadas individualmente pode significar uma resistência

da escola à “(...) pressão do geral dominante sobre tudo o que é particular”. (ADORNO, 2010, p. 122). É de suma importância que a escola veja cada estudante com ou sem deficiência como seres únicos, sem esta percepção não será possível pensar em acolher a diversidade que chega à escola.

O Projeto Pedagógico também descreve como formas de avaliação do AEE o Planejamento Educacional Individual que é um documento orientador para as atividades desenvolvidas em sala de aula no ensino regular: um documento pensado individualmente para atender às peculiaridades de cada estudante. O PEI utiliza como base um Roteiro Investigativo preenchido por profissionais da escola e familiares dos estudantes; assim como o PEI, o Roteiro Investigativo é realizado semestralmente; e o Relatório Integrado como instrumento de avaliação dos estudantes do AEE. Ainda, de acordo com o PP da *Escola B*:

Os alunos com necessidades educacionais especiais serão avaliados, quando não tiverem possibilidade de realizar os instrumentos avaliativos da classe regular, de acordo com sua especificidade, respeitando suas limitações e capacidades. A flexibilização do currículo permitirá que o aluno tenha seu desenvolvimento reconhecido e avaliado de acordo com suas especificidades. (p. 24).

O protagonismo do estudante com deficiência no momento de se pensar em sua avaliação é imprescindível para uma escola que deseja respeitar as individualidades e evitar práticas uniformizadoras, como bem nos adverte Adorno “(...) não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo”. (2010, p. 144).

Verificamos que o PP da *Escola B* relata que a Turma de Deficiência Intelectual e a Turma Bilíngue de Surdos também elaboram o PEI, o Roteiro Investigativo e o Relatório Descritivo de cada aluno, nos mesmos moldes do AEE, no entanto, de acordo com a ETP e profissionais da escola, a Turma Bilíngue de Surdos não constroem o PEI nem o Roteiro Investigativo, mas apenas o relatório descritivo bimestral.

* A *Escola C* funciona num prédio do Modelo Ciep e atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e a Educação Especial.

A *Escola C* descreve em seu PP a existência de um consenso entre os profissionais sobre a necessidade de se buscar práticas inclusivas e democráticas, da

valorização do educando e de suas diferenças, da busca por atender as suas necessidades individuais e da preocupação em estabelecer o aluno como parâmetro de si mesmo. Esse respeito à individualidade e à diversidade presentes na escola é um grande passo na busca de práticas inclusivas. Parece-nos que a *Escola C* está comprometida em educar fora de modelos ideais, como nos ensina Adorno, “(...) não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior;” (2010, p. 141). É importante perceber cada estudante em sua individualidade e não como uma “massa amorfa” (ADORNO, 2010, p.129).

Essa constatação pode ser ratificada na fala de um de seus profissionais:

“Porque você aprende a lidar com a diversidade, no mundo, na vida (...) Para você não virar um adulto capacitista, falando um monte de bobagens, discriminando as pessoas (...) então, a política de Educação Especial, ela é boa para todos, para quem é público-alvo e para quem não é.” (Paula, professora do AEE da Escola C).

O PP também narra a abertura das Classes de D.MU na unidade, visando atender exclusivamente aos estudantes jovens e adultos de um abrigo próximo à escola. Entre os desafios que a escola enfrenta quanto à inclusão, é descrito ainda as condições da Sala de Recursos, considerando que a mesma não pode ser denominada como Multifuncional, como prescreve a legislação, devido à falta de materiais pedagógicos, mobiliário adequado aos estudantes com deficiência física e de tecnologia assistiva. Também relata já ter comunicado essa falta de materiais e mobiliário adequados ao setor responsável da SME, porém não obteve solução para o problema. É ainda descrito que a falta desse mobiliário adaptado também se estende às salas de aula regulares, onde os estudantes do AEE com deficiência física frequentam.

O Projeto Pedagógico da *Escola C* ainda relata que o uso das rampas da escola não é apropriado para cadeirantes, por terem angulação irregular. Mas não sugere nenhum tipo de solução para esse impasse. As demais alusões à Educação Especial ou Inclusão na unidade escolar limita-se a descrição da Classe Especial como modalidade da educação oferecida pela escola, seu horário de funcionamento, sua avaliação através de relatório descritivo e o uso do transporte escolar pelos seus estudantes; a existência de três turmas de AEE na escola e a composição do público, que em sua maioria são estudantes com laudo de deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista, não havendo estudantes surdos ou cegos na unidade.

Não há relatos no PP da *Escola C* de estudantes da Classe Especial que foram incluídos no Ensino Regular, porém, a professora da Classe de DMU relatou que isso ocorreu, há três anos. Os estudantes foram transferidos para uma unidade que oferece a EJA, uma vez que eram adultos. Esse dado foi confirmado pela ETP, durante uma das visitas à unidade escolar.

Há uma inexatidão na descrição do trabalho do AEE na unidade escolar.

O atendimento é oferecido duas vezes por semana na forma de *suplementação* do trabalho pedagógico oferecido no Ensino Regular, seguindo as orientações da Coordenação da Educação Especial no preenchimento de protocolos e desenvolvimento do trabalho de apoio aos alunos com deficiência e transtornos globais no desenvolvimento. (PP da Escola C, p. 26 – Grifo nosso).

O AEE da unidade não atende estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, portanto suas atividades são complementares e não suplementares, de acordo com a legislação que rege as atividades do AEE (BRASIL, 2014). Acreditamos que houve uma confusão entre os conceitos “complementar” e “suplementar”, já explicados neste trabalho anteriormente.

* A *Escola D* funciona num prédio do Modelo Ciep e atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e a Educação Especial.

O PP da *Escola D* também reservou um espaço para a discussão da Educação Especial e apresenta um capítulo intitulado “*V- Classe Especial e Inclusiva – ninguém é feliz sozinho...*”. Nesse capítulo é feita a seguinte consideração sobre a inclusão na escola:

A inclusão traz para todos nós o desafio de mudarmos nossa forma de ver o mundo, de agir e de pensar. Temos uma grande oportunidade quando convivemos com as pessoas que são diferentes de nós. Oportunidade de crescermos, de nos tornarmos melhores, mais solidários e mais humanos. Todos se transformam nesta convivência. (PP da Escola D, p. 12).

Encontramos na fala dos profissionais e no PP da *Escola C* a compreensão da riqueza de conviver com a diversidade e do privilégio da coexistência das diferenças no ambiente escolar. “O poder das relações sociais é decisivo” (ADORNO, 2010, p. 19).

O PP também descreve a existência de duas classes especiais na escola, uma de Autismo e uma de Deficiências Múltiplas, seu horário de funcionamento, sua avaliação bimestral por meio de relatório descritivo, bem como a existência de três turmas de AEE, cujo funcionamento se daria no contraturno. Traz ainda algumas fotos dos estudantes das Classes Especiais realizando atividades escolares individualmente ou em grupos.

De acordo com os profissionais da escola, há na unidade um banheiro adaptado para cadeirantes, mas não estão em funcionamento no momento, pois precisam de reparos.

Também consideramos importante relatar aqui uma consideração descrita no PP da *Escola D*: “*As crianças consideradas “normais” que convivem com as crianças com deficiência têm uma oportunidade de se tornarem adultos melhores o que somos.*”.

O conceito de normalidade x anormalidade deve ser revisto, uma vez que tais denominações podem reforçar preconceitos e estigmas tão presentes na sociedade e refletidos na escola. A nomenclatura é deveras importante na busca pela inclusão, pois ela pode interiorizar fracassos e viabilizar a aceitação da deficiência como condição incapacitante. É ela, a nomenclatura, um instrumento de conformação. Analogamente, podemos lembrar que “Marx já assinalara como pela educação os trabalhadores ‘aceitam’ ser classe proletária, interiorizando a dominação, por exemplo, nos seus hábitos” (ADORNO, 2010, p. 20), do mesmo modo, a aceitação de uma nomenclatura depreciativa vincula um grupo a uma condição imutável.

Verificamos que diversas nomenclaturas diferentes foram utilizadas no decorrer da história para referir-se às pessoas com deficiência e cada uma externou concepções sobre a deficiência, desde às que autorizavam a eliminação das pessoas com deficiência por considerá-las perigosas à sociedade até as que defendemos na atualidade, que considera a pessoa com deficiência numa perspectiva de direitos. Portanto, “a consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente (...)” (ADORNO, 2010, P. 183).

Nenhuma das unidades escolares pesquisadas abordou diretamente em seu PP a relação entre Classes Especiais e AEE. As propostas, quando mencionadas, pareciam independentes, sem nenhuma relação entre si, mesmo que seja possível verificar que nas *Escolas A, B e C* ocorreram, nos últimos três anos a transferência de estudantes das Classes Especiais para as Classes Regulares, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 24 – Número de estudantes oriundos da Classe Especial incluídos no Ensino Regular entre 2022-2024

Escola	Nº de estudantes no Ensino Regular oriundos da Classe Especial	Ano de Escolaridade em que foram matriculados	Tipo de Classe Especial de Origem
A	2	5º	Turma de DV
B	3	6º	Turma de DA
B	0	-----	Turma de DI
C	2	EJA/Anos Iniciais Etapa II	Turma de DMU
D	0	----	Turma de Autismo

Fonte: A Autora, 2024.

Apesar da representante do DAIE entrevistada relatar que as Classes Especiais atuam provisoriamente, em casos extremos, visando que o aluno seja incluído no Ensino Regular, onde será atendido também no AEE, caso a família consinta, essa proposta não está clara no PP das unidades escolares.

(...) a dificuldade de implementação de Projetos Pedagógicos que priorizem o convívio entre as diferenças no mesmo espaço escolar, para além das justificativas históricas, encontram hoje reforço nas ações vigentes, sejam nas práticas pedagógicas de profissionais ou nas estruturas organizacionais tão heterônomas quanto o sistema que os impele a esse estado. (DAMASCENO, 2015, p. 102-103)

No que se refere às entrevistas, procuramos identificar como o processo de inclusão se manifestava no cotidiano das escolas que apresentam como desenho organizacional Classe Especial e AEE, simultaneamente, analisando se este compõe políticas e práticas inclusivas, e se atende à necessidade existente nas unidades pesquisadas. Além disso, buscamos compreender, a partir da perspectiva dos 14 entrevistados de que forma esse desenho organizacional colabora com a inclusão no ambiente escolar.

A partir das respostas obtidas nas entrevistas foi possível visualizar e compreender questões que não foram expressas nos documentos institucionais, como o PP, por exemplo. Desta forma, estabelecemos categorias de análise para organizar as informações obtidas.

Nas entrevistas foram abordadas questões que pudessem contribuir para desvelar o pensamento dos profissionais que atuam com o público da Educação Especial acerca da inclusão dos estudantes com deficiência na escola, das políticas públicas envolvidas e da práxis no ambiente escolar. Considerando o objeto do estudo, o desenho organizacional que apresenta a existência de Classes Especiais e AEE, num mesmo ambiente escolar, inauguramos o diálogo com esses profissionais perguntando sobre sua formação inicial. Vejamos abaixo o resumo das respostas.

Todos os entrevistados possuem nível superior completo, nove são Graduados em Licenciatura em Pedagogia, quatro em outras Licenciaturas (um em Geografia, um em Biologia, um em Matemática e um em Letras) e um tem o Curso Normal Superior. Quando questionados se essa formação inicial permitiu que eles tivessem acesso a conhecimentos sobre inclusão em educação ou sobre a Educação Especial, a maioria declarou não ter vivenciado na universidade experiências que lhe trouxessem informações sobre tais temáticas, nem tão pouco cursado disciplinas curriculares que abordassem esses temas. Transcrevemos aqui o que relatou a Orientadora Pedagógica, Maria, da Escola A: *“(...)Eu me formei em 93. Em 93, olha, na nossa grade curricular não tinha nada que falasse sobre inclusão, sobre Educação Especial.”*

Apenas o Orientador Pedagógico Luis, que concluiu o curso de Pedagogia em 2003, e o Orientador Educacional Mauro, que concluiu em 2009, relataram ter estudado disciplinas, na Graduação, as quais apresentaram uma abordagem muito superficial sobre o tema, atendo-se aos preceitos históricos e filosóficos da Educação Especial.

“(...) na época da Graduação, eu estudei uma ou duas disciplinas na área de Educação Especial, mas bem Fundamentos, muitos Fundamentos... muito, muito distante do que a gente tem vivido, do que a gente tem visto, sentido dentro das escolas, então, basicamente isso.” (Luis, Orientador Pedagógico da Escola D).

“(...) só tive uma disciplina de Educação Especial, inclusive, e ela foi muito superficial. A gente não tinha, assim, nenhum tipo de aprofundamento sobre aprendizagem, aprendizagem diferenciada, metodologia específica, as adaptações curriculares. Isso é praticamente inexistente, esse tipo de debate. Então, quando eu saí da faculdade, eu saí sem nenhum tipo de conhecimento nesse campo.” (Mauro, Orientador Educacional da Escola C).

O Orientador Educacional Mauro fez uma importante observação, que merece ser destacada: a falta de aprofundamento na Educação Especial, nos cursos de Pedagogia, é considerada por ele como uma fragilidade do currículo.

Deste modo, as Universidades têm o compromisso de formar pedagogos/docentes críticos e emancipados para atuar nas instâncias educacionais e não obstruir a formação na mera reprodução de uma consciência utilitarista e gerencial do conhecimento para atender somente às demandas do mercado. (PEREIRA, 2017, p. 98).

Semiformar os professores é essencial à lógica do capital e isso deve se iniciar o quanto antes. Para Adorno: “O conceito de semiformação constitui a base social de uma estrutura de dominação” (2010, p. 23).

Outro dado sobre a formação dos profissionais que trabalham diretamente (ou indiretamente, no caso dos Orientadores) com o público da Educação Especial, é a escassez de formação especializada, o que nas palavras de Adorno “A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna” (2010, p. 16).

Entre as quatro professoras entrevistadas que atua no Atendimento Educacional especializado, apenas uma tinha Curso de Pós-Graduação Lato Sensu com Especialização em Educação Especial e Inclusiva. As outras três possuíam apenas cursos de extensão ou de aperfeiçoamento, com carga horária de, no máximo, 180h. Nenhuma dessas profissionais era especialista em algum tipo de deficiência, o que nos leva a refletir sobre um atendimento generalista na SRM, confirmando a analogia feita ironicamente pelo Professor Doutor Allan Damasceno: “*O AEE funciona como um único sapato para calçar uma centopeia*”.

O cenário não é melhor entre as professoras das Classes Especiais. Das cinco entrevistadas, três possuíam especialização em Educação Especial, no entanto, apenas a professora da Classe de Deficiência Auditiva era especialista em Surdez e em LIBRAS. Espera-se que um profissional que atue numa Classe Especial, em que todos os estudantes têm uma determinada deficiência, seja um especialista nesta deficiência. Mas, parece que isso não configura o cenário educacional das Classes Especiais Caxienses. Entre os participantes da pesquisa, o professor da Classe de Autismo não é especialista em Autismo e o professor da Classe de Deficiências Múltiplas, não é especialista em nenhuma deficiência.

Tipos de Classes	Formação dos Professores-Regentes
Classe de Autismo	Não especialista
Classe de Deficiência Auditiva	Especialista em Deficiência Auditiva e Especialista em LIBRAS
Classe de Deficiência Intelectual	Especialista em Educação Especial
Classe de Deficiências Múltiplas	Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial
Classe de Deficiência Visual	⁵³ Não especialista

Fonte: A Autora, 2024.

Essa ausência de especialização dos profissionais que atuam como professores da Educação Especial, seja no AEE ou nas Classes Especiais, é muito preocupante, uma vez que a LDB 9394 determina a especialização desses professores como um dever dos sistemas de ensino e um direito dos estudantes, assegurado legalmente.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996).

A Implementadora do DAIE relata a carência de profissionais para trabalhar com a Educação Especial na Rede. Segundo ela, diante do crescimento do número de estudantes com deficiência surgiu a necessidade de abertura de mais turmas de AEE, o que leva o Departamento a aceitar professores não especialistas para a função.

“Há professores que estão na Educação Especial, mas não são especialistas, são os professores que a gente mesmo faz aqui entrevistas, quando os professores querem assumir o AEE ou uma Classe Especial, como há uma demanda muito grande de professor, a gente precisa, há uma carência muito grande... A gente tem visto que muitos professores sem experiência, sem nenhum estudo na área, está se interessando e precisamos abrir as classes, né?” (Janaina, Implementadora do DAIE).

A fala da professora Norma, transcrita abaixo, confirma o descrito pela implementadora, que mesmo sem nenhuma formação inicial na área, ao passar por uma entrevista, foi lotada numa Classe Especial, pois demonstrou disponibilidade e vontade de aprender.

⁵³ Apesar de não possuir curso de especialização em Educação Especial ou Educação de cegos, a professora da Classe de DV é cega, o que a torna um referencial para os estudantes na construção de sua identidade, uma vez que domina a escrita e leitura em Braille, instrumentos como o Soroban e a máquina de escrever em Braille, além das habilidades de orientação e mobilidade, além de diversas tecnologias assistivas, o que a permite ter autonomia em sua vida pessoal e profissional.

“(...) eu fui encaminhada para a SME, para o setor, e lá eu fiz um monte de entrevistas. Eu fiz, preenchi vários questionários, então, como eu não tinha uma formação específica, eles me perguntaram (...) Eu falei que eu tinha trabalhado em uma outra escola também e que (...) Eu falei: ‘Eu ainda não tenho uma formação específica, mas eu tenho disponibilidade, eu tenho boa vontade em aprender, então, eu só vou conseguir isso, se eu tiver uma oportunidade.’ Aí, ela gostou, assim, da minha entrevista. Ela falou: ‘Então, a gente vai te dar uma oportunidade!’” (Norma, professora da Classe Especial de Autismo, da Escola D).

É pertinente lembrar que essa carência de profissionais para o trabalho com a Educação Especial tem como um dos motivos a ausência de Concurso Público na Rede há nove anos. Acreditamos que a boa vontade dos profissionais em se dedicar à Educação Especial seja importante, porém as políticas educacionais são imprescindíveis no atendimento às demandas da inclusão.

Tão logo o entusiasmo é abraçado de boa vontade, exige-se-lhe que ultrapasse esta aparência. Ultrapassar no sentido que tenho em mente é o mesmo que aprofundar-se. Cada um sente por si próprio o que está faltando; sei que não disse nada de novo, mas somente expus algo que muitos não querem assumir como verdade.”. (ADORNO, 2010, p. 72).

A Professora Especialista em Educação Especial, Letícia, é uma das poucas concursadas que ainda atua na Rede Municipal. Oriunda do último e único concurso da Rede realizado para a função de Professor da Educação Especial, em 2015, ela lamenta que a escolha dos profissionais para atuar na modalidade seja tão temerária.

“Eu acho que tem que haver um concurso específico, como outros municípios fazem. Como Nova Iguaçu faz, como Mesquita faz, como Saquarema faz, como Araruama faz. Porque se não, tem muitas questões (...) o professor que não é preparado, o professor que é amigo da diretora e quer fazer vertical e aí pede Sala de Recursos.” (Letícia, professora do AEE da Escola D).

De acordo com a Implementadora do DAIE, há apenas 10 professores concursados como Especialistas em Educação Especial atuando na Rede atualmente, todos lotados no AEE. Considerando que a Rede Municipal apresenta nesse momento 276 turmas de AEE, o número de professores especialistas que foram concursados para esse fim e estão atuando parece-nos ínfimo, representando apenas 3,6 % do professorado do AEE.

Quando perguntada sobre o número de professores especialistas em Educação Especial da Rede Municipal, entre os PI, PII e Orientadores, a implementadora do DAIE relatou que o Departamento ainda não tinha feito esse tipo de levantamento. O que consideramos lamentável, pois sem esses dados é difícil acreditar na existência de políticas educacionais de formação docente continuada numa perspectiva inclusiva.

Quanto aos Orientadores Pedagógicos e Educacionais, nenhum dos entrevistados tinha formação em Educação Especial. Os mesmos alegam buscar por conta própria ler artigos de revistas, livros e realizar formações oferecidas na forma de palestras, lives, extensões, cursos de aperfeiçoamento e outros afins para aprofundarem seus conhecimentos sobre o tema, o que pode ser confirmado na fala abaixo:

“A necessidade de entender isso no contexto da escola, fez com que eu lesse, eu buscasse por conta própria. Então, assim, tudo o que eu aprendi foi estudando praticamente fora desse roteiro acadêmico em si.” (Mauro, Orientador Educacional da Escola C).

Além dessa busca individual, os Orientadores que possuem mais de vinte anos de trabalho na Rede Municipal de Duque de Caxias relataram que a trajetória profissional os possibilitou adquirir muitos conhecimentos sobre Educação Especial e Inclusão.

“Eu entrei aqui na Rede em 2003 e foi aí que eu comecei, assim, a conhecer um pouco desse universo, que eu não conhecia absolutamente nada, né? (...) então, só quando, realmente, eu entrei aqui na escola, pelo fato da escola ter, né, alunos especiais, tal, é que eu comecei a conhecer um pouco desse mundo, porque minha formação mesmo (...) eu acho que é uma coisa mais recente, né?” (Maria, Orientadora Pedagógica da Escola A).

“(...) porque trabalhando em Duque de Caxias, comecei a trabalhar em uma escola que era polo de Educação Especial e ali foi uma escola para mim, de verdade. Um processo que, infelizmente, acabou e muitas coisas têm mudado e então tem atrapalhado. Mas assim, a minha base foi base sempre profissional.” (Orientadora Pedagógica da Escola B).

Como já relatado anteriormente, Duque de Caxias esteve na vanguarda da implementação da Educação Especial no país. Nos anos 2000:

(...) a Educação Especial de Duque de Caxias ampliou sua rede de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, por meio da abertura de novas salas de recursos, classes especiais (de cegos, surdos, de autismos, de deficiência intelectual severa, de múltiplas deficiências) e contou com a assessoria de importantes nomes do meio acadêmico como: Carlos Skliar, Rosana Glat e Maria Teresa Mantoan, tendo à frente de suas chefias, professoras universitárias como Edicléia Mascarenhas e Mariângela Monteiro. (LOUREIRO, 2020, p. 40).

O mesmo processo de formação em trabalho não aconteceu com os Orientadores que estão na rede há menos tempo. “A desumanização devida ao processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação” (ADORNO, 2005, p. 148). É necessário deixar aqui registrado que essa ausência de formação em serviço se deu principalmente porque houve um declínio nas formações continuadas e no investimento em formação de recursos humanos da Rede Municipal Caxiense,

principalmente a partir de 2019, quando a Lei 2966 revogou os artigos 125 ao 132, da Lei 1506/2000, que estabelecia a Licença para Estudos dos profissionais para os servidores municipais de Duque de Caxias. (DUQUE DE CAXIAS, 2000). Concordamos com Moreira que “A desvalorização da profissão docente é um caminho perigoso, porque se a carreira for mais penosa os bons profissionais se afastarão.” (2019, p. 116).

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas. (ADORNO, 2010, p. 159)

Se a formação inicial desses profissionais se revelou precária ao abordar à Educação Especial e a Inclusão na Educação, a formação continuada oferecida na Rede Municipal de Duque de Caxias nos últimos três anos, não foi diferente. Apenas um dos quatro (1/4) Orientadores entrevistados declarou ter participado de alguma formação entre 2022 e agosto de 2024, que abordasse a temática Educação Especial, oferecida pela Rede Municipal de Ensino.

A análise do Quadro abaixo nos mostra a quantidade de formações oferecidas pela Rede Municipal Caxiense entre os anos de 2022 e agosto de 2024.

Quadro 26 – Formações oferecidas pela SME/DC entre 2022 e 2024

Ano	Total de Formações	Formações sobre Educação Especial/Inclusão na Educação	Aberta a todos os professores da Rede (sem pré-requisitos)	Disponíveis dentro do horário de trabalho/planejamento
2022	69	09	03	03
2023	82	19	06	04 ⁵⁴
2024 (Até 31/08)	71	07	05	03 ⁵⁵

Fonte: A Autora, 2024.

⁵⁴ Não é especificado se a formação é dentro do horário de trabalho/planejamento dos professores, inferimos que seja dentro do horário, pois há sinalização sobre a importância da formação continuada e da divulgação da mesma. Em outros encontros é explícito que os mesmos devem ocorrer “Fora do horário de trabalho”.

⁵⁵ As 03 formações foram realizadas através de Lives, ao vivo, no horário de 13 às 14h. Logo, não foram oferecidas no horário de trabalho de quem leciona no turno da manhã.

No ano de 2022, das nove formações que abordavam o tema da Educação Especial ou Inclusão em Educação, quatro limitavam o tipo de público que poderia participar das atividades, sendo:

- 01 para professores da Classe de DMU e DI;
- 01 para Agentes de Apoio à Inclusão I e II;
- 01 para professores das Classes Especiais e professores do AEE;
- 01 para professores das Classes de Autismo, professores do AEE e um Orientador Pedagógico/Educacional por escola;

Em 2023, dentre as 19 formações que abordavam a Educação Especial ou a Inclusão em Educação, 10 tinham público específico, sendo oferecidas exclusivamente para um determinado grupo de profissionais:

- 03 para Agentes de Apoio a Inclusão I e II;
- 02 para Professores das Classes Especiais de DI e DMU e para professores do AEE;
- 01 para Professores de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação e Professores do AEE;
- 01 para Assistentes da Educação de Surdos, Intérpretes e Instrutores de LIBRAS;
- 01 para Professores Cegos das Classes de DV, Professores do AEE e Instrutores de Braille;
- 01 para Agentes de Apoio a Inclusão II;
- 01 para Instrutores de Braille.

Analisando o número de formações que abordaram a Educação Especial ou a Inclusão em Educação, oferecidas durante o ano de 2023, parece-nos que houve uma pequena melhora, em relação ao número de formações ofertadas em 2022, no entanto, ainda são necessários avanços quanto às formações, principalmente na quantidade daquelas que são oferecidas preferencialmente dentro do horário de trabalho/planejamento e para todos os profissionais de ensino. Ressaltamos aqui a fala de um dos Orientadores entrevistados que reiteram os dados do Quadro acima:

“A Rede oferece poucas formações dentro da carga horária de trabalho das pessoas. Então, às vezes, tem uma formação lá (...) um formação online, mas

a pessoa tem que assistir tomando conta do filho, trabalhando em outro lugar. Então, assim, não é uma política de formação continuada séria, dos seus quadros aqui da Rede, que possibilite de fato essa qualificação.” (Mauro, Orientador Educacional da Escola C).

Sem a formação continuada, o exercício do magistério torna-se alienado e deformador. “A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo.” (ADORNO, 2010, p. 19). Nas palavras de Andrade & Damasceno:

É imperioso pensar que a maioria dos professores brasileiros trabalha durante todo o dia (40h ou mais semanalmente), ou seja, estão totalmente disponíveis, durante a maior parte do tempo, aos seus empregadores, para realizar as tarefas (‘trabalho’) que lhes forem designados, como nos adverte Fontes (2017) e, ainda assim, precisam participar de formações em momentos que deveriam ser destinados ao descanso. Não basta o “bloqueio que o emprego impõe aos inúmeros outros afazeres e possibilidades da existência (o acompanhamento dos filhos, o esporte, a cultura, o lazer, as viagens etc.)” (FONTES, 2017, p. 49), os docentes ainda necessitam buscar a formação continuada de que precisam fora do horário de trabalho remunerado. (2024, p. 165).

Nota-se ainda que em 2024 o número de formações sobre Educação Especial e Inclusão em Educação, oferecidas pela Rede Municipal Caxiense, até o dia 31 de agosto, não se distancia do que aconteceu em 2022. A data de encerramento desse levantamento se deu, uma vez que a pesquisa na qual essa análise estava inserida deveria obedecer a um prazo para defesa. Das sete formações sobre Educação Especial e Inclusão em Educação, em 2024, cinco foram oferecidas a todos os professores das unidades escolares, dentre elas, uma foi realizada obrigatoriamente fora do horário de trabalho, uma foi oferecida no período noturno em plataformas digitais via internet e três foram oferecidas apenas no turno da tarde e também através de plataformas digitais. Nesse contexto, os profissionais que atuam no turno da manhã não tiveram nenhuma formação oferecida em seu horário de trabalho. Entre as formações oferecidas a grupos específicos, tivemos:

- 01 para Agentes de Apoio a Inclusão I (Estagiários);
- 01 para Professores do AEE.

As quatro escolas pesquisadas ofereceram, entre 2023/agosto de 2024, uma formação em serviço aos seus profissionais, através de Grupos de Estudos sobre a temática da Educação Especial, organizados pelos próprios profissionais que atuam nas escolas, lotados no AEE e nas Classes Especiais. Apenas a *Escola B* contou com a

presença de um profissional externo, convidado pela professora da Classe Especial local, que participou do encontro sem nenhuma compensação financeira. As escolas seguem resistindo, criando estratégias para formar seus profissionais, no entanto há alguns complicadores como a falta de autonomia para determinarem o número de suas formações continuadas de acordo com suas demandas, estando as unidades escolares adstritas ao número de Grupos de Estudos anuais estabelecido no Calendário Escolar da Rede Municipal, através da Portaria -SME/GS 168, de 13 de dezembro de 2023.

De acordo com esse documento, realizar-se-ão quatro Grupos de Estudos durante o ano letivo de 2024, divididos bimestralmente. Segundo os entrevistados, outro problema é que nem sempre a unidade escolar tem autonomia para determinar o tema dos grupos de estudos realizados, em algumas situações, a SME estabelece o que deve ser discutido nesses encontros.

“Como a gente vive um cenário de enxugamento de GE ou então GE que já vem encomendado, a escola tem pouca autonomia, tem uma autonomia formal, mas não tem real para escolher sua pauta, para escolher aquilo que quer estudar e quando escolhe é muito aligeirada, então, a gente não tem nem a formação continuada na escola.” (Mauro, Orientador Educacional da Escola C).

Diante da escassez de formação continuada dentro do horário de trabalho docente, os profissionais da educação caxiense buscam (com recursos próprios e em momentos que deveriam dedicar a outras funções e papéis sociais que exercem) manterem-se atualizados sobre os temas da Educação Especial/inclusão, uma vez que se consideram os principais responsáveis pelo in/sucesso dos estudantes com e sem deficiência. O sentimento de culpa pelas falhas da escolarização dos estudantes é comum entre professores.

Os professores tem tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre o seu trabalho objetivo - e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto do médico, nisto inteiramente análogo - e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. (ADORNO, 2010, p. 112-113).

Quanto ao número de estudantes matriculados nas Classes Especiais e no AEE, a pesquisa revelou que existe um documento municipal em vigor, a Resolução de Matrícula Nº 0010, de 10 de novembro de 2023, que determina o máximo de estudantes por classes/turmas. Essa Resolução também fixa o número máximo de estudantes nas Classes Regulares, determinando ainda que sejam matriculados, no máximo, dois

estudantes com deficiência por turma regular, a fim de que a qualidade do atendimento seja mantida.

Os dados coletados na pesquisa mostraram que o número máximo de estudantes nas Classes Especiais é respeitado em todas as unidades pesquisadas, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 27 – Número de estudantes nas classes especiais pesquisadas

Classes	Nº de estudantes previsto na Resolução N° 0010/2023	Nº de estudantes matriculados nas Classes
Classe de Autismo	06 a 08	04
Classe de DA	10 a 12	05
Classe de DI – Acima de 14 anos	12 a 15	09
Classe de DMU	06 a 08	07
Classe de DV	06 a 08	03

Fonte: A Autora, 2024.

Podemos verificar que as Classes Especiais pesquisadas estão com o número de estudantes menor do que o determinado pela Resolução, com exceção da Classe de DMU, que mantém uma quantidade de estudantes dentro do proposto pela Resolução. Um dos principais motivos é o fomento à inclusão desses estudantes no Ensino Regular que a SME/DAIE tem realizado. A diminuição do número de Classes Especiais na Rede é outro dado que ficou evidenciado na pesquisa. Enquanto o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias mencionou a existência de 132 Classes Especiais, no ano de 2010 (PME, 2015, p. 94-95), hoje, segundo a Implementadora do DAIE, há na Rede Municipal, atualmente, 75 Classes Especiais em funcionamento, uma redução de 43% em 14 anos.

Quando analisamos o número de estudantes matriculados no AEE, verificamos que ocorre o inverso. O Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias registrava 92 turmas de AEE, em 2010. Em 2024 esse número cresceu para 276, triplicando o número inicial, um aumento de 300% em um pouco mais de uma década. Todas as unidades escolares pesquisadas têm no mínimo duas turmas de AEE e todas as turmas de AEE estão lotadas ou parcialmente lotadas.

Quadro 28 – Número de estudantes no AEE nas escolas pesquisadas

Escolas	Nº de estudantes previsto na Resolução N° 0010/2023	Nº de estudantes matriculados na turma de AEE
Escola A	08 a 16	16
Escola B	08 a 16	16
Escola C	08 a 16	14

Escola D	06 a 12	12 ⁵⁶
----------	---------	------------------

Fonte: A Autora, 2024.

Observemos a narrativa de uma das professoras entrevistadas:

“(...) essa é a segunda turma, né? Então, as duas turmas estão lotadas, se abrir mais uma, ela enche. Algumas professoras pedem para fazer Avaliação Inicial. Aí, no caso, eu nem estou fazendo Avaliação Inicial de nenhuma (...) Eu vou pegando um atrás do outro, porque tem casos que eu não consigo botar em grupo.” (Simone, professora do AEE da Escola A).

Quanto ao número máximo de dois estudantes com deficiência por turma, no Ensino Regular, os entrevistados declararam não ser possível cumprir essa determinação. Vejamos a fala de uma das entrevistadas:

“A gente tem um quinto ano lá, por exemplo, que a gente tem três alunos: uma com DI, outra com Síndrome de Klippel, não, perdão, Síndrome de Prader-Willi e outro, Síndrome de Kabuki. E eu atendo os três e o professor se vira nos trinta.” (Letícia, professora do AEE da Escola D).

Nas escolas pesquisadas nos deparamos com turmas com três, quatro e até cinco estudantes com deficiência. Em nenhuma das escolas pesquisadas, essa Resolução é cumprida. A procura por vagas é muito maior que o número oferecido. Não podemos deixar de levar em consideração que esse aumento pela procura de vagas por estudantes com deficiência tem um aspecto positivo, porém o sistema educacional municipal deve buscar estratégias para que o atendimento ofertado aos estudantes com deficiência não permaneça tão precarizado. Nas palavras de Adorno “é preciso lembrar que hoje inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo (...)” (2010, p. 146). Não há como manter as mesmas estruturas físicas e pedagógicas, sem considerar essa inserção.

Outro problema relatado pelos entrevistados é que muitos estudantes com deficiência não conseguem atendimento clínico e terapêutico, devido à escassez dos serviços públicos de saúde no município. De acordo com os profissionais entrevistados, há uma grande dificuldade dos pais conseguirem até mesmo o laudo médico que comprove a deficiência de seus filhos através do atendimento médico público no município. E essa demanda foi relatada pelas escolas dos quatro distritos.

⁵⁶ Na Escola D, a professora do AEE é PI – Especialista em Educação Especial, o máximo de estudantes atendidos nesse caso são 12.

“São poucos alunos com laudo, nem sempre as famílias conseguem esse laudo, porque o tratamento aqui na região é difícil, na rede pública como um todo é difícil, aqui na região mais ainda, que é bem retirada dos grandes centros. Então, às vezes, as famílias, elas não conseguem esse atendimento, tem dificuldade para acessar o atendimento e também para manter algum tipo de terapia.” (Paula, Professora do AEE da Escola C).

Todos os profissionais que participaram da pesquisa demonstraram ter ciência de que a entrada no AEE não está adstrita ao laudo médico e demonstram conhecimento sobre a possibilidade do estudante ser inserido nos atendimentos em Sala de Recursos, após uma avaliação pedagógica, como prescreve a NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE:

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

A Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias realiza a Avaliação Inicial, que é uma avaliação pedagógica, realizada pelas escolas e enviada ao DAIE, a fim de verificar se o estudante se constitui em público da Educação Especial. Caso o DAIE considere que o estudante apresenta indícios de que é público da Educação Especial, o mesmo é encaminhado para matrícula no AEE, preferencialmente em sua escola do ensino regular, no contraturno, caso não seja possível, em uma unidade próxima a sua residência. Parece-nos um avanço esse tipo de avaliação pedagógica que substitui o laudo médico, uma tentativa de sobrepor a avaliação biopsicossocial sobre as avaliações clínicas dentro das escolas.

A realização da Avaliação Inicial deverá seguir as orientações abaixo:

A avaliação inicial dos estudantes com indicadores de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverá ser realizada através do seguinte processo:

- a) Observação e registro pelo professor do ensino comum das atividades vivenciadas na sala de aula, recreio e demais espaços da Unidade Escolar. No caso de ser aluno do Ciclo de Alfabetização poderá ser considerado o registro do Relatório Descritivo.
- b) Encaminhamento do estudante com indicativos de deficiência, TGD ou AH/SD para observação por parte da Equipe Diretiva (OP/OE) e professor do AEE, caso haja este profissional no espaço escolar. A eles caberá a realização de coleta de dados acerca do estudante, compreendendo:
 - b.1 Análise do registro do professor do ensino comum que tenha observado o estudante e suas produções;
 - b.2 Observação do estudante individualmente e em grupo nos diversos espaços escolares e registro na Ficha do Estudante com Indicativo de Deficiência ou Altas Habilidades;

- b.3 Entrevista com o Responsável do estudante com indicativo de deficiência, TGD e AH/SD;
- c) Realização de estudo de caso (Equipe Diretiva e/ou AEE, Professor do ensino comum), com elaboração de parecer conclusivo. Em caso de parecer conclusivo acerca da indicação do estudante para o AEE ou Classe Especial, a cópia de toda documentação da Avaliação Inicial deverá ser enviada, via ofício, a CEE para análise do caso e posterior indicação para matrícula;
- d) Preenchimento do Termo de Ciência pelo responsável, demonstrando concordância com a matrícula e responsabilizando-se pela frequência do estudante no atendimento. Caso o responsável não concorde com a matrícula do estudante no AEE, o mesmo deve responsabilizar-se e preencher o Termo de Desistência do AEE;
- e) Arquivamento de toda documentação original referente à Avaliação Inicial do estudante, na pasta individual do mesmo, na secretaria da Unidade Escolar. Caso o responsável apresente posteriormente laudo médico, este deverá ser anexado a documentação do aluno (avaliação inicial, estudo de caso e plano do AEE). (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p.3).

Os modelos dos documentos utilizados na Rede Municipal de Duque de Caxias para a realização da Avaliação Inicial são: a Ficha de Indicativos de Deficiência ou Altas Habilidades/Superdotação, o Relatório de Desenvolvimento do Estudante e o Parecer Pedagógico. Seguem os modelos desses documentos no Apêndice deste trabalho.

Os profissionais foram perguntados como eram selecionados os estudantes para o AEE ou Classes Especiais. Todos os professores demonstraram conhecimento sobre o processo de ingresso dos estudantes público da Educação Especial no AEE, bem como a possibilidade de uma Avaliação pela escola, desde que submetida ao DAIE e autorizada a matrícula por este.

Alguns professores apresentaram dúvidas sobre quem deveria realizar a Avaliação Inicial. A professora do AEE da *Escola B* descreveu como uma avaliação feita pela Orientação Pedagógica da escola; já a professora do AEE da *Escola A* relatou ser a Avaliação Inicial feita pelos professores do AEE, a pedido dos professores regulares. Mas a maior parte dos profissionais entende a Avaliação Inicial como uma avaliação coletiva, utilizando aqui as palavras da professora do AEE da *Escola D* “feita a muitas mãos”.

Um dos Orientadores fez uma crítica, que deve ser considerada, a avaliação realizada pelo DAIE e aponta para uma necessidade do critério avaliativo utilizado pelo Departamento ser mais claro e ser melhor explicado para as escolas.

“Mas eu acho que esse modo de avaliar, de alguém que nega o que você está solicitando sem ver o aluno, é uma desautorização. Porque se você está na escola, todo mundo avaliou e tem um indicativo (...) Aí, alguém que nunca viu o aluno, lê aquilo e acha que não tem o indicativo. Então vai avaliar o

aluno! Vai ver o aluno! Então, assim, eu vejo às vezes a Equipe Central negando matrícula nesse sentido, na Sala de Recursos, porque não concorda com aquele parecer da Avaliação Inicial, mas eles não conhecem o estudante (...) Mas também acontece da gente ter boas surpresas, de mandar várias Avaliações Iniciais e todas serem aceitas. Então, assim, a gente não sabe muito bem qual é o critério, porque o padrão de escrita é o mesmo.” (Mauro, Orientador Educacional da Escola C).

Quanto ao ingresso nas Classes Especiais, todos os entrevistados relataram ser feito mediante encaminhamento da Secretaria de Educação, através do DAIE, sem, no entanto, conseguir detalhar o tipo de avaliação feita a qual define se esse aluno participará da Classe Especial ou do Ensino Regular com apoio do AEE.

Essas avaliações externas realizadas por profissionais que não estão em contato direto com os estudantes com deficiência e suas famílias exigem muitas reflexões. “Por sua vez, os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores” (ADORNO, 2010, p.102).

A Implementadora do DAIE explicou que os critérios utilizados não levam em conta exclusivamente os conhecimentos técnicos e as habilidades acadêmicas, mas verificar se o estudante tem autonomia para as questões da vida diária, se consegue comunicar-se com clareza, se tem linguagem expressiva satisfatória, se consegue desenvolver a interação com outras pessoas. Esses seriam os pilares para a inclusão no Ensino Regular.

A nosso ver, os critérios avaliativos elencados pela representante do DAIE parecem-nos razoáveis, porém, de acordo com as escolas pesquisadas, eles não são divulgados e discutidos com os profissionais que atuam diretamente com os estudantes da Educação Especial, o que provoca esse mal-estar entre Secretaria de Educação e Profissionais da Escola, soando para alguns como uma “desautorização”.

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. (ADONO, 2010, p. 141).

Acreditamos que todas as práticas escolares presentes na Educação Especial caxiense precisam e devem ser discutidas com o DAIE; seria interessante se as escolas desenvolvessem o hábito de levar seus questionamentos sobre qualquer procedimento

que envolva a Educação Especial, questionando práticas e determinações externas, para que estas não sejam petrificadas e isentas de possíveis reflexões e mudanças; também parece-nos apropriado um retorno do DAIE às escolas, sobre as avaliações realizadas, principalmente àquelas que negam o acesso dos estudantes às Salas de Recursos ou Classes Especiais. Essas apreciações podem inclusive auxiliar os profissionais da escola na realização de avaliações mais precisas, uma vez que a ausência de formação especializada por professores e orientadores, responsáveis por essas Avaliações Iniciais, mostrou-se latente na Rede Municipal. “Nossa ênfase deve ser dar menos no modo que a inclusão aparenta ser – a sua cara – e mais no modo como ela deve ser desenvolvida em escolas” (AINSCOW, 2009, p. 18).

As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor (...) (ADORNO, 2010, p. 142).

Durante a pesquisa, foi demonstrado que um grande entrave que o AEE enfrenta na Rede Municipal, é materializar o horário de seu atendimento no contraturno. Apesar da determinação legal de que o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização (BRASIL, 2009), na prática o atendimento no contraturno é muito difícil de ser realizado.

Todos os professores do AEE entrevistados relataram não conseguir realizar o atendimento no turno inverso ao do ensino regular para a maioria dos estudantes. Seguem as respostas dos professores quando perguntados se os estudantes eram atendidos no contraturno:

“Na prática, a maioria é atendida no próprio turno, porque eles vão de transporte, e o transporte não volta para buscar no contraturno, entende?” (Letícia, professora do AEE da Escola D).

“É (...) alguns, sim. Alguns, sim. Outros, a gente tenta fazer é (...) abrir essa exceção porque se não fica sem atendimento, e fica sem terapia e fica sem tudo.” (Simone, professora do AEE da Escola A).

“Não. Não são atendidos, principalmente pela dificuldade de mobilidade dos pais. Os pais moram muito distantes, não tem condição financeira de trazer esse aluno mais de uma vez à escola. Então por uma questão de bom senso, uma questão de empatia mesmo com a família, a gente busca atender no mesmo horário de atendimento da turma regular.” (Laura, professora do AEE da Escola B).

“Alguns. Acho que eu estou atendendo uns três ou quatro no contraturno, porque é difícil. E quando eles seguem a proposta do contraturno, muitos faltam. Desses que eu atendo, boa parte falta. Estão sempre faltando.” (Paula, professora do AEE da Escola C).

São muitos os motivos descritos pelos professores que levam os estudantes a não comparecerem ao atendimento no contraturno: grande distância entre casa e escola, falta de transporte público, falta de compreensão dos pais sobre a necessidade do AEE para o estudante, falta de condições financeiras para custear o transporte particular, entre outros.

Apesar de todas as escolas possuírem transporte escolar para os estudantes com deficiência, oferecido pela Coordenadoria de Transporte Educacional (COTRAN) apenas a *Escola A* declarou utilizar seu veículo (van) para garantir a frequência dos estudantes na Sala de Recursos, no contraturno. A van escolar dessa unidade fica disponível para buscar os estudantes para o AEE. As *Escolas B* e *D* declararam que o transporte não consegue atender a essa demanda, pois os trajetos entre a casa dos estudantes e a escola são demasiadamente longos, não conseguindo suprir esses horários de atendimento, sem prejudicar o horário de entrada e saída dos estudantes nos turnos regulares.

A *Escola B* tem uma Classe de Deficiência Auditiva, a única existente no 2º Distrito inteiro; os estudantes que a frequentam são de diversos bairros espalhados por todo o 2º distrito e até mesmo de bairros que pertencem a distritos vizinhos, uma vez que a Rede Municipal conta com apenas três turmas de DA em todo o ⁵⁷município. Todos os estudantes surdos da unidade utilizam a van escolar fornecida pela COTRAN. O percurso realizado por essa van, da escola até a casa dos estudantes e o retorno para a unidade escolar, costuma durar 2h, em dias de trânsito tranquilo.

Na *Escola D*, possui van escolar adaptada que atende exclusivamente os estudantes das Classes Especiais; a maior parte dos estudantes do ensino regular, inclusive os que frequentam o AEE, utiliza o ônibus escolar. Há muitos estudantes que moram nos bairros da Zona Rural do Distrito, que ficam muito afastados da escola, além de possuírem difícil acesso pelas condições das estradas não asfaltadas. Torna-se

⁵⁷ Existe na Rede Municipal Caxiense uma turma de DA na E.M. Professora Olga Teixeira de Oliveira (1º distrito – Bairro Parque Lafaiete), uma na E.M. Professor Walter Russo de Souza (2º distrito – Bairro Figueira) e turmas na E. M. Santa Luzia (3º distrito – Bairro Parque Equitativa). Não há Classe de DA em nenhuma escola do 4º Distrito de Duque de Caxias.

inviável o retorno do ônibus a esses locais para garantir o transporte dos estudantes no horário do AEE.

O transporte oferecido pela COTRAN à Educação Especial da *Escola C* atende apenas aos estudantes matriculados na Classe de DMU, moradores de um abrigo próximo, e estudantes com deficiência física, matriculados no Ensino Regular e AEE. É uma van adaptada para cadeirantes, o que reduz seu número de assentos para cinco, com espaço para três cadeiras de rodas.

Outra alegação são alguns contratos de trabalho estabelecidos entre a COTRAN e os motoristas, que determinam uma quilometragem semanal máxima; caso essa quilometragem seja ultrapassada, os motoristas responsabilizam-se pelo gasto com o excesso de combustíveis e outros insumos necessários ao veículo.

O transporte escolar é um direito do estudante, expresso na Constituição Federal e também na LDB. Ele deve fazer parte da política de acessibilidade do município. A presença dos veículos nas escolas não garante por si só o auxílio ao processo educacional e principalmente às práticas inclusivas das escolas. É necessário que sua utilização seja planejada, levando em conta cada realidade escolar. “É necessário uma conjuntura facilitadora para que não se oferte uma educação deformativa.” (MOREIRA, 2019, p. 119).

A ausência do transporte escolar municipal no contraturno não é o único fator que ocasiona as faltas dos estudantes no AEE. Na *Escola A*, a van escolar fica a disposição para fazer o transporte dos estudantes nos horários do contraturno, porém tal disponibilidade não ameniza o número de faltas dos estudantes no atendimento na Sala de Recursos. De acordo com a professora do AEE desta escola, os responsáveis parecem não entender a importância desse atendimento no contraturno, chegando a declarar:

“Os responsáveis: ‘Ah, porque eu moro longe, não vou pagar duas passagens. ’ Mas tem a van! ‘Ah! Mas eu vou ter que arrumar de manhã, vou ter que arrumar a tarde?’ Entendeu? E assim, não é desculpa, aqui tem van, a van pega, a van volta.” (Simone, professora do AEE da Escola A).

Ainda que os professores aleguem fazer um trabalho de conscientização das famílias, o número de estudantes que comparece à Sala de Recursos, fora do horário do ensino regular é muito pequeno, o que demonstra, segundo Adorno, que “(...) os pais com que temos que lidar são, por sua vez, também produtos dessa cultura e são tão bárbaros como o é esta cultura” (2010, p. 167). Há um longo caminho a ser percorrido

pelas escolas na busca pela inclusão. “Não é falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (ADORNO, 2010, p. 169).

Quanto aos recursos pedagógicos e tecnológicos das Salas de Recursos e Classes Especiais, duas professoras das nove entrevistadas, declararam a necessidade de maior investimento em materiais e em tecnologia assistiva. Alegando que usam recursos próprios para a compra e adaptação de materiais para o trabalho com os estudantes.

Durante a pesquisa os entrevistados fizeram muitas colocações, em tom de descontentamento, sobre a falta de Agentes de Apoio à Inclusão nas unidades escolares. Algumas unidades só receberam esses profissionais após a solicitação das famílias por via judicial. De acordo com a Implementadora do DAIE, há na Rede Municipal, atualmente, 1314 Agentes de Apoio à Inclusão, mas esse número não é o suficiente.

Quadro 29 – Quantidade de profissionais de apoio especializado nas unidades pesquisadas

Escola	Nº de estudantes com deficiência no Ensino Regular	Nº de Agentes de Apoio à Inclusão	Nº de Instrutores de Braille	Nº de Intérpretes de LIBRAS	Estudantes que solicitaram o AAI na Justiça
A	34 ⁵⁸	7	2	---	0 ⁵⁹
B	43	4	---	1 ⁶⁰	7
C	37	9	---	---	1
D	32	8	---	---	0

Fonte: A autora, 2024.

Fazendo uma rápida análise dos dados acima, não é difícil verificar que a maior parte dos estudantes não possui profissional de apoio que o auxilie na Classe Regular.

De acordo com as orientações do DAIE:

O atendimento do profissional de apoio não é exclusivo e nem individual, salvo exceções, acordadas e registradas juntamente com as chefias

⁵⁸ Dois estudantes com deficiência, matriculados no Ensino Regular são cegos. De acordo com os profissionais da escola, não necessitam de Agente de Apoio à Inclusão, mas apenas dos Instrutores de Braille. Ambos são atendidos por esses profissionais.

⁵⁹ Há na unidade escolar vários estudantes que fizeram a solicitação do AAI à Justiça, porém a escola não sabe precisar quantos são. Até a data da pesquisa, nenhuma das solicitações tinha sido atendida.

⁶⁰ Há apenas um intérprete de LIBRAS na unidade escolar, o mesmo atende aos três estudantes surdos, matriculados na mesma turma regular.

responsáveis da SME. Vale ressaltar que todos os personagens envolvidos com a Educação, dentro do espaço escolar, é um potencial profissional de apoio e são corresponsáveis com a inclusão deste alunado. (DUQUE DE CAXIAS, 2023).

Através das entrevistas, verificamos que as unidades tentam acomodar da melhor forma possível o atendimento dos Agentes de Apoio aos Estudantes, seguindo as orientações do Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional. Quando perguntados pela existência desses profissionais nas unidades escolares e se todos os estudantes que necessitam desse acompanhamento eram atendidos, a resposta foi unânime: Há alguns profissionais, mas nem todos os estudantes que precisam desse apoio são atendidos. Vejamos algumas colocações interessantes:

“Assim, os casos que mais precisam, dão (...) aqui ele possuem, sim, sabe? Dão um jeito assim de ter, porque ou divide o horário, fica metade de um dia com um, metade de dia com outro. Eu percebo que aqui a Diretora consegue fazer esse manejo. Assim, não são todos que tem, mas os que mais precisam possuem sim, o acompanhamento do mediador.” (Simone, Professora do AEE da Escola A).

A escola é impelida a buscar arranjos para conseguir fazer com que os AAI consigam atender ao maior número de estudantes possível. “Dividir” o acompanhamento em “metades” do turno de aula chega a nos parecer uma barbaridade. Outro ponto preocupante da fala dos profissionais é a seleção que é feita entre os estudantes que receberão o AAI. A escola realiza uma espécie de “escala”, listando desde os casos “mais graves” até os “menos graves”. E quais seriam os critérios para ser considerado um caso muito grave? A não aprendizagem sem mediação seria um caso grave? Questões disciplinares teriam maior gravidade? Essa medida fica a mercê dos profissionais da escola? Da Direção? Da Equipe Técnico-Pedagógica? Parece-nos uma avaliação inconsistente.

Dessa forma:

(...) “aqui as coisas são feitas assim”. Não interessa saber quando deste “isto é feito assim” continua dominando a prática escolar. Essa postura é corrente. Seria necessário explicar que a escola não constitui um fim em si mesma. (ADORNO, 2010, p. 115).

Para os entrevistados garantir a presença do AAI tornou-se um dos maiores desafios da inclusão nas escolas caxienses. Uma função de extrema importância, uma vez que a simples matrícula dos estudantes do ensino regular não garante o seu desenvolvimento. Muitos precisam de um apoio pedagógico e alguns precisam de apoio

por questões de saúde. A presença desses profissionais na escola mostra-se irrefutável para que a inclusão se efetive

Ao pensar em desenhos organizacionais que visem o trabalho complementar entre Classes Especiais e AEE é preciso considerar a importância que o AAI exerce nessa dinâmica. Como nos adverte Adorno “a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos” (ADORNO, 2010, p.14).

Na *Escola B*, todos os AAI que atuam na unidade foram conseguidos mediante às vias judiciais, como confirma a fala de uma das professoras da unidade, quando perguntada se esse todos os estudantes que precisam eram acompanhados por esse profissional:

“Não. Não tem. Só os que os pais vão buscar pelos seus direitos, ao Ministério Público, que o aluno tenha esse atendimento, tenha esse direito, estabelecido na lei, dentro das unidades escolares.” (Laura, Professora do AEE na Escola B).

É importante destacar que consideramos um avanço na conscientização das famílias esse movimento de buscar a garantia de seus direitos e de seus filhos através da justiça, porém chega a ser absurdo que esses familiares precisem solicitar judicialmente o que já lhes é garantido por lei. “(...) a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade.” (ADORNO, 2010, p. 156).

Quadro 30– Índice de estudantes acompanhados por Agente de Apoio à Inclusão por escola

Unidades Escolares	Índice de estudantes com AAI
Escola A	22%
Escola B	10%
Escola C	24%
Escola D	25%

Fonte: A Autora, 2024.

Entre as quatro unidades escolares pesquisadas, a que apresenta o maior número de estudantes acompanhados por AAI é a *Escola D*, onde 1 em cada 4 (25%) dos estudantes com deficiência tem o apoio de um Agente de Apoio à Inclusão. O que seria péssimo, na prática. Mas a situação ainda é pior nas outras unidades pesquisadas. Na *Escola B* esse índice é de dez por cento, o que significaria dizer que um único AAI ficaria, em tese, dividido para dez estudantes. Sabemos que na prática, os números não refletem exatidão, quando estamos falando de pessoas e principalmente do trabalho

educacional. Na prática o que acontece é que a maior parte dos estudantes não é atendida, não recebendo esse suporte profissional.

“(…) não é para todos, assim. Duas agentes de apoio, elas são de contrato, elas ficam o dia inteiro, nos dois turnos. Uma delas, inclusive está nesse 5º ano, que tem três alunos. Ela acaba (...) a atenção maior é para o menino, que tem Síndrome de Kabuki, que é mais comprometido, mas ela apoia as outras duas meninas também.” (Letícia, Professora do AEE da Escola D).

E se a falta dos Agentes de Apoio à Inclusão é um grande problema, a insuficiente formação destes não pode ser esquecida.

“(…) a gente tem visto também a dificuldade por falta de agente de apoio, então, assim, muito difícil. Agora que nós começamos a receber esses profissionais dentro da escola, também muitos sem formação nenhuma, então, meio confundindo o trabalho com professor particular e tal, ou querem fazer as atividades pelos alunos ou não.” (Luis, Orientador Pedagógico da Escola D).

A função de AAI exige muito dos profissionais emocionalmente e também cognitivamente, porque a Educação Especial é muito ampla, as deficiências apresentam peculiaridades, não se esgotam em uma lista de características, varia de criança para criança, varia de acordo com a faixa etária, com as relações familiares, com as terapias e suportes extraescolares que o estudante acessa, entre outros nuances. Muitos Agentes ainda são estagiários dos cursos de Licenciatura, muitos nunca tiveram nenhuma experiência escolar ou contato com uma criança com deficiência. É também para eles um desafio enorme manterem-se na função. Há relatos em outros trabalhos acadêmicos do grande número de AAI que desistem ao se depararem com realidades hostis, regidas pela falta de tempo para planejar as atividades junto com o professor-regente. (MOREIRA, 2019).

Se a formação continuada de professores que trabalham na Educação Especial tem sido precária, a dos Agentes de Apoio à Inclusão pode ser considerada irrisória.

Quadro 31– Formações oferecidas aos Agentes de Apoio à Inclusão entre 2022- 2024 (Agosto)

Agentes de Apoio à Inclusão	2022	2023	Até Agosto de 2024
AAI I (PSS)	-	-	-
AAI I (Estagiários)	-	-	1
AAA II	-	1	-
Aberta a todos os AAI	1	5	-
Total	1	6	1

Fonte: A Autora, 2024.

A oferta de formações continuadas aos Agentes de Apoio à Inclusão segue a mesma lógica da formação oferecida aos professores: um crescimento em 2023 (em

comparação a 2022) e uma queda em 2024 (até agosto). Durante todo o ano de 2024, apenas os Agentes de Apoio à Inclusão, que são estagiários da Empresa SuperEstágios, receberam uma única formação. Os demais agentes, nem isso.

A Implementadora do DAIE relatou que o Departamento tem realizado formações com os AAI, mas nos parece claro que é necessário um pouco mais de investimento, principalmente no modo de contratação desses profissionais. A exigência de alguma experiência e de formação em Educação Especial através de um concurso público de provas e títulos apresenta-se como uma possibilidade de minimizar essas demandas.

Quando um profissional recebe demandas para as quais não está preparado, ele encontra uma maneira de lidar com a situação, porém perde-se tempo com tentativas e situações experimentais. Muitas vezes essa prática ocorre sem problematização e reflexão. (MOREIRA, 2019, p. 135).

Após toda essa discussão e análise de vários aspectos envolvendo o funcionamento das Classes Especiais e do AEE nas escolas pesquisadas, tais como: a formação inicial de seus professores e Equipe Técnico-Pedagógica das unidades onde eles funcionam; a formação continuada de seus profissionais; a adequação ou inadequação do número de estudantes com deficiência em cada classe ou turma, inclusive do Ensino Regular; a forma de ingresso nas Classes Especiais e no AEE; e o trabalho dos Agentes de Apoio à Inclusão como um suporte para os estudantes com deficiência matriculados no Ensino Regular; iniciaremos as discussões realizadas sobre a existência das Classes Especiais e AEE no mesmo espaço escolar, como essas duas propostas se relacionam e se compõem um Desenho Organizacional Inclusivo.

Notamos que a *Escola A* possui uma proposta muito efetiva de complementariedade entre o trabalho realizado nas Classes Especiais e no AEE, em relação aos estudantes cegos. A proposta de que os estudantes com deficiência visual iniciem a vida escolar na Classe Especial da unidade, onde deve permanecer até adquirir os conceitos e habilidades compatíveis com o do 4º ano de escolaridade. Então, a partir desse desenvolvimento, utilizando recursos apropriados, tais como materiais pedagógicos específicos para pessoas cegas e tecnologias assistivas compatíveis com a cegueira, que o permitirão avançar em suas potencialidades, esses estudantes são inseridos no Ensino Regular, na turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Ao ingressar no Ensino Regular, os estudantes cegos contam com o Atendimento Educacional

Especializado Exclusivo para estudantes com deficiência Visual. O mesmo é realizado no contraturno.

Os entrevistados relataram ainda que os estudantes cegos, ao ingressarem no Ensino Regular, geralmente não necessitam de Agente de Apoio à Inclusão. São auxiliados apenas por um Instrutor de Braille. Esse desenho organizacional inclusivo tem se efetivado na unidade há alguns anos e parece muito promissor. A Orientadora Pedagógica relata que os estudantes acompanham o Ensino Regular, conseguindo desenvolver suas habilidades e potencialidades, inclusive se destacando no desenvolvimento cognitivo e na socialização com todos da escola.

“Os alunos que ela entrega para o 5º ano de escolaridade são espetaculares. Tem uma formação excelente e ela realmente dá conta do trabalho, assim. Eu acho interessante quando esses alunos então chegam do 5º para o 6º, os alunos e os professores do segundo seguimento ficam assim, completamente encantados com os alunos (...)” (Maria, Orientadora Pedagógica da Escola A).

Inúmeros estudantes já participaram desse processo, a *Escola A* nem sabe precisar quantos e alguns já concluíram o Ensino Médio em outra escola; atualmente há dois estudantes cegos matriculados na unidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como nos lembra Adorno “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo (...)” (2010, p. 143).

É importante também considerar a fala da professora da Classe Especial de DV, que inclusive é a mesma do AEE Exclusivo para DV, que toda essa proposta de desenho organizacional foi discutida com ela e com o Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional. Inclusive a sugestão de realizar a inclusão no Ensino Regular a partir do 5º ano, e não do 6º, como era a proposta inicial do DAIE foi da professora da turma de DV, que após ser analisada foi acatada pelo Departamento.

“Nós tínhamos a intenção de trabalhar até o 3º ano e depois o aluno ser incluído. Aí, nós vimos que essa experiência não foi muito boa, né? Logo no início e tal, para os anos 2001, 2002. Nós vimos que essa experiência não foi muito boa porque a gente entendeu que o aluno no 3º ano ainda não estava totalmente preparado para uma inclusão, porque ainda ficavam muitas questões específicas, né? Muitas. E aí nós adotamos até o 4º ano e assim tem dado certo. O aluno fica na Classe Especial até o 4º ano e a partir do 5º, ele vai para a inclusão. Até para não ser uma inclusão é (...) tão, assim, impactante, né? Porque a gente já sabe que o sexto ano já é outra realidade, né? Outra (...) São vários professores, né? Então requer uma atenção maior.” (Viviane, Professora da Classe Especial de DV, Escola A).

Na *Escola A*, o desenho organizacional que busca uma complementariedade entre o atendimento das Classes Especial e do AEE parece alcançar os objetivos da inclusão. Consideramos que esse sucesso se deve a alguns fatores observados, listemos os principais verificados durante a pesquisa:

*A participação dos professores que atuam na Classe Especial e no AEE numa discussão sobre qual o melhor momento para a transição para o Ensino Regular;

*A realização do AEE no contraturno, dando suporte ao trabalho realizado no Ensino Regular;

*A presença de um profissional de apoio no Ensino Regular, uma vez que os professores das classes regulares não conseguem, sozinhos, atender às peculiaridades dos estudantes.

*A utilização de materiais pedagógicos apropriados e tecnologias assistivas, de acordo com a deficiência e necessidade de cada estudante.

Todos esses fatores foram discutidos anteriormente nessa pesquisa e podem revelar-se como auxiliares de um desenho organizacional inclusivo ou como obstáculos, quando não são colocados em prática com eficiência.

Outra consideração a ser realizada é que a proposta de inclusão dos estudantes da Turma de DV no Ensino Regular, a partir do 5º ano, é conhecida por todos, desde os professores da Educação Especial, Professores do Ensino Regular, direção, orientadores, pais e responsáveis e pelos próprios estudantes. É uma proposta que apesar de não estar registrada no PP da Escola, é real em seu cotidiano.

Dessa forma verifica-se que a Classe Especial de DV não é um “gueto”, nem um “puxadinho”, como costuma nomear Pletsch. Não se constitui em uma escola à parte. Ela compõe a proposta inclusiva da *Escola A*. Têm objetivos a serem cumpridos. Utiliza estratégias para alcançar esses objetivos. Necessita de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas para desenvolver as habilidades dos estudantes. E apresenta terminalidade.

Na *Escola B* a proposta de complementariedade entre Classes Especiais e AEE iniciou-se há pouco tempo, apresentando-se em construção, em relação aos estudantes surdos. Verifica-se a proposta de que os estudantes surdos iniciem sua vida escolar na Classe de DA e ali concluam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, permaneçam até alcançar os objetivos propostos para o 5º ano de escolaridade,

apresentando domínio em LIBRAS, sua primeira língua, e em Língua Portuguesa escrita, como determina a LDB:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 1996).

Na Classe de DA da *Escola B* além do professor ouvinte bilíngue, os estudantes tem apoio de um Assistente da Educação de Surdos. A partir do 6º ano, os estudantes surdos são incluídos no Ensino Regular.

Em 2024, pela primeira vez desde a abertura da Classe de Surdos na unidade escolar, em 2013, houve a inclusão de três estudantes surdos no 6º ano do Ensino Fundamental. Esses estudantes estão sendo atendidos no AEE, no contraturno, de uma escola vizinha, uma vez que a *Escola B* não possui AEE Exclusivo para surdez e das duas turmas de AEE que a escola possui, nenhuma das professoras são fluentes em LIBRAS.

Os entrevistados consideram que o ingresso desses três estudantes no 6º ano tem sido bem proveitoso para todos, principalmente para os estudantes surdos. Os mesmos têm apresentado bom desempenho e boa socialização. Também se verifica que não há necessidade de AAI para acompanhá-los no Ensino Regular, mas apenas do Intérprete de LIBRAS.

A *Escola B* também conta com o Projeto Bilíngue, que são aulas semanais de LIBRAS de cinquenta minutos, para todas as turmas dos Anos Finais e para as turmas de EJA, o que tem auxiliado na aquisição da Língua Brasileira de Sinais para todos os estudantes. Os profissionais da escola sinalizam a necessidade de ampliação do Projeto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ampliação que depende da chegada de um novo instrutor e um novo intérprete de LIBRAS.

Como essa passagem da Classe Especial de DA para o Ensino Regular é realizado pela primeira vez na unidade, consideramos que a proposta de complementariedade entre Classes Especiais e AEE está em construção, sendo ainda tênue. A escola acredita que são necessários avanços como a abertura de uma turma de AEE Exclusivo para surdez, para que os estudantes oriundos da Classe Especial de DA possam participar do atendimento na Sala de Recursos da própria unidade escolar.

A questão da discussão de quando fazer essa transferência da Classe Especial para o Ensino Regular foi mencionada pela professora de DA da Escola B. Segundo ela:

“Mas assim, eu entendo também, que quando o aluno já tem todas as competências próprias para ir para um momento de inclusão, independente do ano escolar dele, eu creio que a Rede deveria dar essa opção com mais acessibilidade para os pais, (...) O professor dando aprovação para ele, seja um terceiro ano, quarto ano, eu entendo, como profissional, que isso seria mais funcional e mais produtivo para o aluno do que continuar mantendo-o numa classe especial, até ele ser escolarizado no quinto ano. Mesmo porque a maioria das nossas classes, na Rede, elas são multisseriada. Eu acho que só no (...) se eu não me engano, somente na Escola X é que ela é seriada. Então aí funciona, ele chega, entra no primeiro e já faz o acompanhamento para ir para o sexto.” (Neuza, professora da Classe de DA, da Escola B).

A fala da Professora Neuza está em consonância com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 60. (...)

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021). (BRASIL, 1996).

Pensar em como é importante ouvir os profissionais que atuam com os estudantes surdos é primordial na busca de um desenho organizacional inclusivo. Se a avaliação desses estudantes é realizada pelo professor, então por que não discutir com estes as possibilidades de qual o melhor momento para realizar a inclusão no Ensino Regular?

Nas palavras de Adorno “A experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade” (2010, p. 24). Os professores do DA não podem ser segregados dessa decisão tão importante para os estudantes que ele acompanhou por tanto tempo, uma vez que nas Classes Especiais multisseriadas, é o mesmo professor que se mantém por anos, como podemos observar no Quadro abaixo:

Quadro 32– Tempo da Classe Especial com o professor atual

Escola	Classe Especial	Professor (a)	Tempo com a turma em anos	Tempo na Escola em anos
--------	-----------------	---------------	---------------------------	-------------------------

A	Classe de Deficiência Visual	Viviane	*X ⁶¹	25
B	Classe de Deficiência Intelectual	Marta	2 ⁶²	2
B	Classe de Deficiência Auditiva	Neuza	3	3
C	Classe de Deficiências Múltiplas	Pâmela	6	8
D	Classe de Autismo	Norma	3	5

Fonte: A Autora, 2024.

Na *Escola B*, o desenho organizacional que busca uma complementariedade entre o atendimento das Classes Especial e do AEE parece ainda necessitar de alguns suportes para atender aos objetivos da inclusão. Entre os principais desafios dessa proposta foram destacados nas entrevistas:

*A ausência de intérprete de LIBRAS acompanhando os estudantes surdos que desejarem ser matriculados no Ensino Regular, nos Anos Iniciais, seja por decisão da família, como permite a Lei, ou por avaliação do professor da turma de DA;

* A ausência de participação dos professores que atuam na Classe Especial de DA numa discussão sobre qual o melhor momento para a transição dos estudantes surdos para o Ensino Regular;

*A oferta de AEE Exclusivo para Surdos na própria unidade escolar, apoiando os estudantes que forem incluídos;

*A ausência do Projeto Bilíngue para os estudantes dos Anos iniciais, uma vez que a escola é considerada Polo de Educação Bilíngue para Surdos⁶³.

Apesar da *Escola B* ter realizado a inclusão de estudantes surdos no Ensino Regular, o mesmo não ocorre com a Classe Especial de DI. Embora a representante do

⁶¹ A professora atua em turmas de DV há vinte e cinco anos, mas há uma alta rotatividade entre os estudantes, pois são incluídos no Ensino Regular no 5º ano de escolaridade quando desenvolvem as habilidades exigidas.

⁶² A professora está na unidade escolar há pouco tempo; a professora anterior a ela esteve com a mesma turma durante oito anos.

⁶³ Os profissionais da Escola não concordam com esse “título”, uma vez que consideram que a presença da Classe de DA não faz da escola um “polo”; isso demandaria outros recursos que, segundo eles, a escola não dispõe, entre eles Intérprete de LIBRAS em todos os turnos, já que existe estudantes, profissionais e responsáveis surdos na escola.

DAIE alegue que a proposta das Classes Especiais no município de Duque de Caxias é serem temporárias, visando a inclusão desses estudantes no Ensino Regular, com exceção das Classes de DV e DA, as demais Classes Especiais parecem não ter clareza desse objetivo.

Para os profissionais das escolas entrevistadas que atendem a Classe de DI, Classe de DMU e Classe de Autismo, não há um entendimento de que os estudantes que estão matriculados nessas classes irão, em algum momento, ser inseridos no Ensino Regular. Quando perguntada se há na Escola (ou no PP) uma proposta de inclusão dos estudantes da Classe Especial no Ensino Regular, uma das professoras chega a estranhar essa possibilidade e declara:

“Não, é o inverso! Tem alunos que estão na classe regular e aí, quando é feita uma análise do professor, e ele percebe que aquele aluno não está conseguindo se integrar ali, naquele ambiente com muitos alunos (...) Isso, é (...) aconteceu com uma aluna que estava aqui hoje de manhã. Ela ficou na classe regular. Ficou na classe regular só que ela não conseguia conviver com muito barulho, muito tumulto, então ela foi ficando cada dia mais agitada. Então foi discutido lá, no COC, foi analisado que ela deveria passar para essa classe aqui. Então, assim, é o inverso, às vezes o aluno está na classe regular, como ele não consegue se adaptar, ele vem prá cá.” (Norma, professora da Classe Especial de Autismo da Escola D).

A pesquisa revelou que a proposta de incluir os estudantes das Classes Especiais no Ensino Regular não está posto claramente para todos os profissionais das Escolas visitadas; o fluxo de informação entre DAIE e Unidades Escolares parece sofrer ruídos e verifica-se que, apesar da proposta oficial da SME para as Classes Especiais ser de caráter provisório e quando a inclusão no Ensino Regular não apresenta nenhum benefício para o estudante com deficiência, as Escolas não tem essa certeza. Não há movimento de inclusão no ensino regular dos estudantes das Classes de DI, DMU e Autismo.

Quando perguntada se houve transferência de estudantes do Ensino Regular para as Classes Especiais, nos últimos três anos, a Implementadora do DAIE respondeu:

“Sim, sim! Principalmente casos de alunos com TEA, suporte 3, que não se beneficiavam do Ensino Regular, que estavam passado até por momentos de sofrimento, né? Então foi avaliado. Tem um programa de Estudantes com TEA, então foi lá, avaliou e viu que ele precisava, naquele momento, de estar em uma classe especializada, para poder, aí sim, aos poucos, ser incluído.” (Janaína, Implementadora do DAIE).

Apesar da abertura de novas Classes de Autismo, a implementadora é categórica ao afirmar que:

“A Classe Especial precisa ser só uma passagem, tem que ser provisória, caráter provisório. Classe de TEA, que tem sido hoje mais nova do que as Classes de DI, também caráter provisório, buscando sempre sua volta ao ensino regular.” (Janaína, Implementadora do DAIE).

É necessário que essa informação, essa proposta de inclusão no Ensino Regular como algo primordial na Rede Municipal, seja divulgada, esclarecida e presente nas propostas das unidades escolares, expressa em seu Projeto Pedagógico e presente na prática educacional de cada professor. Que cada atividade, cada objetivo proposto nas Classes Especiais revelem o intuito de levar esse estudante à inclusão no Ensino Regular, porque o que encontramos foram profissionais que acreditam que a Classe Especial é o último reduto para os estudantes ali matriculados.

“Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo”
Adorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o pensamento de Adorno, percorremos o caminho da análise dos desenhos organizacionais na rede municipal de Duque de Caxias/RJ numa perspectiva inclusiva e consideramos que se faz necessária a releitura desta proposta de Classes Especiais e AEE em SRM, da forma que vem sendo apresentada, concomitantemente. Este estudo se afirma sob a ótica de superação da barbárie, que ainda se manifesta nos desenhos organizacionais existentes na Rede Municipal Caxiense e “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 2010, p.155).

Neste trabalho analisamos se a existência das duas propostas prepara a comunidade escolar para dar respostas às necessidades educativas dos estudantes público da educação especial; se funciona adequadamente a nível local, em algumas unidades escolares, mas não em todas e em qualquer situação; e se esse desenho organizacional está obsoleto, representando segregação e exclusão “mesmo que em roupagens diferentes” (ADORNO, 2010, p. 156); e se já existem propostas mais atualizadas que visam à aprendizagem de todos (com e sem deficiência) de forma integrada e efetiva. Nessa direção, é necessário romper com a existência desenhos organizacionais homogeneizadores e pensar quais seriam as propostas organizacionais mais inclusivas e que mereceriam ser introduzidas nas escolas caxienses.

A Teoria Crítica da Sociedade, com base no pensamento de Theodor Adorno, além das contribuições de outros teóricos no campo da inclusão em educação como Damasceno (2006, 2010, 2020), Santos (2019), Pletsch (2006), entre outros, nos apoiaram no processo analítico e reflexivo sobre a existência de desenhos organizacionais que promovam a emancipação humana.

Desse modo, “O delírio é um substitutivo do sonho de uma humanidade que torna o mundo humano” (ADORNO, 2010, p. 43). Respeitar à diversidade é o sonho, enquanto buscar a homogeneização, o delírio.

Considerando os objetivos e as questões de estudo, seguem as considerações finais da pesquisa:

- Durante as entrevistas foi possível perceber que um grande número de profissionais denomina como inclusão a presença dos estudantes com deficiência nas Classes Regulares. Dessa forma, muitos utilizam expressões como: “alunos da inclusão”, “os inclusos” e “os da inclusão” para referir-se a estes estudantes. A mesma denominação não é utilizada para dirigir-se ou referir-se aos estudantes das Classes Especiais. A forma de se expressar pode dizer muito a respeito do que pensamos. Subentende-se que para esses profissionais os estudantes das Classes Especiais não fazem parte da inclusão, mas apenas aqueles que estão inseridos no Ensino Regular e no AEE;
- A Secretaria Municipal de Educação oferece como formas de atendimento ao público da Educação Especial: Classes Especiais, Atendimento Educacional Especializado, Atendimento Pedagógico Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar. Essas formas de atendimento podem ser ofertadas isoladamente ou em concomitância. As Classes Especiais e o AEE são oferecidos concomitantemente em 39 das 179 unidades escolares municipais de Duque de Caxias, um total de 21% das escolas da Rede;
- A SME, representada pelo Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional, propõe que a Classe Especial e o AEE atuem numa mesma unidade escolar, mas não defende que desenvolvam a mesma proposta de forma complementar, em que a primeira funcionaria como mediadora provisória, sempre que necessário, para ingresso no Ensino Regular com apoio do segundo;
- Encerrar as Classes Especiais e transferir esses estudantes para o Ensino Regular, ainda que com o apoio do Atendimento Educacional Especializado, não parece ser uma proposta viável e inclusiva, nesse momento. A pesquisa mostrou que tanto a SME quanto os profissionais entrevistados acreditam que apenas

encerrar definitivamente as Classes Especiais, na atual conjuntura da sociedade, não parece solucionar os impasses da inclusão dos estudantes público da Educação Especial. Há uma carência extrema de acesso a outras atividades necessárias para a inclusão social dos estudantes público da Educação Especial que está além do trabalho realizado nas escolas;

- Os estudantes das Classes Especiais Caxienses, exceto a Classe de Deficiência Auditiva e de Deficiência Visual, são majoritariamente jovens e adultos, já fora da idade escolar obrigatória; os partícipes relatam que acreditam que para esses estudantes deveriam ser ofertados pelo poder público outros espaços de inclusão, tais como atividades/cursos de preparação para o trabalho, atividades terapêuticas, esportes, atividades de lazer, atividades assistencialistas, entre outras. O que envolve não apenas a Secretaria Municipal de Educação, mas muitos outros setores do serviço público.
- A pesquisa revela, através das narrativas dos profissionais da educação entrevistados, uma lacuna nos atendimentos extraescolares ofertados no município. A esses estudantes, das Classes de DI, DMU e uma parcela da Classe de Autismo, só restaria a escola. Encerrar essas Classes Especiais na Rede Municipal significaria invisibilizá-los de vez na sociedade caxiense. Os profissionais da Educação inclusive acreditam que eles precisam estar na escola. Essa pode ser uma forma (senão a única na atualidade) de chocar a comunidade escolar (professores, pais, responsáveis, estudantes sem deficiência e todos que acessam às unidades escolares) com a presença desses adultos que foram esquecidos e excluídos por tanto tempo também do sistema educacional. Eles continuam esquecidos dos demais sistemas. Olhar para as Classes de DI, de DMU e para muitos da Classe de Autismo e ver adultos no ambiente infanto-juvenil como a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental é verificar a existência de pessoas para quem a educação foi negada.
- Os profissionais defendem a ideia de que a sociedade (e também a escola) tem uma dívida ética, social e moral com essas pessoas. Se a escola, tão infantil, não é mais o lugar delas hoje, é preciso pensar que elas estão ali porque no período ideal, na idade certa, na infância, foram impedidas de ali adentrar. No ambiente

escolar, elas lembram todos os dias que não é ignorando (ou escondendo) os problemas que iremos resolvê-los.

- A proposta da Rede Municipal de Duque de Caxias é uma transição das Classes Especiais para o ensino regular e, a partir de então, a atuação do AEE, de forma dissociada ao atendimento realizado nas Classes Especiais, o que acredita apresentar-se como uma tentativa promissora para evitar que as Classes Especiais sejam segregadas e sem terminalidade, ainda que funcionem dentro das unidades escolares. “Duma maneira geral, as escolas consideram difícil encarar a mudança.” (FULLAN, apud AINSCOW, 1995, p. 10). Assim como Ainscow, concordamos que se as escolas caxienses “pretendem enfrentar novos desafios não podem permanecer tal qual como estão, mas, ao mesmo tempo, precisam de manter alguma continuidade entre suas práticas passadas e presentes” (1995, p. 10). Essa proposta da SME/DAIE não é clara para a maioria dos profissionais entrevistados e, segundo Adorno “As reflexões precisam portanto ser transparentes em sua finalidade humana” (2010, p. 161).
- Analisando todos os dados levantados nessa pesquisa, consideramos que a Rede Municipal de Duque de Caxias, através do DAIE, acredita respeitar o caminhar inclusivo de cada escola, mas, para os profissionais da educação esse respeito se daria com o engajamento da SME/DAIE para superar as muitas barreiras existentes na realidade escolar e a principal delas é a escassez de oferta de formação continuada para todos os profissionais da Rede, principalmente para os que atuam diretamente com a Educação Especial, dentro do horário de trabalho. Em Duque de Caxias, “a formação de educadores encontra-se engatinhando” (ADORNO, 2010, p. 166), o que significa um retrocesso na Rede Municipal que já esteve na vanguarda de Educação Especial no país. Outras barreiras apontadas pelos profissionais da educação foram: o número insuficiente de agentes de apoio à inclusão e a urgente necessidade de melhoria no transporte escolar, que possa garantir que o estudante participe do AEE no turno inverso ao do Ensino Regular.
- Em Duque de Caxias, a existência concomitante das Classes Especiais e do AEE tem sido utilizada como uma oportunidade de avanço nessa caminhada

pela inclusão, principalmente em relação às Classes de Deficiência Visual e Deficiência Auditiva. Para os profissionais entrevistados que atuam com essas Classes a proposta de inclusão no Ensino Regular parece clara e apresenta resultados muito positivos. A inserção dos estudantes cegos a partir do 5º ano de escolaridade é reconhecida como uma prática inclusiva de sucesso por toda a escola, demonstrando que tais estudantes apresentaram entre bom e ótimo desenvolvimento no Ensino Regular; quanto à Classe de Deficiência Auditiva, a inclusão dos estudantes surdos no 6º ano de escolaridade apresentou bons resultados para a aprendizagem desses discentes, porém a escola e seus profissionais questionam que essa transferência poderia ser realizada no 5º ano, como nas Classes de DV, para que os estudantes tivessem melhor adaptação ao Ensino Regular, uma vez que os Anos Finais do Ensino Fundamental já trazem muitos desafios para todos os estudantes, tudo indica que, na maior parte dos casos, não houve nenhuma tentativa da escola ou da rede de ensino de inserir esses estudantes no ensino regular.

- Quanto às Classes de DI, DMU e de Autismo, os profissionais das escolas desconhecem essa perspectiva de inclusão desses estudantes no Ensino Regular; principalmente por se tratar de jovens e adultos. De acordo com Ainscow: “Existe, assim, uma tensão entre o progresso e a permanência. O problema é que as escolas tendem a criar estruturas organizacionais que as predispõem para um ou para outro caminho.” (1995, p. 10).
- A permanência dos estudantes nas Classes de DI, DMU e de Autismo é realizada com base no laudo médico e na avaliação feita inicialmente, no ato da matrícula, pelo DAIE, externo à escola. Esses estudantes não foram reavaliados com fins a uma possível inclusão no Ensino Regular em nenhum outro momento posterior ao seu ingresso na Classe Especial, há alguns anos atrás. O que pode sinalizar “A não aprendizagem, traduzida [e legitimada] pela dificuldade de aprendizagem.” (VICTOR, 2018, p. 12 – grifo nosso).
- Para um considerável número de profissionais entrevistados os estudantes das Classes Especiais de DI, de DMU e de Autismo não deveriam ir para o Ensino Regular, ainda que com ajuda do AEE, essa proposta de mudança no paradigma

de funcionamento das Classes Especiais não ocorre sem resistência e precisa que haja grande investimento na formação dos profissionais da escola. Construir uma escola que adote um arranjo organizacional inclusivo significa questionar o *status quo* e isso significa, muitas vezes, questionar além das dimensões logísticas, as dimensões psicológicas de estudantes, professores e famílias, podendo abranger dimensões políticas e relações de poder externas à escola, “é interessante notar que há provas de que, sem um período de turbulência, não é provável que tenham lugar mudanças eficazes e duradouras” (HOPKINS Et al, apud AINSCOW, 1995, p. 10).

- Os entrevistados consideram que uma proposta de inclusão dos estudantes das Classes de DI, DMU e Autismo no Ensino Regular, equivale a uma transição de grande porte e precisa ser pensada e apoiada por toda a comunidade escolar e levar em consideração as situações de cada realidade, individualmente. Não é algo fácil e simples, mas um desafio que denota muitos esforços e o envolvimento de muitos atores, “Consiste no envolvimento que se estende para além da equipe pedagógica e que abrange os alunos, os pais e os membros da comunidade.” (AINSCOW, 1995, p. 11).
- Todos os docentes entrevistados reconhecem a necessidade de buscar uma forma de desenho organizacional que leve a escola a procurar novas respostas para seus estudantes. (AINSCOW, 1995, p. 12). A presença de um profissional de apoio dentro das turmas regulares, com formação específica na Educação Especial, é apontada pelos profissionais entrevistados como uma ótima opção, mais eficiente até que o AEE, segundo eles.
- A pesquisa também mostrou que há uma preocupação de todos os entrevistados com o início da escolarização dos estudantes com deficiência, sendo um desejo comum que esses estudantes sejam incluídos nas escolas o quanto antes, preferencialmente, ainda na creche, uma vez que “o processo de inclusão acontecerá de forma mais efetiva em decorrência da inexistência de rejeição e de preconceitos, o que garantirá um processo natural de convivência com as diferenças nos níveis de ensino subsequentes”. (VICTOR, 2018, p. 15). Ficou bastante evidente que todas as vezes que não foi possível essa inclusão

“precoce”, e foi necessária a permanência do estudante na Classe Especial, a transferência deste para o Ensino Regular tardiamente tornou-se muito difícil e raríssima.

- É importante deixar claro que a inclusão dos estudantes das Classes Especiais apresentam diferentes resultados, uma vez que é perceptível que as Classes de Deficiência Auditiva e de Deficiência Visual têm uma proposta mais conhecida por seus professores e unidades escolares, ainda que essa clareza não esteja expressa nos Projetos Pedagógicos das Unidades Escolares pesquisadas.
- Verificamos que os desenhos organizacionais pesquisados apontam hoje para escola regular com AEE em Sala de Recursos para estudantes com deficiência intelectual leve, autismo de nível de suporte 1, estudantes surdos (a partir do 6º ano de escolaridade) e estudantes cegos (a partir do 5º ano de escolaridade) e Classes Especiais, principalmente de Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas e Autismo, para estudantes mais comprometidos ou com idade mais avançada. Estudantes surdos e cegos frequentam o Atendimento Educacional Especializado Exclusivo.

Assim como Bueno, também não concordamos com alguns estudiosos que defendem que “O que importaria é colocar, numa mesma sala de aula, crianças “normais” e deficientes, pois isso garantiria a ‘democratização’ do acesso à educação.” (BUENO, 1999, p. 11).

A proposta oficial da Secretaria Municipal de Educação é que as Classes Especiais se apresentem como um *lócus* temporário, até que o estudante com deficiência que chega à escola sinta-se acolhido e pronto para participar do ensino regular tendo o AEE em Sala de Recursos como suporte. Nesse caso, a proposta parece-nos inclusiva, vivenciando as ações necessárias na prática e não atuando na linha assistencialista, terapêutica e/ou segregadora.

A proposta de uma Classe Especial como espaço de transição para o ensino regular caracteriza-se como uma ressignificação do papel desempenhado na escola para esses estudantes com deficiência, uma “mudança no aprendizado de novas funções, configurando um desafio para o sujeito tanto no entendimento de sua existência, quanto

no lidar com novas metas, planos e barreiras impostas pela sociedade” (FÂNZERES, apud REDIG, 2017, p. 6).

Como um espaço temporário, as Classes Especiais desarticulariam a ideia de que funcionariam como “guetos”, em que os estudantes são matriculados e lá permanecem *ad eternum*, sem previsão de terminalidade⁶⁴ ou de avanços para o ensino regular, apenas cumprindo exigências de socialização para os estudantes com deficiência. Estão dentro da escola, mas não fazem parte dela. Ao contrário: é uma “escola à parte”.

As Classes Especiais tornar-se-iam assim, um elemento de suporte às propostas de inclusão na educação e atuariam em parceria com o AEE, integrando um único desenho organizacional alinhado, em que o estudante, sempre que necessário, seria acolhido inicialmente na Classe Especial, e, assim que possível, adentraria o Ensino Regular tendo o AEE como novo suporte. A passagem pela Classe Especial não seria obrigatória muito menos a permanência nela.

Apesar da proposta oficial não ser de complementariedade entre o trabalho realizado nas Classes Especiais e no AEE, verificamos que esta existe e demonstra ser bem eficiente nas Classes de Deficiência Visual e Deficiência Auditiva; porém não funciona com todas as Classes Especiais com o mesmo sucesso. Enquanto as Classes de Deficiência Auditiva e de Deficiência Visual realizam um trabalho inicial, preparando o estudante com deficiência para a inserção no Ensino Regular, de maneira que o permita continuar seus estudos com autonomia (desde que garantidos outros recursos que o auxiliam, como a presença de intérprete de LIBRAS, instrutor de Braille, entre outros), as Classes Especiais de DI, DMU e Autismo não são estão familiarizadas com essa proposta e continuam adotando, em sua maioria, um modelo clínico-médico⁶⁵, aproximando-se de uma proposta segregadora, “Intensamente presente na história da educação especial, o qual contradiz a realidade atual, em que debatemos a escola inclusiva e refutamos políticas que nos afastem dela.” (VICTOR, 2018, p.16). As

⁶⁴ A terminalidade específica é garantida legalmente, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001, Art. 16. (BRASIL, 2001).

⁶⁵ Esse modelo realça as categorias clínicas ou médicas, em detrimento das pedagógicas. O olhar médico sobre a pessoa com histórico de deficiência e/ou doença induz à busca pelas causas das mesmas na esfera individual, ou seja, o estudo etiológico circunscreve-se, na maioria das vezes, aos limites pessoais ou familiares (BEYER, 2010, p. 17).

Classes Especiais caxienses apresentam-se fragmentadas, são partes de um mesmo sistema, mas adotam perspectivas diferentes.

As Classes Especiais de DI, DMU e Autismo aproximam-se de uma reconfiguração do modelo que foi adotado no Brasil, antes das políticas nacionais de educação especial e inclusiva (2008), está ainda muito próxima de um atendimento segregador, substitutivo do ensino regular, sem interlocução com este, sem previsão de terminalidade ou conclusão, homogeneizador, pautado do modelo clínico-médico, sem garantia de uma aprendizagem significativa e de avaliações objetivas, que colaborem com a construção das identidades dos estudantes. As Classes Especiais de DI, DMU e Autismo apenas trocaram de lugar e atualmente são oferecidas dentro da escola regular e estão inseridas no sistema educacional caxiense, não mais compondo, oficialmente, um sistema paralelo ao do ensino público, como outrora.

Os estudantes com Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas e Autismo que estão inseridos no ensino regular parecem ser selecionados, como um grupo de privilegiados, para quem, apesar da deficiência, é possível aprender e a adaptar-se às normas escolares; enquanto para os estudantes que permanecem nessas Classes Especiais não há possibilidade de muitos avanços nem proposta de terminalidade.

Nas escolas pesquisadas o trabalho das Classes de DI, DMU e Autismo não se comunicam com o trabalho realizado no AEE, atuando de forma paralela. Mantém-se uma tensão entre ensino regular e educação especial. Nenhuma operacionalização para garantir trocas produtivas entre os dois desenhos organizacionais propostos.

Diferentemente do funcionamento do AEE, genericamente as Classes Especiais visam substituir o ensino regular, garantindo a formação educacional dos estudantes com deficiência, na escola regular, porém em classes específicas e homogeneizadoras, que buscam agrupar os estudantes para uma forma simplificadora do trabalho docente. Não há formas simples de lidar com a diversidade. A diversidade é por si só complexa. Qualquer tentativa de simplificação dessa complexidade poderá levar à homogeneização. Realidades complexas exigem trabalhos educacionais complexos. A existência de duas propostas organizacionais simplificadores em um mesmo ambiente escolar parece estar em desalinho com a demanda existente. As Classes Especiais de DI,

DMU e Autismo e o AEE parecem percorrer trajetórias paralelas. “A trajetória paralela entre a educação especial e a educação ainda se faz presente.” (VICTOR, 2018, p. 17).

Concluindo, pontuamos que há diferentes resultados para a proposta de desenhos organizacionais distintos, como a Classe Especial e o AEE, oferecidos concomitantemente, na Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ. Enquanto as classes especiais voltadas para as deficiências sensoriais (surdez e cegueira) apresentam-se integradas ao trabalho do AEE, promovendo a inclusão e a autonomia dos estudantes na escola regular, o funcionamento as demais classes especiais, como de DI, DMU e Autismo em concomitância com o AEE, não têm contribuído para superação da dicotomização entre Educação Especial e Ensino Regular.

Os temas e questões que envolvem a presença das Classes de DI, DMU e Autismo, concomitantemente com o AEE, encontrados na Rede, não avançam no sentido de promover um debate sobre a educação para a inclusão. Ao contrário, tem se reforçado o preconceito em relação à educação dessas pessoas com deficiência mantidas em Classes Especiais.

Há um desconhecimento dessa proposta de oferta de Classes Especiais com caráter provisório por parte dos profissionais que atuam nelas, assim como nos Projetos Pedagógicos das unidades pesquisadas. O que se observa é que quando se sugere a possibilidade de inclusão no Ensino Regular dos estudantes das Classes de DI, DMU e Autismo, causa-se um estranhamento e o principal argumento encontrado para que essa inserção não ocorra é o fato desses estudantes com deficiência não acompanharem o ritmo de aprendizagem das turmas do ensino regular; porém parece-nos evidente que muitos estudantes, sem deficiência, também não acompanham esse “ritmo” que é mais uma expectativa dos professores e do currículo proposto pelas escolas do que uma realidade comprovada entre os discentes.

Como ressalta Victor, a utilização da deficiência para justificar a não-aprendizagem dos estudantes reafirma a escola “como privilégio de um determinado grupo, aquele mais afeito às normas escolares e com maior possibilidade de se enquadrar nos modos de ser e aprender.” (2018, p. 17).

A escola precisa construir caminhos inclusivos que proporcionem aos estudantes das Classes Especiais possibilidades de inserção no ensino regular, de forma estruturada, efetiva e afetiva. As estratégias que podem ser utilizadas para auxiliar no processo de transição dos estudantes matriculados nas Classes Especiais para o ensino regular, configurando um novo desenho organizacional, são ainda um desafio para as escolas e sistemas de ensino.

Se a escola não puder ajudar estes estudantes a fazer essa transição interna, dentro do ambiente escolar, num espaço que, ao menos em tese, se propõe a ser inclusivo e disposto a lidar com as diferenças de forma acolhedora e construtiva, como poderá auxiliá-los na transição para a vida adulta e independente? É função da escola preocupar-se com esse momento pós-escolar, de exercício da cidadania, na continuidade dos estudos em níveis mais elevados e inserção no mundo do trabalho⁶⁶.

A permanência infinda dos estudantes nas Classes Especiais não configura uma proposta inclusiva, está mais próxima de um atendimento assistencial, o que nos transporta aos modelos segregadores do passado, nos quais havia “a prevalência do caráter terapêutico em detrimento do pedagógico nos currículos escolares oficiais” (VICTOR, 2018, p. 12); passado este o qual Adorno (2010) adverte ser preciso elaborar ou quiçá apagar de vez da história. De acordo com Mazzotta refletem a viscosidade do apego ao passado mesmo na busca de novos caminhos (2005, p. 131).

Não podemos esquecer que na exclusão das pessoas com deficiência houve choque, houve tortura, houve morte e, ainda hoje, há dor. Lutemos incessantemente contra a ideia de que excluir “não foi tão terrível assim” (ADORNO, 2010, p. 45). A exclusão dessas pessoas, como todas as outras formas de exclusão existentes, cheiram a sangue.

Devemos, porém, aqui deixar registrado que apesar dos desafios e retrocessos do processo inclusivo em Duque de Caxias (e em todo o mundo), há uma extrema felicidade em viver num período histórico em que a inclusão é lei!

⁶⁶ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.9394/96), artigo 2º, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. Primeira Versão. Teoria da Semicultura. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Ano IV, Nº191. volume XIII mai/ago. Porto Velho, 2005
- ADORNO, T. W. ; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AINSCOW, M. **Educação para todos: Torná-la uma realidade**. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- _____. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** In: Fávero, O. et al. (Org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALVES DE ANDRADE, S. & DAMASCENO, A. R. **Formação continuada, para quê? Desafios à inclusão de estudantes com deficiências em uma escola municipal de Duque de Caxias/RJ**. Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, v. 15, n. 1, p. 159-167, jan./abr. 2024.2024.
- AMARAL, L.A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. P. 11-30.
- BECKER, F. 2009. O que é Construtivismo? Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II. UFRGS . Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3632334/mod_resource/content/0/Becker.pdf. Acesso em 02.09.2023
- BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BEZERRA, G. F. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.
- BRASIL. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- _____. **Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005.

_____. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008.

_____. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados, em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2009.

_____. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.

_____. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências..** Lei n.º 5692, de 10 de agosto. Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro. Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro.** Institui a Política Nacional de Proteção do Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, DF, 2012.

_____. **MEC/SEESP Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 09 de agosto de 2024.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Plano Nacional de Tecnologia Assistiva / Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva.** Brasília: 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **A Fundamentação Filosófica. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei Nº. 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Nota Técnica n.º 04/2014/ MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, DF, 2001.

_____. **Resolução n.º 4, de 2 de Outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. (1998) Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 62 p.

_____. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro**. Brasília, DF, 1989.

BUENO, J.G. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. Ver. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba v. 3, n. 5, set., 1999. p. 7-25.

CAETANO, A.M.; FRANÇA, M. G. **A Formação de professor de educação especial e seus desdobramentos no cotidiano escolar**. In: VICTOR, S.L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). *Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

CALIXTO, H. R. da S., & RIBEIRO, A. E. do A. **A Educação de Surdos em Duque de Caxias: Marcos Históricos**. *Periferia*, v.8, n. 2, jul-dez. 2016, p. 45–65.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”** - 11.ed. (revista atualizada) – Porto Alegre: Mediação, 2016. 176 p.

COSTA, V. A. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt**: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói, RJ: EDUFF, 2005.

_____. **Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência**. In: *Movimento - Revista da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense*. Niterói, EdUFF, 2002. n. 6, p. 93-103.

_____. **Os processos de Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais**: políticas e sistemas. Rio de Janeiro, Ed. da UNIRIO, 2007.

_____. **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.

COSTA, V.; DAMASCENO, A. R. **Políticas públicas de educação em inclusão: sociedade, cultura e formação**. PAULA, Lucília Lino de; MARQUES, Valéria (Orgs.). Educação profissional e inclusiva: desafios e perspectivas, Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

CURY, C. R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, nº 124, p.11-32, jan-abr, 2005.

CRUZ, I. D. **Interfaces entre formação, inclusão e Educação Especial: Com a palavra... Os professores!** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

DAMASCENO, A.R. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Perspectivas Críticas e Desafios Políticos do Projeto Pedagógico**. Rio de Janeiro: CRV, 2020.

_____. **Educação Inclusiva e organização da escola: Projeto pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.

_____. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

_____. **Educação Inclusiva e organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do Projeto Pedagógico**. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor, 2015.

DAMASCENO, A.R. & CRUZ, I. D. **Inclusão em Educação e a Formação de Professores em perspectiva: Entre velhos dilemas e desafios contemporâneos**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p. 71-88. jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>.

DE MORAIS BASTOS, D. **Constitucionalismo e a Constituição de 1824**. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/sites_eventos/sites-tematicos-1/brasil-oitocentista/especial-bicentenario-da-independencia/constitucionalismo-e-a-constituicao-de-1824#:~:text=Com%20rela%C3%A7%C3%A3o%20ao%20primeiro%20aspecto,uma%20refer%C3%A2ncia%20indireta%20%C3%A0%20escravid%C3%A3o. Acesso em: 10 ago.2024.

DUQUE DE CAXIAS. Site da prefeitura de Duque de Caxias. Disponível em www.duquedecaxias.rj.gov.br. Acesso em: 23 de setembro de 2023.

_____. Site da Secretaria Municipal de Duque de Caxias. Disponível em www.portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br. Acesso em 06 de outubro de 2023.

_____. **Avaliação Inicial – Parâmetros para Observação dos Estudantes**. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Duque de Caxias, RJ, 2015.

_____. **Edital n. 001/2022 – Processo Seletivo Simplificado 001/2022. Publicado em Boletim Oficial 7183, de 24/08/2022**. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Duque de Caxias, RJ, 2022.

_____. **Lei nº 1506, de 14 de janeiro de 2000**. Institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias, RJ, 2000.

_____. **Lei nº 2713, de 30 de junho de 2015**. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências, Duque de Caxias, RJ, 2015.

_____. **Orientações da Educação Especial para o ano letivo de 2023**. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Duque de Caxias, RJ, 2022.

_____. **Portaria SME/GS Nº 168, de 13 de dezembro de 2023**. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Duque de Caxias, RJ, 2023.

_____. **Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Volume 2**. Secretaria Municipal de Educação. Duque de Caxias, RJ, 2004.

_____. **Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias**. Secretaria Municipal de Educação. Duque de Caxias, RJ, 2006. Disponível em www.sepecaxias.org.br. Acesso em 03 de outubro de 2023.

_____. **Resolução de Matrícula nº 0009, de 07 de novembro de 2022**. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Duque de Caxias, RJ, 2022.

_____. **Resolução de Matrícula nº 0010, de 10 de novembro de 2023**. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Duque de Caxias, RJ, 2023.

FIGUEIRA, E. **O que é Educação Inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha*, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf. Acesso em 09 ago.2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, E. A.; OLIVEIRA, J. L. R. **Educação Inclusiva: uma filosofia, muitos conceitos, algumas práticas**. 2011. Disponível em: <http://www.educ.onufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2010/PDF/Microsoft%20Word%20-%20EDUCAcaO%20INCLUSIVA_UMA%0FILOSOFIA_MUITOS%20CONCEITOS.pdf> Acesso em: 20 mar. 2017.

FRIGOTO, G. **Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação**. Revista Contemporânea de Educação, Vol. 10, nº 20, julho/dezembro de 2015.

GLAT, R. **Somos Iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

_____. **Inclusão Total: Mais uma Utopia?** Revista Integração, ano 8, nº 20, Brasília, 1998.

GLAT, R. & MASCARENHAS, E. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira**. Revista Inclusão, São Paulo, nº 1, 2005.

GLAT, R., & PLETSCHE, M. D. (Orgs.) (2013). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ.

GONÇALVES, A.F. et al. **Observatório Nacional de Educação Especial e a Formação de Professores**. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016.

GRIGSBY, K. **Dez anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios para educação**. Disponível em: < http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp > Acesso em: 15 mar. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias>. Acesso em: 15 de set. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34977-desemprego-e-informalidade-sao-maiores-entre-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 09 de ago.2024.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2ª Ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

KASSAR, M. C. M., **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, nº 137, p.1223-1240, out-dez, 2016.

_____. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, nº 93, p. 207-224, maio-ago, 2014.

LE MOS, F. M. **Instituição Benjamin Constant uma história centenária**. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/1995/edicao-01-setembro/INSTITUTO_BENJAMIN_CONSTANT_UMA_HISTORIA_CENTENARI_A_1_1995.pdf. Acesso em: 19 de ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. R. M. J. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva & Gestão Democrática: Desafios à Escolarização do Público-alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias** – Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2013.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R. G & ARANTES, V. A. (Org). **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARÇAL, T. L. **Inclusão no ensino superior: retratos de estudantes com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro (Portugal), 2013. In: CAMARGO, F.P. *O Capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência*. Cad. Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 13, nº 1, p. 87-96, jan-jul, 2020.

MARTINS, L. de A.R. **Analisando alguns desafios relativos à formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva**. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. M. J. S. **Políticas de Educação Especial no Brasil: da assistência aos deficientes à Educação Escolar**. São Paulo, 1994. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo.

MENDES, E.G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**, Revista Educación y Pedagogía, vol.22, num.57, mayo-agosto,2010

_____. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, p.387-405, 2006..

MOREIRA, J. R. **Políticas públicas de inclusão e a escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Perspectivas histórico-políticas do município de Duque de Caxias/RJ.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. **A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017

NASCIMENTO, A.D. **Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade.** In: LIMA, A.S. de.; HETKOWSKI, T.M. (Org.). *Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação.* Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

NUNES, C. & MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

NUNES, T. **Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico.** *Educ. Revista*, Belo Horizonte, 1990. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46981990000200004&script=sci_arttext. Acesso em 09 ago.2024.

ODEH, M. M. **O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não planejada: implicações para as propostas de integração escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2000.

PANTALEÃO, E.; ANDRADE, B.O.; FERNANDES, M.A.S. **Política de Educação Especial: Indicativos para Conselhos Municipais de Educação e Conselhos Escolares no Cenário da Inclusão.** In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores.* Marília: ABPEE, 2016.

PEREIRA, A. S. **Política Curricular e o dualismo Educação Especial x Educação Inclusiva: Reflexões críticas sobre a formação no Curso de Pedagogia das Universidades Públicas do RJ.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Ed. da Universidade, 1984.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de Educação da Baixada Fluminense: Avanços, contradições e perspectivas.** In: Revista Comunicações, Piracicaba, v. 23, n. 3, p.81-95. 2016.

_____. **Deficiência Múltipla: Formação de Professores e Processos de Ensino-Aprendizagem.** Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 12-29. Jan/Mar 2015.

REDIG, A.G. **Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas.** Revista Educação Especial, v. 32, Santa Maria, 2019.

REIS E SOUZA, M. C. **Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ – Meta IV: Educação Especial como Direito.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. A formação de professores como atribuição do orientador pedagógico - entre as atribuições e as teias do cotidiano. **Acta Educ.**, Maringá , v. 43, e55542, 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217852012021000100223&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 ago. 2024.

SALGADO, S.S. **Inclusão e Processos de Formação.** In: SANTOS, M.P dos; PAULINO, M.M (Org.) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.* 2. Ed. São Paulo: Cortez 2008.

SANTOS, J. M. F dos. **Dimensões e diálogos de exclusão: uma caminho para inclusão.** In: SANTOS, M.P dos; PAULINO, M.M (Org.) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.* 2. Ed. São Paulo: Cortez 2008.

SANTOS. M. P. dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** Revista da Faculdade de Educação da UFF - n. 7.p.78-91. Maio, 2003

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da Exclusão.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, A.P. **O professor de Educação Física como agente do processo inclusivo.** In: SANTOS, M.P dos.; PAULINO, M.M (Org.) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.* 2. Ed. São Paulo: Cortez 2008.

SILVA, K.R.X.da. **Expressão da Criatividade na Prática Pedagógica e a Luta pela Inclusão em Educação: tecendo relações.** In: SANTOS, M.P dos.; PAULINO, M.M (Org.) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.* 2. Ed. São Paulo: Cortez 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Brasília, CORDE, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais.** Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7–10 de junho de 1994.

VICTOR, S. L.; DRAGO, R. & PANTALEÃO, E. (Org.). Educação Especial – Índícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VICTOR, S. L.; PILOTO, S. S de F. H.; **Formação do Professor no Contexto do Observatório Nacional de Educação Especial**. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016.

VICTOR, S.L. **Sobre Inclusão, formação de professores e crianças vinculadas à educação especial na educação infantil**. In: VICTOR, S. L.; FRANÇA, M.G.; TEIXEIRA, R.I.O. (Org.). *Os sujeitos da educação especial e seus processos de inclusão na educação infantil*. Vitória: Edifes, 2018.

TEIXEIRA. A.S. **Educação é um Direito**. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1968.

Apêndice I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEduc
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
LINHA 2 - DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante da pesquisa e pelo responsável)

**“Classes Especiais e Atendimento Educacional Especializado: Para que e para quem?
Desenhos organizacionais distintos e simultâneos no processo de inclusão da Rede
Municipal de Duque de Caxias/RJ”**

Nº CAEE: 79658624.6.0000.0311

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Silvana Alves de Andrade

Você está convidado a participar desta pesquisa que objetiva analisar a política de inclusão no município de Duque de Caxias, fomentar a análise sobre os desenhos organizacionais desenvolvidos nas escolas municipais de Duque de Caxias/RJ e contribuir para combater práticas excludentes ainda presentes em muitas escolas. Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

RUBRICAR

RUBRICAR

Sua participação na pesquisa dar-se-á através de uma entrevista semiestruturada, realizada nas dependências da unidade escolar em que você trabalha, que será gravada exclusivamente em áudio e transcrita em sua íntegra, sem uso de imagens (fotos e/ou gravações de vídeo) acerca da sua atividade profissional no município de Duque de Caxias e a política de inclusão dos estudantes público da Educação Especial na Unidade Escolar. O tempo aproximado para a realização da entrevista é entre vinte e trinta minutos. A transcrição da entrevista será disponibilizada ao entrevistado antes de ser inserida em qualquer trabalho acadêmico.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, contudo, podem ocorrer durante as entrevistas: cansaço, aborrecimento ao responder os questionários, constrangimento ao se expor durante a realização das entrevistas, desconforto ou alterações de comportamento durante gravações de áudio. Por isso, a pesquisadora fará o possível para sanar ou minimizar todo e qualquer risco, buscando realizar as entrevistas da forma mais agradável possível, em local arejado e bem iluminado, sempre buscando conferir se você está se sentindo bem e confortável.

Você pode retirar-se da entrevista a qualquer momento, se assim o desejar, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Este estudo oferece como benefício a possibilidade de compreensão dos direitos ao acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. O orientador Allan Rocha Damasceno e a orientanda Silvana Alves de Andrade, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), responsáveis por esta pesquisa, comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização e dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito, concedido somente aos responsáveis mencionados acima, mesmo após o término da pesquisa.

RUBRICAR

RUBRICAR

Ao concordar com os termos aqui apresentados, é permitida aos responsáveis da pesquisa a utilização dos dados coletados sobre a organização, para fins exclusivamente acadêmicos (escrita de artigos em eventos e periódicos e desenvolvimento de dissertação), sem que haja qualquer divulgação de dados que permita identificação dos profissionais envolvidos. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com o(s) pesquisador(es) do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Este documento (T.C.L.E.) foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão necessariamente assinadas, tendo todas as páginas necessariamente rubricadas. Uma das vias será assegurada a você, participante da pesquisa, e a outra ficará com o(s) pesquisador(es).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido(a) acerca dos objetivos da pesquisa e que também fui informado(a) de que posso recusar-me a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-me, se eu desejar sair da pesquisa. Declaro ainda ter tomado conhecimento sobre o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), bem como suas funções; compreendo que o CEP trata-se de um colegiado interdisciplinar, independente e de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa proteger os participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões ético. Estou ciente que em caso de qualquer ato durante a pesquisa que afete minha integridade e/ou dignidade ou desrespeite os padrões ético esperados, poderá ser levado CEP/PROPPG/UFRRJ, localizado na UFRRJ-Seropédica, Km 7, BR 465, prédio da Biblioteca Central, 2º andar. E-mail: eticacep@ufrj.br, Telefone: (21) 2681-4749.

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para a UFRRJ (21) 3787-3741 ou mandar um e-mail para: ppgeduc@ufrj.br.

_____, ____ de _____ de 20____

Nome do participante: _____

RUBRICAR

RUBRICAR

Ciente, concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

(Rubricar as demais folhas)

Pesquisador Responsável: Silvana Alves de Andrade, End: Rua Adélia Dias, 321 - Governador Portela - Miguel Pereira, CEP 26910-000. E-mail silvanaandrade@ufrj.br - Tel 21 98068-4598

Assinatura do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

(Rubricar as demais folhas)

RUBRICAR

RUBRICAR

**Apêndice II: Entrevista semiestruturada para Orientadores
Pedagógicos/Educacionais**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEduc
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
LINHA 2 - DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**CLASSES ESPECIAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: PARA QUE E PARA QUEM? DESENHOS
ORGANIZACIONAIS DISTINTOS E SIMULTÂNEOS NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS/RJ
ORIENTANDO: Silvana Alves de Andrade**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

Senhor(a), Orientador (a) Pedagógico (a) /Educacional

Esta entrevista, que se insere na pesquisa de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

1. SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL O POSSIBILITARAM TER CONHECIMENTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL? EXEMPLIFIQUE.
2. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO EM SERVIÇO EM 2023/2024 QUE ABORDASSE O TEMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

- 2.1 – CASO A RESPOSTA ANTERIOR SEJA POSITIVA, ESTA FOI OFERECIDA PELA SME-DC, PELA UNIDADE ESCOLAR EM QUE VOCÊ ATUA OU VOCÊ A BUSCOU POR MEIOS PRÓPRIOS?
- 2.2 SE SUA ESCOLA OFERECEU ALGUMA FORMAÇÃO EM SERVIÇO EM 2023/2024 QUE ABRODASSE O TEMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, QUAL FOI A TEMÁTICA ABORDADA E QUAL O TIPO DA FORMAÇÃO OFERECIDO? QUEM CONDUZIU O ENCONTRO?
3. VOCÊ CONSIDERA QUE A ESCOLA EM QUE VOCÊ ATUA TEM UMA PROPOSTA INCLUSIVA? COMENTE.
4. QUAIS SÃO SUAS OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR?
5. COMO É EFETIVADO O INGRESSO DOS ESTUDANTES NO AEE?
 - 5.1 E NAS CLASSES ESPECIAIS?
6. QUAL O MAIOR DESAFIO DA SUA FUNÇÃO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA EM QUE VOCE ATUA?
7. QUAL A PROPOSTA DAS CLASSES ESPECIAIS NESTA UNIDADE ESCOLAR?
8. QUAL A PROPOSTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA EM QUE VOCÊ ATUA?
9. COMO SÃO AVALIADOS OS ESTUDANTES DA CLASSE ESPECIAL?
 - 9.1. E DO AEE?
10. O PP DA SUA ESCOLA ABORDA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA? COMENTE.
11. DESEJA ACRESCENTAR ALGO?

**Apêndice III: Entrevista semiestruturada para professores do Atendimento
Educativo Especializado**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEduc
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
LINHA 2 - DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**CLASSES ESPECIAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: PARA QUE E PARA QUEM? DESENHOS
ORGANIZACIONAIS DISTINTOS E SIMULTÂNEOS NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS/RJ
ORIENTANDO: Silvana Alves de Andrade**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

Senhor(a), Professor do Atendimento Educativo Especializado.

Esta entrevista, que se insere na pesquisa de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

1. QUAL A SUA FORMAÇÃO?
2. QUAL A PROPOSTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A REDE?
3. COMO É ELABORADO O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUAL DOS ESTUDANTES DO AEE? E QUEM PARTICIPA DESSA ELABORAÇÃO?

- 3.1. O ESTUDANTE PARTICIPA DESSA ELABORAÇÃO? POR QUÊ?
4. VOCÊ ATENDE A ESTUDANTES COM TODAS AS DEFICIÊNCIAS?
- 4.1. SE NÃO, QUAIS NÃO SÃO ATENDIDAS?
5. VOCÊ É ESPECIALISTA EMMALGUMA DEFICIÊNCIA ESPECÍFICA? QUAL?
6. COMO SÃO SELECIONADOS OS ESTUDANTES PARA O AEE?
7. A RESOLUÇÃO DE MATRÍCULA DE 2023 (Nº 0010, de 10 de novembro de 2023), DETERMINA UM NÚMERO MÁXIMO DE 2 (DOIS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA PARA CADA TURMA. ESSA RESOLUÇÃO É RESPEITADA NA UNIDADE ESCOLAR? POR QUÊ?
8. ALGUNS ESTUDANTES DO AEE PRECISAM DE AGENTE DE APOIO À INCLUSÃO PARA AUXILIÁ-LOS NO ENSINO REGULAR. TODOS OS QUE PRECISAM TEM AJUDA DESSE PROFISSIONAL NA UNIDADE?
9. COMO SÃO SELECIONADOS OS PROFESSORES PARA O AEE?
10. COMO VOCÊ ACHA QUE ESSA ESCOLA PODERIA SER MAIS INCLUSIVA?
11. QUANTOS ESTUDANTES SÃO ATENDIDOS EM SUA TURMA DE AEE? TODOS SÃO ATENDIDOS NO CONTRATURNO? POR QUÊ?
12. A MAIOR PARTE DOS ESTUDANTES DESSA TURMA DE AEE SÃO DOS ANOS INICIAIS OU FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?
13. OS ESTUDANTES DESSA TURMA DE AEE ACOMPANHAM O ENSINO REGULAR COM ÊXITO? COMENTE.
14. VOCÊ ACHA QUE O MELHOR ESPAÇO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA APRENDER É O ENSINO REGULAR COM AEE OU A CLASSE ESPECIAL?
15. QUAL A MAIOR DIFICULDADE DO TRABALHO DO AEE HOJE, NESSA ESCOLA?



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEduc
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
LINHA 2 - DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**CLASSES ESPECIAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: PARA QUE E PARA QUEM? DESENHOS
ORGANIZACIONAIS DISTINTOS E SIMULTÂNEOS NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS/RJ
ORIENTANDO: Silvana Alves de Andrade**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

Senhor(a), Professor (a) da Classe Especial

Esta entrevista, que se insere na pesquisa de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

1. QUAL A SUA FORMAÇÃO?
2. QUAL É A PROPOSTA DAS CLASSES ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS?
- 2.2. E QUAL A PROPOSTA DA CLASSE ESPECIAL NESTA UNIDADE ESCOLAR?
3. QUAIS OS OBJETIVOS DA CLASSE ESPECIAL EM QUE VOCÊ ATUA?
4. A QUEM SE DESTINA A CLASSE ESPECIAL QUE VOCÊ ATENDE?

5. HÁ NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA CLASSE ESPECIAL NO ENSINO REGULAR?

6. VOCÊ ESTÁ HÁ QUANTO TEMPO COM ESSA CLASSE?

7. EXISTEM CASOS NA ESCOLA DE ESTUDANTES QUE FORAM TRANSFERIDOS DA CLASSE ESPECIAL PARA O ENSINO REGULAR (INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR) NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS?

8. COMO É FEITA A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES NA CLASSE ESPECIAL?

8.1. QUAIS OS INSTRUMENTOS QUE VOCÊ UTILIZA NA AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DOS ESTUDANTES?

9. É ELABORANDO O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INTEGRADO (PEI) DE CADA ESTUDANTE? QUEM PARTICIPA DESSA ELABORAÇÃO?

9.1. O ESTUDANTE PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DO PEI? POR QUÊ?

10. COMO É SELECIONADO O PROFESSOR PARA A CLASSE ESPECIAL?

11. COMO SÃO SELECIONADOS OS ESTUDANTES PARA A CLASSE ESPECIAL EM QUE VOCÊ LECIONA?

12. HÁ ALGUM PROFISSIONAL QUE TE AUXILIE DIRETAMENTE NO TRABALHO COM A CLASSE ESPECIAL?

12.1. VOCÊ CONSIDERA NECESSÁRIO? COMENTE.

13. HOUVE MATRÍCULAS NOVAS NA CLASSE NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS?

14. VOCÊ SABE DIZER SE HOUVE ALGUMA REAVALIAÇÃO DESSES ESTUDANTES APÓS A ENTRADA NA CLASSE ESPECIAL, COM FINS A VERIFICAR SE ELES PODERIAM SER INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR?

15. COMO VOCÊ ACHA QUE ESSA UNIDADE ESCOLAR PODERIA SER MAIS INCLUSIVA?

16. QUANTOS ESTUDANTES HÁ NA CLASSE ESPECIAL ?

16.1. E QUANTOS SÃO ALFABETIZADOS?

17. VOCÊ CONSIDERA SER POSSÍVEL A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA CLASSE ESPECIAL NA CLASSE REGULAR?

18. O NÚMERO MÁXIMO DE ESTUDANTES NA CLASSE ESPECIAL É ESTABELECIDO NA RESOLUÇÃO DE MATRÍCULA (0010, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2023).. ESSE NÚMERO É RESPEITADO EM SUA CLASSE?

18.1. VOCÊ ACHA QUE ESSE NÚMERO É ADEQUADO? COMENTE.

19. QUAL A MAIOR DIFICULDADE PARA REALIZAR O TRABALHO NA CLASSE ESPECIAL HOJE?

20. DESEJA ACRESCENTAR ALGO?



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEduc
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
LINHA 2 - DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**CLASSES ESPECIAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: PARA QUE E PARA QUEM? DESENHOS
ORGANIZACIONAIS DISTINTOS E SIMULTÂNEOS NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS/RJ
ORIENTANDO: Silvana Alves de Andrade**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

Senhor(a), Implementador da Educação Especial do DAIE

Esta entrevista, que se insere na pesquisa de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

1. QUAL A SUA FORMAÇÃO?
2. O QUE É O DAIE?
3. QUAL A FUNÇÃO DO DAIE NA REDE MUNICIPAL?
4. QUAL O MAIOR DESAFIO DO DAIE NA ATUALIDADE?
5. QUANTOS MEMBROS TEM O DAIE HOJE?
6. COMO O DAIE SE ORGANIZA?
- 6.1 – QUAL A FUNÇÃO DO IMPLEMENTADOR DO DAIE?

7. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE? QUANTOS NO AEE? QUANTOS EM CLASSE ESPECIAL?
8. QUAL A PROPOSTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A REDE?
9. QUANTAS TURMAS DE AEE A REDE POSSUI? QUANTAS ESPECIALIZADAS?
10. QUANTAS CLASSES ESPECIAIS? COMO SE DIVIDEM? QUANTAS CLASSES DE CADA?
11. HÁ UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS DAS CE NO ENSINO REGULAR? QUANTOS ALUNOS FORAM TRANSFERIDOS DAS CLASSES ESPECIAIS PARA O ENSINO REGULAR NOS ÚLTIMOS TRES ANOS?
12. HOVE ALUNOS TRANSFERIDOS DO ENSINO REGULAR PARA AS CLASSES ESPECIAIS NOS ULTIMOS TRES ANOS? QUANTOS?
13. COMO OS ESTUDANTES SÃO AVALIADOS PARA INGRESSAR NAS CLASSES ESPECIAIS?
14. COMO SÃO AVALIADOS PARA INGRESSAR NO AEE?
15. QUANTAS ESCOLAS CONTAM COM CLASSE ESPECIAL E AEE CONCOMITANTEMENTE?
16. O TRABALHO DA CLASSE ESPECIAL E DO AEE SE COMPLEMENTAM?
15. QUANTOS PROFESSORES ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL CONCURSADOS HÁ NA REDE HOJE?
16. VOCÊ CONSIDERA A REDE MUNICIPAL CAXIENSE INCLUSIVA? COMENTE.
17. DESEJA ACRESCENTAR ALGO?

Apêndice VI: Roteiro sobre a realidade da unidade escolar – a ser preenchido por um dos profissionais entrevistados na unidade escolar.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEduc
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
LINHA 2 - DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**CLASSES ESPECIAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: PARA QUE E PARA QUEM? DESENHOS
ORGANIZACIONAIS DISTINTOS E SIMULTÂNEOS NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS/RJ
ORIENTANDO: Silvana Alves de Andrade**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

1. Número de Classes Especiais na Unidade Escolar

() Uma () Duas () Três () Quatro () Mais de Quatro. Quantas?

2. Tipos de Classes Especiais na Unidade Escolar?

() Classe de Autismo () Classe de Deficiência Intelectual

() Classe de Deficiência Visual () Classe de Deficiências Múltiplas

() Classe de Deficiência Auditiva

3. Números de Turmas de Atendimento Educacional Especializado

() Uma () Duas () Três () Quatro

3.1 – Há Turmas de Atendimento Educacional Especializado Exclusivo?

() Não () Sim. Quantas? _____Quais são? _____

4. Número de estudantes em Classe Especial na Unidade Escolar:

5. Número de estudantes matriculados no Atendimento Educacional Especializado: _____

6. Número de estudantes com deficiência que não são atendidos pelas Classes Especiais e/ou Atendimento Educacional Especializado:

7. Número de estudantes com deficiência que são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado em outra unidade escolar:

8. Há Sala de Recursos Multifuncionais na Unidade Escolar?

9. Há Agentes de Apoio à Inclusão na Unidade Escolar? Quantos?

10. Qual o número de:

a. Agentes de Apoio à Inclusão I ? _____

b. Agentes de Apoio à Inclusão II? _____

Apêndice VII: Modelo de Planejamento Educacional Individual (PEI) utilizado na Rede Municipal de Duque de Caxias – para Classes Especiais de DI, DMU, Autismo e Turmas de AEE



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL (DAIE)

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUAL

Unidade Escolar: _____

Nome do aluno(a): _____

D. N. ____/____/____ A.E. _____ Turma: _____

Professor(a): _____

Dimensão I- Comportamento Adaptativo Conceituais Comunicação/Acadêmicas

COMUNICAÇÃO:

Linguagem Receptiva: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo) _____

Linguagem Expressiva: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidade ao currículo) _____

FUNCIONALIDADE ACADÊMICA:

Leitura: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/suportes e Acessibilidades ao currículo) _____

Escrita: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Autodirecionamento: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Outros: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Dimensão II- HABILIDADES SOCIAIS

VIDA FAMILIAR:

CONVÍVIO SOCIAL: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo) _____

USO COMUNITÁRIO: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidade ao currículo) _____

Dimensão III: HABILIDADES PRÁTICAS

CUIDADOS PESSOAIS: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/suportes e Acessibilidades ao currículo) _____

ATIVIDADES DE VIDA DOMÉSTICA: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

INDEPENDÊNCIA: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

SAÚDE E SEGURANÇA: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

LAZER: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

TRABALHO: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Duque de Caxias, _____ de _____ de _____.

Professor (a) do AEE

Professor (a) do Ensino Regular

Orientador Pedagógico

Orientador Educacional

Responsável

Apêndice VIII: Modelo de Roteiro Investigativo utilizado na Rede Municipal de Duque de Caxias – para Classes Especiais de DI, DMU, Autismo e Turmas de AEE



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL (DAIE)

Roteiro para investigação do comportamento adaptativo

Por que avaliar o comportamento adaptativo?

Avaliar e acompanhar o comportamento adaptativo de nossos alunos é fundamental no processo de inclusão educacional. Para os educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação esta etapa do processo educativo é muito importante para seu sucesso. De acordo com Luckasson e colaboradores (2002), o comportamento adaptativo pode ser definido como um conjunto de habilidades sociais, conceituais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana. Geralmente os alunos aprendem estas habilidades nos ambientes naturais onde vivem, ou seja, em casa, na escola e na comunidade, porém educandos público alvo da educação especial necessitarão de atividades planejadas, com objetivos e metas pedagógicas para que desenvolvam estas competências.

Para aquisição das habilidades sociais todas as pessoas necessitam de apoios diferenciados de acordo com sua idade, competências e ambientes sociais. Os apoios são recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem estar de uma pessoa, melhorando o seu funcionamento individual. A Associação Americana de Deficiência Intelectual tem sinalizado que reconhecer os tipos de apoios que pessoas com deficiência intelectual necessitam ao longo de seu desenvolvimento é mais importante do que simplesmente se diagnosticar o nível de deficiência. Os apoios devem ocorrer de forma regular em ambientes integrados e serem oferecidos no espaço onde a pessoa vive, estuda, trabalha e se diverte. Eles podem envolver desde o próprio indivíduo, familiares, professores, profissionais de saúde ou ajudas técnicas.

A ficha de avaliação do comportamento adaptativo serve como material para melhor observação de seu (a) aluno (a), no sentido de situar o (a) mesmo (a) diante do esperado para

sua faixa etária, auxiliar no planejamento de atividades pedagógicas, bem como na reavaliação das mesmas. Auxiliará também na proposição de adaptações curriculares e na interlocução com outras áreas para garantia do sistema de suportes e apoios, sejam eles dentro da comunidade escolar, na família, na saúde ou nas ações da comunidade.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	
Unidade Escolar:	
Nome do aluno (a):	
DN: ____/____/____	Turma: _____ Turno: ____ Ano de Escolaridade: _____
Professor (a) de SR/CE:	
Professor (a) do ensino regular:	
OBS:	

I-HABILIDADE CONCEITUAL

1) COMUNICAÇÃO:

Legenda:

Sim (S)

Não (N)

	1º Sem	2º Sem
1-É capaz de comunicar-se por expressões faciais		
2-Comunica-se por movimentos corporais		
3-Comunica-se exclusivamente por movimentos corporais		
4-Comunica-se exclusivamente por expressões faciais		
5-Comunica-se através de toques		

6-Comunica-se exclusivamente por toques		
7- Rejeita toques e contatos físicos		
8- Reconhece as emoções em relação ao outro nas interações		
9-Expressa suas emoções em relação ao outro nas interações		
10-É capaz de entender e aceitar solicitações/ordens		
11-Compreende cumprimentos		
12-Tem compreensão de “limites”		
13-Utiliza-se da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).		
14-Utiliza-se da fala para se comunicar		
15-Consegue se comunicar com clareza		
16-Apresenta ecolalia		
17-Sua fala é monossilábica com frequência		
18-Apresenta pouco vocabulário		
19-Apresenta boa articulação na comunicação oral		
20-Sua fala é robotizada		
21-Apresenta mutismo		
22-Se interessa por ouvir histórias		
23-Consegue recontar histórias ouvidas		
24-Consegue ler utilizando-se de leitura incidental (leitura de símbolos)		
25-Relata fatos do cotidiano com clareza		

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO
---	--

2) FUNCIONALIDADE ACADÊMICA

	1ºSem	2º Sem
1-Usa apropriadamente os conceitos como hoje, agora, ontem, amanhã		
2-Consegue orientar-se temporalmente, localizando se no ano		
3-Consegue orientar-se temporalmente, localizando-se no dia do mês		
4-Consegue orientar-se temporalmente, localizando-se no dia de semana		
5-Consegue localizar-se no mês do ano		
6-Reconhece estações do ano (primavera, verão, outono e inverno)		
7-Localiza-se espacialmente, reconhecendo em que local se encontra no momento		
8-Localiza espacialmente as posições de seu corpo (direita, esquerda, em cima, em baixo, atrás, frente, dentro, fora)		
9- Faz uso da tesoura com auxílio		
10- Faz uso da tesoura adaptada (com protetor ou emborrachada ou outros)		
11-Corta formas regulares nos lugares indicados		
12- Corta materiais diversos, além do papel		
13-Utiliza cores variadas na pintura		
14-Reconhece as cores		
15-Obedece as linhas de uma figura quando pinta		
16-Reproduz através do desenho as características de uma figura ou objeto		

17-Interessa-se pelo desenho no papel		
18-Faz rabiscos desordenados no papel		
19-Sabe a própria idade		
20-Possui noções de “mais velho”, “mais novo”		
21-Reconhece partes de seu corpo		
21-Reconhece as funções das partes de seu corpo.		
22-Reconhece conceitos de maior, menor, através de situações concretas		
24-Reconhece e nomeia conceitos de maior, menor		
23-Possui noção de quantidade		
25-Reconhece a função social da escrita		
26-Identifica produtos utilizados no contexto doméstico através dos rótulos		
27-Interessa-se pelo sistema da escrita		
28-Compreende e utiliza o processo de escrita		
29-Compreende e utiliza o processo de leitura		
30-Utiliza caracteres não convencionais para representar a escrita		
31-Faz rabiscos ordenados numa mesma direção no papel		
32-Faz garatujas em forma de círculos		
33-Desenha bonecos a partir de círculos		
34-Na figura do boneco, os membros saem dos círculos		
35-Desenha um boneco completo com detalhes		
36-Nomeia seus desenhos		
37-Desenha com intencionalidade (por exemplo, diz o que vai desenhar)		
38-Utiliza caracteres convencionais (letras e números) para representar à escrita		
39-Consegue perceber que a escrita representa a fala		
40-Escreve seu nome próprio		
41-Escreve seu nome próprio com apoio visual		

42-Reconhece os nomes próprios de outras pessoas		
43-Utiliza-se das letras de seu próprio nome para representar outras palavras		
44-Escreve algumas palavras com “erros ortográficos”		
45-Redige pequenos bilhetes		
46-Redige cartas		
47-Reconhece diferentes tipos de textos		
48-Sabe utilizar-se dos diferentes tipos de textos		
49-Explora a massa de modelar		
50-Constrói formas com a massa de modelar/argila		
51-Apresenta predominância no uso da mão esquerda		
52-Apresenta predominância no uso da mão direita		
53-Apresenta domínio na utilização de ambas as mãos		

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

II- HABILIDADES PRÁTICAS

1) CUIDADOS PESSOAIS

	1º Sem	2º Sem
1-Alimenta-se sozinho		
2-Utiliza adequadamente talheres ao se alimentar. Quais?		
3-Necessita de adaptações físicas em mobiliário ou talheres para se alimentar		

4-Despe-se sozinho		
5-Despe-se com apoio		
6-Veste-se sozinho		
7-Necessita de adaptações físicas para vestir-se		
8-Penteia-se sozinho		
9-Necessita de adaptações físicas para pentear-se		
10-Lava as mãos sozinho		
11-Lava as mãos com apoio		
12-Necessita de adaptações físicas para lavar as mãos. Quais?		
13-Escova os dentes sozinho		
14-Escova os dentes com apoio		
15-Necessita de adaptações físicas para escovar os dentes		
16-Utiliza o banheiro sozinho (de acordo com suas necessidades fisiológicas)		
17-Utiliza o banheiro com apoio		
18-Necessita de adaptações físicas para usar o banheiro (barras, pias e sanitários adaptados)		
19-Toma banho sozinho		
20-Necessita de adaptações para tomar banho		
21-Faz nó e laço (amarrar sapato) sozinho		

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

3) ATIVIDADES DA VIDA DOMÉSTICA

	1º Sem	2º Sem
1-Auxilia na arrumação do espaço doméstico (do próprio quarto, por exemplo)		
2-Arruma a casa sozinha		
3-Tem noção de recolher as roupas usadas		
4-Guarda suas roupas sujas no local próprio		
5-Organiza suas roupas no armário		
6-Pega sua água sozinho		
7-É capaz de pegar o alimento que deseja na geladeira		
8-Reconhece os alimentos de lanche ou refeição		
9-Prepara lanches		
10-Auxilia na preparação do lanche		
11-Prepara refeição		
12-Auxilia na preparação da refeição		
13-Tem autonomia para escolher o seu lanche ou refeição		
14-Sabe servir-se à mesa		
15-Consegue “colocar à mesa” para refeições		
16-Auxilia no preparo das listas de compras		
17-Reconhece pelo rótulo produtos utilizados no lar		
18-Reconhece pela leitura produtos utilizados no lar		
19-Reconhece locais onde são guardados produtos de alimentação e limpeza do lar		
20-Auxilia na arrumação das compras no espaço doméstico		
21-Auxilia na seleção de produtos e na realização das compras no mercado		
22-Reconhece o sistema monetário		
23-Sabe realizar troco através da situação concreta		
24-Realiza o troco somente quando envolve o valor inteiro		

25-Realiza troco mentalmente		
26-É capaz de memorizar e reproduzir recados para os familiares		
27-Sabe utilizar o telefone		
28-Consegue memorizar números telefônicos		
29-Anota recados para familiares		
30-Redige recados comunicando informações		
31- Constrói recados próprios		
32-É capaz de zelar pela segurança de sua casa		
33-Preocupa-se com a preservação dos utensílios da casa		
DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO	

4) INDEPENDÊNCIA:

	1º Sem	2º Sem
1-É capaz de demonstrar preferências e escolhas compatíveis à sua idade		
2-É capaz de aprender e seguir um programa de rotina		
3-Demonstra autodefesa		
4-Inicia e continua atividades de acordo com sua faixa etária		
5-Completa adequadamente uma tarefa solicitada		
6-Procure assistência quando necessita		

7-Resolve problemas em contextos familiares		
8-Resolve problemas em contextos novos		
9- Demonstra autoestima		
10-Vai à escola sozinho		
11-Anda sozinho reconhece e memoriza itinerários		
12-Utiliza ônibus		
13-Sabe dizer onde mora e fornece referências		
14-Utiliza cadeira de rodas com autonomia		
15-Utiliza outros suportes como: muletas () andador () órtese () prótese ()		

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

5) SAÚDE E SEGURANÇA

	1º Sem	2º Sem
1-Zela pelo seu bem-estar		
2-Identifica e esquia-se das situações de perigo		
3-É capaz de entender normas de segurança (ex. não se aproximar de locais perigosos)		
4-Demonstra compulsividade ao alimentar-se		
5-É capaz de identificar um mal-estar orgânico e procurar ajuda		
6-É capaz de entender normas de convívio social		
7-Manifesta preocupação com o cuidado e/ou com a aparência pessoal		
8- Entende e zela pelo cuidado e higiene de seu corpo		

9-Entende as normas e hábitos de cuidados dentários		
10 -Demonstra controle dos esfíncteres		
11-É capaz de interagir socialmente respeitando as normas de convivência esperadas para a sua idade		
12-É capaz de aplicar os conteúdos aprendidos na escola à saúde e segurança		
13-Utiliza normas corretas de andar na rua de forma condicionada		
14-Entende as normas corretas de andar na rua e mantém sua segurança com autonomia		
15-Reconhece as cores do semáforo		

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

6) LAZER

	1º Sem	2ºSem
1-Prefere realizar com brinquedos atividades motoras (arrastar, puxar, soltar, derrubar)		
2-Transforma objetos e utensílios em brinquedos (ex: lápis = avião, martelo)		
3-Ao brincar em grupo, aceita as regras de convivência		
4-Empresta seus brinquedos		
5-Compartilha objetos e interage com o grupo		
6-É capaz de mudar de uma atividade para outra		
7-É capaz de expandir seu repertório de brincadeiras e atividades		
8-Apresenta comportamento completamente distinto do esperado para sua idade		
9-Interessa-se por brinquedos e jogos próprios de sua faixa etária		

10-Interessa-se por brincadeiras e jogos próprios de seu grupo comunitário		
12-Gosta de brincar sozinho		
13-Reconhece brinquedos fazendo uso adequado deles		

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

7) TRABALHO

	1º Sem	2º Sem
1- Entende e executa ordens simples e complexas		
2-É capaz de manter-se envolvido durante algum tempo numa tarefa sem ajuda		
3-Necessita de algum tipo de suporte físico para realizar uma tarefa		
4-Possui comportamento social apropriado ao trabalho		
5-Solicita, quando necessário, auxílio para realizar uma tarefa		
6-Consegue desenvolver as tarefas até o final		
7-Possui capacidade de lidar com dinheiro		
8-Entende as subetapas de seu trabalho		
9-Possui consciência dos programas a serem desenvolvidos		
10-Prepara-se para o trabalho		
11-Possui iniciativa para realização do trabalho proposto		
12-Consegue coordenar-se nas atividades		
13-Interage de forma apropriada com os companheiros de trabalho		

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

III- HABILIDADES SOCIAIS

1-VIDA FAMILIAR

	1º Sem	2º Sem
1- Sabe o conceito de família		
2- Identifica-se como componente da família		
3-Reconhece os papéis familiares		
4- Ele se reconhece pelo próprio nome		
5-Reconhece o nome do pai /mãe ou responsável		
6-Reconhece pelo nome os irmãos		
7-Reconhece pelo nome os demais parentes (primos, tios etc.)		
8-Sua relação com as pessoas da família é boa		
9-Demonstra afetividade com as pessoas da família		
10-Costuma participar de atividades de lazer com a família		
11-Demonstra mudança de comportamento, caso saia da rotina familiar		
12-Demonstra apego por um membro específico da família		

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

2) CONVÍVIO SOCIAL

	1º Sem	2º Sem
1-Demonstra pânico em situações sociais novas		
2-É cooperativo		
3-Brinca de acordo com o esperado na sua idade		
4-Demonstra interesse pelas pessoas		
5-Demonstra simpatia pelas pessoas		
6-Demonstra iniciativa em interagir com outras pessoas		
7-Demonstra afeição no convívio social		
8- Apresenta instabilidade no humor		
9-Apresenta episódios de excesso de raiva		
10-Demonstra ser ciumento		
11-Demonstra comportamento dependente		
12-Demonstra atitudes de egoísmo frente a algumas situações		
13-Demonstra responsabilidade ao realizar atividades diversas		
14-Sua relação interpessoal é adequada		
15-Demonstra ingenuidade no trato nas questões sociais		
16-Respeita as regras de convivência social		
17-Demonstra competitividade		
18-Apresenta exibicionismo sexual		
19-Interrompe frequentemente os outros enquanto estão falando		
20-Chama frequentemente atenção para si		
21-Possui necessidade constante de afirmação		

22-Demonstra ser negativista		
23-Demonstra comportamento de vitimização		
24-Sente-se confortável fora do ambiente familiar		
25-Demonstra satisfação ao ir a festinhas		
26-Sai de casa esporadicamente		
27-Nunca sai de casa		
28-Faz amigo espontaneamente		
29-Apresenta satisfação em situações oportunas		
30-Demonstra satisfação em conhecer pessoas novas		
31-Ao cumprimentar, demora muito tempo nos gestos		
32-Costuma resolver conflitos de forma agressiva		
33-Quando contrariado, reage com agressividade		

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

3) USO COMUNITÁRIO

	1º Sem	2º Sem
1-A família e a comunidade acreditam na sua potencialidade		
2-Demonstra ingenuidade ao lidar com outras pessoas		
3-Faz pequenas compras sozinho próximo de casa		
4-Faz compras em supermercado ou shopping		

5-Vai ao médico ou terapia somente acompanhado		
6-Vai ao médico ou terapia a pé, sozinho		
7-Vai ao médico ou terapia utilizando ônibus ou metrô		
9-Frequenta playground ou parquinho sozinho		
11-Frequenta ensino regular		
12-Frequenta instituição		
13-Frequenta classe especial em escola regular		
14-Gosta de ir a lanchonetes		
15-É capaz de escolher seu próprio lanche na lanchonete		
16-É totalmente dependente para lanche em público		
17-É independente no lanche		
18-Gosta de ir ao cinema		
19-É capaz de concentrar-se no filme, quando o mesmo for apropriado a sua idade e interesse		
20-Frequenta alguma atividade desportiva sozinho		
21-Participa de celebrações religiosas junto à família e à comunidade		
22-Reconhece a rua onde mora		
23-Reconhece a sua casa		
24-Sai de casa somente acompanhado		
25-Reconhece através de cores ou símbolos os ônibus		
26-Reconhece através de leitura os meios de transportes		
27-Reconhece os ônibus ou os meios de transportes que deva utilizar para chegar a casa		
28-Apresenta dificuldade para permanecer em um coletivo		
29-Demonstra alegria ao andar de ônibus, trem ou metrô		
30-Demonstra medo ou pânico ao andar de coletivo		
31-Sai de casa sozinha sem utilizar meio de transporte		

32-Sai de casa sozinho utilizando algum meio de transporte		
33-Reconhece símbolos que identificam lugares, como banheiro Masc/Fem , refeitório		

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPORTES/ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

Duque de Caxias, _____ de _____ de _____.

_____ Professor (a) do AEE	_____ Professor (a) do Ensino Regular
-------------------------------	--

_____ Orientador Pedagógico	_____ Orientador Educacional
--------------------------------	---------------------------------

Responsável

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AAMR. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio/ American Association on Mental Retardation. Tradução Magda França Lopes- 10ª ed- Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, E O modelo multifatorial da Associação Americana de Retardo mental aplicado a estudos de caso de portadores da síndrome de Williams. Anais do 10º Congresso Nacional da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi- O Portador de Deficiência e os Desafios da Atualidade. NOTABENE Editora, 2002.

_____. Estudo de caso descritivo da implantação do Paradigma da Associação Americana de Retardo Mental na Comunidade de Barro Branco. Tese de Doutorado. Instituto Fernandes Figueira/ FIOCRUZ, 2000.

_____. A revisão do conceito de retardo mental pela Associação Americana de Retardo Mental: possibilidades de convergência teórica com o paradigma da escola inclusiva. In: Anais do III Congresso Íbero – Americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu: Ministério da Educação e do Desporto, pp 198 –200, 1998.

_____. Educação para todos – saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. In: Benjamin Constant / MEC, ano 5, n. 14, p. 3- 10. Rio de Janeiro: IBCENTRO, 1999.

_____. O modelo multifatorial da Associação Americana de Retardo mental aplicado a estudos de caso de portadores da síndrome de Williams. Anais do 10º Congresso Nacional da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi-O Portador de Deficiência e os Desafios da Atualidade. NOTABENE Editora, 2002.

FERNANDES, E.M; CORREA, M. Processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades especiais- Deficiência Mental. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008, 384p.

LUCKASSON, R et. alli. Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports – workbook. Washington: American Association on Mental Retardation, 1992.

_____. The changing conception of mental retardation: implications for the field. In: *Mental Retardation*, vol. 32, no 3, june,pp 181 – 193, 1994.

_____. Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports – workbook. Washington: American Association on Mental Retardation, 2002.

_____. et al. The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. In *Intellectual and Developmental Disabilities*. Vol 45, number2: 116-124, april, 2007

Apêndice IX: Modelo de Ficha utilizada na Avaliação Inicial



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO (SSE)
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

FICHA DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE COM INDICATIVO DE DEFICIÊNCIA OU ALTAS HABILIDADES

Nome: _____ Data: ____/____/____
I- COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM
a) Comunicação Verbal (compreensão, manutenção do diálogo, distúrbios na linguagem oral)
b) Comunicação Não-Verbal (gestos, postura, expressão facial, olhar)
c) Escrita e leitura (leitura convencional e/ou de imagens, utilização da escrita convencional)

Professor do Ensino Regular:_____

Equipe Diretiva ou Prof. de Ed. Especial:_____

**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE
DE CAXIAS**



SECRETARIA MUNICIPAL DE

EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA DE ENSINO (SSE)

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**ENTREVISTA INICIAL COM O RESPONSÁVEL DO ESTUDANTE COM
INDICATIVOS DE DEFICIÊNCIA OU ALTAS HABILIDADES**

Unidade Escolar: _____

Data de Avaliação: ____/____/____ Entrevistador: _____

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Ano de Escolaridade: _____ Sexo: F () M ()

Endereço: _____ Bairro: _____

Município: _____ CEP: _____ Telefone: _____

Obs.: _____

II – FILIAÇÃO

Nome dos Responsáveis:

_____ Idade: _____

_____ Idade: _____

III – HISTÓRICO

a) Desenvolvimento Global (pré-natal, primeiros anos de vida, início da fala e da marcha)

b) Desenvolvimento Escolar (histórico da vida escolar)
c) Desenvolvimento Afetivo-social (auto cuidado, vida familiar, vida social, autonomia, saúde e segurança, lazer, trabalho)
d) Informações Complementares (atendimentos clínicos, uso de medicamentos, exames, laudo, pessoas com deficiência na família)

Declaro que participei da entrevista realizada na Unidade Escolar para informações sobre o estudante acima identificado.

Duque de Caxias, ____/____/____.

Assinatura do Responsável

Equipe Diretiva ou Professor de Ed. Especial



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE

DE CAXIAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA DE ENSINO (SSE)

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PARECER CONCLUSIVO

I – IDENTIFICAÇÃO

Unidade Escolar: _____

Nome: _____

Após análise das observações do estudante em diferentes contextos e entrevista com o responsável, a Equipe Diretiva e docentes da Unidade Escolar realizaram estudo de caso e relatam, abaixo, o Parecer Conclusivo.

A Equipe diretiva e docentes da unidade escolar realizaram estudo de caso e sugerem o indicativo de:

- () Deficiência Intelectual
- () Deficiência Auditiva
- () Deficiência Visual
- () Deficiência Múltipla
- () Transtorno do Espectro Autista ou Transtorno Global do Desenvolvimento
- () Altas Habilidades/Superdotação

Duque de Caxias, ____/____/____

Equipe Diretiva

Equipe Diretiva ou Professor da Educação Especial

Professor (a) Ensino Comum

Professor (a) AEE