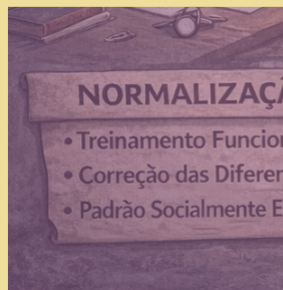
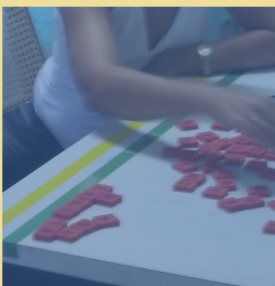


Inclusão em disputa: escolas especiais, tensões e mudanças



Autor
Francélio Ângelo de Oliveira



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE

Reitor

Jose Wally Mendonça Menezes

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Joelia Marques de Carvalho

Pró-Reitora de Ensino

Cristiane Borges Braga

Pró-Reitora de Extensão

Ana Claudia Uchôa Araújo

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Reuber Saraiva de Santiago

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Marcel Ribeiro Mendonça

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS NATOS

Ana Cláudia Uchoa Araújo

Cristiane Borges Braga

Joélia Marques de Carvalho

Sara Maria Peres de Moraes

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS TITULARES

Alisandra Cavalcante
Fernandes De Almeida
David Moreno Montenegro
Paula Patricia Barbosa
Ventura
Josefranci Moraes De Farias
Fonteles
Marcilio Costa Teixeira
Marieta Maria Martins Lauar
Barbara Suellen Ferreira
Rodrigues
Sebastiao Junior Teixeira
Vasconcelos

Nadia Ferreira De Andrade
Esmeraldo
Auzuir Ripardo De Alexandria
Francisco Jose Alves De
Aquino
Sandro Cesar Silveira Juca
Antonio Cavalcante De
Almeida
Beatriz Helena Peixoto
Brandao
Joao Eudes Portela De Sousa
Juliana Zani De Almeida
Glauber Carvalho Nobre

Rommulo Celly Lima Siqueira
Harine Matos Maciel
Maria Do Socorro De Assis
Braun
Sarah Mesquita Lima
Jose Eranildo Teles Do
Nascimento
Igor De Moraes Paim
Nara Lidia Mendes Alencar
Meire Celedonio Da Silva
Marilene Barbosa Pinheiro
Wendel Alves De Medeiros

Inclusão em disputa: escolas especiais, tensões e mudanças

Autor
Francélio Ângelo de Oliveira

Inclusão em disputa: escolas especiais, tensões e mudanças.
Autor: Francélio Ângelo de Oliveira.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI Editora IFCE – EDIFCE

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

Editora Adjunta e Bibliotecária

Sara Maria Peres de Moraes

Revisão

Marilene Barbosa Pinheiro

Projeto Gráfico e Diagramação

Phabrica de Produções:

Alecsander Coelho, Daniela Bissiguini, Érsio Ribeiro, Kauê Rodrigues,
Paulo Ciola e Rebeca Tonello

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Editora IFCE – EDIFCE

O48i Oliveira, Francélio Ângelo de.

Inclusão em disputa: escolas especiais, tensões e mudanças /
Francélio Ângelo de Oliveira. --. Fortaleza: EDIFCE, 2026.

106 p.: il. - (Coleção: extensão, trilhando e compartilhando caminhos)

E-book no formato PDF 10.742 KB

ISBN: 978-65-84233-26-3 (e-book)

ISBN: 978-65-84233-27-0 (impresso)

DOI: 10.21439/EDIFCE.140

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). 4. Atendimento educacional especializado (AEE). 5. Educação – Políticas públicas. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. II. EDIFCE. III. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Moraes CRB N° 3/901



Contato

Rua Jorge Dumar, 1703 – Jardim América, Fortaleza – CE, 60410-426. Fone:
(85)34012263 /

E-mail: edifce@ifce.edu.br / Site: editora.ifce.edu.br.

Aos alunos e professores das salas de recursos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e das escolas da rede municipal de Maranguape. Conheço de perto a opressão que os assola, na constante busca por descaracterizá-los a serviço de um padrão socialmente estabelecido como “normal”. Em contrapartida, acredito na possibilidade da valorização das diferenças sem a banalização das múltiplas expressões do SER.

Lista de abreviaturas e siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

Sumário

Introdução.....	11
-----------------	----

PARTE I

A construção histórica da diferença

Entre a inclusão e a tutela: a disputa pelo sentido da escola para pessoas com deficiência	25
Não é cuidado, é segregação: a escola especial sob uma perspectiva histórica	29
A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	33
Reinventar-se para incluir: a travessia de uma instituição de educação especial.....	45
Diferença, exclusão e educação: fundamentos para uma leitura crítica	53
O surgimento das instituições especializadas: uma reflexão sobre sentidos e práticas	59

PARTE II

A instituição em movimento

Mudança: um ponto de partida, um processo, uma chegada, um novo começo.....	71
A mudança no âmbito organizacional	75
O Atendimento Educacional Especializado – AEE e as instituições especializadas	83
As instituições especializadas e suas possíveis contribuições para o processo de inclusão escolar	87

PARTE III

Práticas, sentidos e desafios da inclusão

Mudança: motivos e (re)significações	97
A mudança e a (re)construção de significados e sentidos.....	107
A mudança refletida na prática pedagógica	113
Avaliação: uma bússola, um horizonte, um ponto de partida, um ponto de chegada.....	119
Os conteúdos ofertados: uma prática voltada para a efetivação da mudança	127
Planejamento: um instrumento na projeção de novas práticas pedagógicas a serviço da inclusão	135
Relação professor-aluno, uma via de mão dupla: quem ensina aprende, quem aprende ensina.....	139
Conclusão.....	147
Referências	153

Introdução

Este livro nasce do percurso investigativo que desenvolvi ao longo de minha pesquisa de mestrado, cujo propósito central foi compreender as transformações ocorridas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Maranguape (APAE/Maranguape), especialmente no que se refere ao redimensionamento de suas práticas institucionais diante das exigências demandadas pela política de inclusão escolar. A investigação voltou-se, de modo particular, para o público-alvo da educação especial, especificamente os alunos que passaram a frequentar as escolas comuns, desafiando modelos historicamente consolidados de escolarização segregada.

Para alcançar tal objetivo, tornou-se necessário trilhar um caminho analítico que envolveu diferentes frentes de investigação. Em um primeiro momento, buscamos identificar as razões que impulsionaram a APAE de Maranguape a rever sua forma de atuação com os então chamados alunos da educação especial. Em seguida, investigamos como esse processo de mudança foi compreendido, apropriado e ressignificado pelos profissionais que atuam na instituição. Por fim, analisamos as ações atualmente desenvolvidas no atendimento a esses alunos, tendo como horizonte a efetivação da inclusão escolar em contextos de ensino comum.

O pano de fundo dessa discussão não pode ser dissociado do cenário político e educacional mais amplo no qual a pesquisa se inseriu. Em 30 de setembro de 2020, o governo federal publicou o Decreto nº 10.502, apresentado como uma tentativa de “atualização” da Política Nacional de Educação Especial. Embora o decreto tenha sido posteriormente suspenso em decorrência da mobilização de movimentos sociais e entidades comprometidas com a defesa da escola inclusiva, seu conteúdo revelou, de maneira inequívoca, a intenção de reinstaurar uma lógica separatista de educação destinada aos chamados alunos público-alvo da educação especial.

O documento, intitulado *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, carrega, já em sua denominação, indícios significativos da concepção de educação especial que orientou sua formulação. Os termos que compõem esse título, longe de serem neutros, anunciam uma determinada compreensão sobre escolarização, inclusão e o lugar social reservado às pessoas com deficiência.

Ao defender uma educação que se realizaria “ao longo da vida”, o texto rompe com a concepção de educação escolar como direito social específico e processo organizado em níveis, etapas e modalidades, estruturado em condições determinadas de tempo, espaço, planejamento e intencionalidade pedagógica. A educação escolar, diferentemente de práticas educativas assistemáticas ou informais, concretiza-se a partir de uma organização que articula destinatários, conteúdos e formas, garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.

Não se trata, evidentemente, de desconsiderar a relevância da educação informal ou das aprendizagens que se produzem nos diversos contextos da vida social. Contudo, é imprescindível reconhecer que a educação escolar exerce uma função insubstituível no processo de humanização dos indivíduos. A escola constitui-se como o espaço social por excelência destinado à transmissão e à apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Esses conhecimentos não são dados pela natureza, tampouco herdados biologicamente; ao contrário, são resultado de um longo processo histórico e cultural, construído coletivamente por homens e mulheres ao longo do tempo.

Nesse sentido, o processo de humanização não pode ser compreendido como um destino natural, mas como um movimento de apropriação ativa



do legado histórico-cultural produzido socialmente. A escola, ao possibilitar o acesso a esse patrimônio simbólico, cumpre um papel decisivo na formação humana.

A chamada “nova” política de educação especial, tal como apresentada no decreto, revelou-se, portanto, profundamente regressiva. Ao reafirmar a centralidade de escolas especiais, classes especiais, salas de recursos, educação especial segregada e modelos específicos como a educação bilíngue para surdos, o documento silencia de maneira eloquente acerca da escolarização dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular e, sobretudo, sobre seu direito de acesso aos conhecimentos sistematizados. Tal silenciamento não é fortuito, mas expressa uma determinada concepção de educação e de sociedade, na qual a diferença é tratada como desvio a ser administrado fora dos espaços comuns, e não como dimensão constitutiva da vida social e escolar.

É nesse horizonte que essa perspectiva encontra respaldo na racionalidade neoliberal, cuja lógica de funcionamento subordina a formação humana às exigências do mercado. Sob essa racionalidade, a normalização dos sujeitos passa a ser orientada por critérios de desempenho, produtividade e adaptabilidade, exigindo que todos desenvolvam competências e habilidades compatíveis com a dinâmica competitiva da economia. A educação, nesse contexto, deixa de se orientar pela garantia de direitos e pela ampliação das possibilidades humanas e passa a operar como instrumento de adequação às demandas do capital, promovendo valores como meritocracia, proatividade e empreendedorismo. Assim, as políticas que reforçam modelos educacionais segregados não apenas excluem simbolicamente os alunos com deficiência do espaço comum de escolarização, como também os inscrevem em uma lógica de formação reduzida, funcional e ajustada às necessidades do mercado, esvaziando o sentido emancipatório da educação.

O perfil de sujeito requerido por essa racionalidade pressupõe a capacidade permanente de disputa por espaços em um mercado cada vez mais excludente, sustentado pela ideia de que o sucesso é resultado exclusivo do esforço individual. Nesse contexto, as diferenças são toleradas apenas na medida em que possam ser ajustadas, corrigidas ou neutralizadas para não comprometer a lógica da produtividade.

Em contraposição a essa visão, a proposta da inclusão escolar afirma-se como um projeto que desafia a lógica do capital. A escola comum é compreendida como um direito inalienável de todos, e a inclusão se concretiza por meio da participação efetiva e do acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados. A educação escolar, nesse horizonte, constitui-se como instrumento fundamental do processo de humanização coletiva, defendendo a construção de uma escola unitária que supere o histórico dualismo educacional, marcado pela seletividade e pela exclusão.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre a forma como a racionalidade neoliberal vem se apropriando do direito à escolarização das pessoas com deficiência nos espaços comuns socialmente legitimados para a transmissão do saber. Essa racionalidade reduz os sujeitos a padrões normativos de desempenho, aprisionando suas singularidades em nome de competências e habilidades exigidas pelo mercado, expressas sob as formas da competitividade, da meritocracia e do empreendedorismo de si.

Compreender a lógica que orienta as relações sociais na contemporaneidade e suas implicações para a organização das propostas pedagógicas escolares é condição essencial para explicitar as relações que se estabelecem no interior das instituições de ensino, os projetos formativos que nelas se constroem e os interesses que os atravessam.

Na perspectiva de Laval (2019), o neoliberalismo configura-se como uma racionalidade política de alcance global, que se impõe não apenas à economia, mas à sociedade como um todo e às próprias subjetividades. Trata-se de uma lógica que orienta o modo como os indivíduos se relacionam entre si, ajustando seus comportamentos à dinâmica do capitalismo. Essa racionalidade promove valores como a competitividade generalizada, a meritocracia e o investimento permanente em si mesmo.

Nessa configuração, o capitalismo ultrapassa sua esfera estritamente produtiva e financeira, passando a modelar formas de vida. Essa racionalidade política manifesta-se, segundo esse autor, em dois eixos fundamentais: a concorrência, que se converte em princípio organizador da vida social, e o modelo de empresa, que se impõe progressivamente a todas as instituições, inclusive às instituições públicas, por meio de dispositivos como a chamada nova gestão pública.



No campo educacional, essa lógica torna-se cada vez mais visível. A escola passa a incorporar o modelo competitivo-empresarial, influenciando tanto as relações entre os sujeitos aprendentes quanto a dinâmica concorrencial entre as próprias unidades escolares. Nos sistemas de ensino, proliferam práticas alinhadas às normas do mercado, como a definição de metas, a adoção de indicadores de qualidade, a valorização da performance, da proatividade e da gestão por competências (Rigo, 2018).

Atravessados pela lógica mercadológica da competição, os sistemas educacionais passam a sustentar a ideia do mérito como fundamento da formação humana. O indivíduo é alçado à condição de máxima unidade de desenvolvimento, tornando-se o único responsável por seu sucesso ou fracasso. Nesse cenário, a promessa de um mercado aberto a todos oculta as profundas desigualdades estruturais que atravessam a sociedade e, de modo particular, a escolarização das pessoas com deficiência (Rigo, 2018).

Se, na racionalidade contemporânea, o indivíduo passa a ser compreendido como a unidade última à qual se destinam os processos educativos, torna-se evidente que um modelo de educação centrado exclusivamente na transmissão dos conteúdos historicamente sistematizados já não atende às exigências impostas pelo mercado. Mais do que o domínio de saberes escolares, passa-se a demandar dos sujeitos um conjunto específico de habilidades e competências que garantam, em última instância, níveis elevados de performance e desempenho. Nesse perfil idealizado, incluem-se atributos como competitividade, proatividade, desenvoltura comunicativa, poder de persuasão e a capacidade de gerir a si mesmo como empreendimento.

É nessa direção que se estabelece a expectativa de que todos, indistintamente, desenvolvam ao menos as habilidades mínimas necessárias para disputar lugar nessa arena comercial. As diferenças são toleradas apenas enquanto não ameaçam o princípio organizador da concorrência, responsável por movimentar a engrenagem do mercado. Nesse cenário, a função social da escola desloca-se progressivamente da formação humana para o ajustamento dos indivíduos aos marcos regulatórios do sistema econômico. Como observa Rigo (2018), a escola passa a operar como uma espécie de carpintaria social, na qual os sujeitos são alinhados, moldados e polidos para exercerem a função de perpetuar a ideologia e o funcionamento do grande mercado.

É nesse contexto que a inclusão escolar passa a ser apropriada como um dispositivo estratégico mediante o qual todos devem ser alcançados por uma formação que responda às demandas do capital. A expansão contínua do mercado exige sujeitos capazes de “empreender-se”, adaptar-se e expandir-se, alimentando incessantemente a cadeia produtiva. Assim, os critérios que regulam essa lógica apontam para a construção de um padrão ideal de homem e de mulher, dotados de competências e habilidades que assegurem o constante acúmulo e avolumamento do capital.

Em contraposição a essa racionalidade, sustenta-se neste livro uma concepção de inclusão escolar que se afasta deliberadamente do modelo neoliberal. Trata-se de uma proposta que se ancora em outro modo de sociabilidade, fundada na colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e no reconhecimento das singularidades, sem a pretensão de anulá-las ou enquadrá-las. Essa concepção de educação vincula-se a um projeto societário no qual as diferenças não são percebidas como obstáculos, mas como elementos de complementaridade, capazes de eliminar barreiras e ampliar as possibilidades de participação de todos em diversos espaços e instâncias decisórias da vida social.

Tal compreensão de ser humano, de mundo e de sociedade não se restringe ao plano das ideias, mas se materializa concretamente no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Ela se expressa na organização do ensino de modo a garantir que todos os estudantes construam aprendizagens significativas e participem ativamente da vida escolar. Entende-se aqui por aprendizagens ativas aquelas em que o sujeito assume papel protagonista em processos mediados socialmente e organizados pedagogicamente, participando da gestão de seus próprios processos de apropriação do conhecimento, sem precisar abrir mão de características, ritmos, formas e estilos de aprender próprios.

No entanto, ao observarmos a história da escolarização das pessoas com deficiência, percebemos que ela costuma ser apresentada sob a forma de uma narrativa evolucionista. O evolucionismo, nesse sentido, concebe a história como uma sequência linear de acontecimentos, marcada por um suposto progresso contínuo e inevitável. Essa leitura torna-se quase um itinerário obrigatório para estudiosos da educação especial, conduzidos a conhecer os chamados paradigmas sociais que atravessaram a trajetória



histórica das pessoas com deficiência: segregação; exclusão; integração; e, por fim, inclusão.

A partir dessa lógica, constrói-se uma narrativa que organiza os tempos históricos como etapas sucessivas de amadurecimento moral da sociedade. Na Antiguidade, por exemplo, as pessoas com deficiência eram eliminadas por não corresponderem ao ideal de humanidade vigente. Na Idade Média, com a ascensão da Igreja como força política, ideológica, filosófica e econômica, o olhar social sobre esses indivíduos passa a ser atravessado por uma leitura teológica. A deficiência é interpretada como transgressão ou desvio espiritual, sendo o isolamento em espaços como os mosteiros uma forma de correção e controle.

Na modernidade, embora as pessoas com deficiência passem a viver no seio de suas famílias, permanecem privadas de qualquer participação efetiva na vida social. Já no final do século XX, especialmente a partir da década de 1980, ganha força o movimento de integração, que propõe a inserção desses indivíduos nos espaços sociais, desde que consigam se ajustar aos padrões previamente estabelecidos. Como destacam Rigo e Naujourks (2015, p. 220), “a história mostra-nos o quanto a humanidade esteve preocupada com a sua segurança, controlando e isolando minorias indesejáveis e as colocando à margem, para evitar o perigo da desordem social”.

Seguindo essa mesma narrativa progressiva, amplamente difundida no discurso oficial, nos anos 1990, o modelo da inclusão passa a ser apresentado como a possibilidade de tornar todos os espaços acessíveis, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação, com respeito às singularidades que compõem a pluralidade da existência humana. O discurso oficial, assim, apresenta a história das pessoas com deficiência como uma trajetória contínua de avanços e conquistas.

Contudo, essas narrativas tendem a ocultar as determinações concretas de cada tempo histórico, silenciando sobre as mediações econômicas, políticas e ideológicas que atravessam a produção social da deficiência. Ao enfatizar apenas o caráter evolutivo, desconsideram-se as condições materiais e as relações sociais que sustentam determinadas formas de exclusão, controle e normalização.

Dessa forma, torna-se fundamental compreender os processos de escolarização das pessoas com deficiência como instrumentos privilegiados para a explicitação do fenômeno social da deficiência em sua relação com a totalidade das relações sociais. A história da deficiência não remete apenas a um passado de violência, segregação e abandono, mas expressa uma síntese das múltiplas determinações que caracterizam a concretude de cada tempo histórico. Como afirma Marx, não se parte das ideias ou representações abstratas, mas dos homens reais, em sua atividade concreta, para então compreender os reflexos ideológicos produzidos a partir dessas condições materiais de existência (MARX, 1986).

Nesse passado marcado pela segregação extrema, as diferenças eram eliminadas como estratégia de proteção da ordem social. Com a consolidação da nova ordem capitalista, entretanto, emerge a necessidade de enquadrar aqueles que fugiam à norma, de modo a atender às exigências do modo de produção em ascensão. Conforme analisa Silveira Bueno (1993), o desenvolvimento da sociedade capitalista funda-se na homogeneização necessária à produtividade, atravessando toda a história da educação especial.

É nesse contexto que surgem as primeiras instituições de ensino especializado, inicialmente voltadas para cegos e surdos. A burguesia em ascensão buscava, com isso, solucionar dois problemas centrais: retirar de circulação os considerados degenerados, vistos como um peso para a nova organização social e econômica, e, simultaneamente, torná-los úteis e lucrativos ao capitalismo (Silveira Bueno, 1993).

Assim, a educação especial, em seu formato separatista e substitutivo da escola comum, embora se apresente como um direito que atenderia às particularidades dos sujeitos, oculta sua função primordial no interior da sociedade capitalista: legitimar as desigualdades e operar processos de seleção baseados em critérios de produtividade e lucro.

Diante dessas reflexões, impõe-se a questão: de que modo a inclusão escolar participa do novo espírito do capitalismo? Segundo Lopes (2009), antes do século XVIII, os considerados desviantes eram submetidos a um regime de reclusão excludente, justificado pela necessidade de preservar a ordem social. Com o avanço da economia capitalista, essa lógica é ressignificada. As instituições passam a ser vistas como espaços capazes de



atuar produtivamente sobre esses sujeitos, promovendo uma inclusão que se dá pela reclusão – o que a autora denomina de “reclusão includente”.

Na contemporaneidade, observa-se a consolidação de um modelo que pode ser caracterizado como inclusão excludente. Isso porque aqueles que não conseguem responder às exigências do mercado produtivo são marginalizados no interior dos próprios espaços ditos inclusivos. O imperativo da inclusão opera apenas enquanto há possibilidade de ajustamento do sujeito à lógica do capital.

Os que não conseguem moldar suas singularidades ao formato produtivo permanecem restritos ao acesso físico em espaços comuns, tendo-lhes negada a efetiva participação.

Distanciando-se de uma leitura linear e evolucionista da história, o esquema apresentado a seguir sintetiza os modos – ainda não superados – pelos quais a sociedade tem se relacionado com os sujeitos considerados desviantes. Explicita os modos pelos quais a sociedade tem incluído e excluído os sujeitos considerados desviantes, sempre atravessada pelas demandas econômicas de cada tempo histórico. Longe de uma leitura linear ou evolucionista, o diagrama evidencia que exclusão e inclusão não se apresentam como polos opostos, mas como estratégias distintas de gestão das diferenças, que variam conforme os interesses de controle social, produtividade e ajustamento à norma. Da reclusão excludente, marcada pelo isolamento extremo e pela eliminação simbólica dos indesejáveis, passa-se à reclusão includente, que ajusta e normaliza com vistas a uma reinserção condicionada. Já na contemporaneidade, emerge a inclusão excludente, na qual o acesso aos espaços comuns não garante, necessariamente, participação efetiva, uma vez que novas barreiras são erigidas sob a aparência do direito.

Sendo o indivíduo a unidade para a qual se destinam os processos educativos, torna-se evidente que um modelo de educação restrito à transmissão de conteúdos historicamente sistematizados, quando subordinado exclusivamente às exigências do mercado, mostra-se insuficiente para responder às demandas impostas pela sociabilidade contemporânea. No interior de uma lógica orientada pelo mercado, não basta dominar conhecimentos escolares; exige-se a incorporação de um conjunto de habilidades e competências que garantam, em última instância, performance e desempenho compatíveis com os imperativos da produtividade. Nesse perfil, incluem-se

Figura I – Faces históricas da inclusão/exclusão



Fonte: Produção do autor (2026)

atributos como competitividade, proatividade, desenvoltura, poder de persuasão e o chamado empreendedorismo de si.

Desse modo, os processos atuais de normalização e ajustamento atendem diretamente às exigências do neoliberalismo, ao buscarem formar sujeitos competitivos, alinhados à lógica da circulação e acumulação do capital. Contudo, discutir inclusão das pessoas com deficiência exige reconhecer o histórico de exclusão ao qual foram submetidas e enfrentar as barreiras que ainda hoje lhes são impostas, entre elas a negação de ações afirmativas voltadas à equiparação de oportunidades.

No contexto brasileiro, o acesso formal de pessoas com deficiência à escolarização especializada tem início no século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, por D. Pedro II. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, consolida a educação especial como modalidade transversal, garantindo o atendimento educacional especializado como serviço complementar à escolarização na rede regular de ensino.



É nesse campo de tensões e contradições – atravessado por políticas públicas orientadas pela racionalidade neoliberal e por lutas históricas em defesa da escolarização em espaços comuns – que se inscreve a experiência analisada neste livro. A educação especial, como modalidade transversal na escola comum, constrói-se no embate entre projetos societários antagônicos, tornando inteligíveis os movimentos de ruptura, resignificação e reinvenção institucional que marcam a trajetória recente da APAE de Maranguape, cuja experiência evidencia que, apesar das contradições históricas das instituições especializadas, é possível resignificar seus papéis no interior de uma perspectiva inclusiva. Atualmente, essa instituição atua como parceira do processo de inclusão, oferecendo atendimento educacional especializado, interlocução com as escolas comuns e orientação às famílias, alinhando-se às políticas públicas vigentes e contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a participação plena e com a justiça social.



PARTE I

A construção histórica da diferença

Entre a inclusão e a tutela: a disputa pelo sentido da escola para pessoas com deficiência

A história da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo é atravessada por disputas de poder, interesses econômicos, concepções morais e projetos de sociedade. As escolas especiais, longe de serem apenas respostas pedagógicas a necessidades educacionais específicas, constituíram-se historicamente como dispositivos de regulação social. Sob a retórica da proteção, da caridade e da beneficência, essas instituições operaram – e em muitos contextos ainda operam – como mecanismos de segregação, controle e higienização social, afastando da vida comum aqueles considerados improdutivos, desviantes ou indesejáveis à ordem social dominante.

Nesse sentido, é fundamental perguntar: quem ganha com a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial em espaços separatistas? Certamente não são, prioritariamente, as próprias pessoas com deficiência. A segregação escolar beneficia, historicamente, uma elite dominante que, ao isolar a diferença, preserva intactos os privilégios estruturais de uma escola comum pensada para poucos. Beneficia também setores que transformaram a deficiência em campo de gestão, tutela e lucro, mantendo sob seu controle corpos, trajetórias e destinos.

No contexto brasileiro, as elites econômicas e políticas recorreram reiteradamente a ações assistencialistas,

filantrópicas e beneficentes como forma de aliviar tensões sociais sem alterar as bases da desigualdade. Instituições especializadas foram, e continuam sendo, espaços privilegiados para esse tipo de atuação. Ao financiar escolas especiais, fundações e associações, grupos empresariais e famílias abastadas não apenas reforçam uma imagem pública de responsabilidade social, mas também se beneficiam de incentivos fiscais, isenções tributárias e capital simbólico. Trata-se de uma lógica perversa: a exclusão estrutural é mantida enquanto se promove uma aparência de cuidado e humanidade.

É importante afirmar, sem ambiguidades, que as escolas especiais tiveram relevância histórica, sobretudo em períodos nos quais o Estado se omitiu completamente de sua responsabilidade educacional. Para muitas pessoas com deficiência, essas instituições representaram o único acesso possível à escolarização. No entanto, essa constatação não pode servir de justificativa para a manutenção indefinida de um modelo segregacionista. À medida que as pessoas com deficiência se organizam politicamente, constroem movimentos sociais e reivindicam direitos, o sentido social das escolas especiais entra em crise.

Essa crise se intensifica nas últimas décadas, quando a educação inclusiva passa a se consolidar como princípio ético, político e jurídico. A inclusão não emerge como concessão institucional, mas como resultado direto da luta das pessoas com deficiência e de suas famílias pelo direito de estar nos espaços comuns: a escola comum, o trabalho, a universidade, a cidade. Estar nesses espaços não é favor, é direito.

Diante desse avanço, observa-se, nos últimos anos, um movimento articulado de fortalecimento das escolas especiais que atuam em rede nacional. Essas instituições buscam reafirmar seu lugar como espaço central da escolarização, resistindo à sua resignificação como instâncias complementares e de apoio. Tal movimento não é isolado nem ingênuo. Ele conta com o apoio explícito de segmentos conservadores do Congresso Nacional, que historicamente se opõem a políticas de democratização do acesso à educação, e com o respaldo de parcelas significativas do empresariado brasileiro, interessadas na manutenção de modelos assistencialistas, pouco regulados e financeiramente vantajosos.

Esses setores defendem a segregação sob o discurso da liberdade de escolha, da especificidade pedagógica ou do suposto bem-estar das



para pessoas com deficiência. No entanto, por trás desse discurso, o que se sustenta é a recusa em transformar a escola comum. Manter estudantes em espaços separatistas é mais confortável do que enfrentar as profundas desigualdades que estruturam o sistema educacional brasileiro. É mais fácil segregar do que investir em acessibilidade, formação docente, revisão curricular e eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais.

A escola comum para todos deve ser, portanto, um horizonte inegociável e a inclusiva não é improvável, nem uma de menor qualidade; ao contrário, ela é uma escola que radicaliza o compromisso com a democratização do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem. Não há educação de qualidade sem inclusão. Qualquer noção de qualidade que se sustente na exclusão é, em essência, antidemocrática.

Pensar qualidade educacional exige, necessariamente, pensar acessibilidade. Não há como perseguir a qualidade da educação sem garantir que os conteúdos, as metodologias, as avaliações e as relações pedagógicas sejam acessíveis a todos os estudantes. A inclusão não reduz o nível da escola; ela eleva o patamar da educação ao exigir que o ensino seja pensado

para a diversidade humana real e não para um aluno abstrato, idealizado e inexistente.

Nesse sentido, a resignificação das escolas especiais é condição para o avanço da educação inclusiva. Em um sistema comprometido com os direitos humanos, essas instituições não desaparecem, mas deixam de ocupar o lugar de segregação para assumir funções complementares, colaborativas e de apoio à escola comum. Qualquer tentativa de retorno a modelos separatistas – seja por meio da ampliação de escolas especiais substitutivas, seja pela proliferação de classes especiais dentro de escolas regulares – representa um grave retrocesso civilizatório.

Esse tensionamento se materializa, de forma particularmente aguda, em políticas educacionais recentes que, sob o argumento da neutralidade técnica, da liberdade de escolha das famílias ou da suposta eficiência pedagógica, reabilitam concepções superadas de atendimento educacional. Observa-se a retomada de diretrizes que incentivam a separação de estudantes público-alvo da educação especial, seja por meio do fortalecimento de instituições especializadas como alternativas à escola comum, seja pela legitimação de classes especiais em escolas regulares, reinstaurando,

sob nova linguagem, velhas práticas de exclusão.

Essas políticas se apresentam, muitas vezes, como respostas pragmáticas às dificuldades da escola comum, deslocando o foco do debate: em vez de enfrentar a insuficiência de investimentos, a precarização da formação docente, a ausência de políticas robustas de acessibilidade e o desmonte de serviços públicos, opta-se por retirar o estudante do espaço comum. Trata-se de uma inversão perversa de responsabilidades, em que o fracasso do sistema educacional é imputado ao sujeito com deficiência e não às estruturas que produzem a exclusão.

Também se observa o uso recorrente de discursos médicos, psicológicos ou supostamente científicos para justificar a segregação, reforçando a ideia de que determinados estudantes seriam “incompatíveis” com a escola comum. Essas narrativas ignoram deliberadamente evidências acumuladas ao longo de décadas de pesquisa e de experiências inclusivas bem-sucedidas, demonstrando que é a escola – e não o estudante – que deve se transformar.

Outro aspecto central dessas políticas recentes é a reconfiguração do financiamento público. Recursos que deveriam ser direcionados ao fortalecimento da escola comum, à

eliminação de barreiras e à construção de sistemas educacionais inclusivos passam a ser canalizados para instituições especializadas privadas ou filantrópicas, muitas vezes sem mecanismos rigorosos de avaliação, controle social ou compromisso com a transição para modelos inclusivos. Assim, a segregação é não apenas tolerada, mas financiada pelo Estado.

Esses movimentos revelam um projeto de educação alinhado à racionalidade neoliberal e conservadora, que combina a redução da responsabilidade estatal com a valorização de soluções privadas e assistencialistas. Nesse projeto, a inclusão deixa de ser entendida como direito e passa a ser tratada como opção, relativizando conquistas históricas das pessoas com deficiência e fragilizando o princípio da igualdade.

É nesse cenário de disputas, retrocessos e reatualização de práticas excludentes que este livro se insere. Ele se constitui como um posicionamento político, ético e pedagógico em defesa da escola comum como espaço de todos. Reafirmar a inclusão, hoje, é resistir a projetos que, sob novas roupagens, reafirmam a segregação. É sustentar que pessoas com deficiência são sujeitos de direito, cidadãos plenos, e que não há democracia possível sem uma educação que os acolha, reconheça e eduque sem exceção.

Não é cuidado, é segregação: a escola especial sob uma perspectiva histórica

A escola especial, quando examinada sob uma perspectiva histórica crítica, revela-se menos como um espaço neutro de cuidado e mais como um dispositivo estratégico de poder. Inspirados por uma leitura foucaultiana, compreendemos essas instituições como parte de uma engrenagem complexa de normalização, na qual saberes médicos, psicológicos, pedagógicos e jurídicos se entrelaçam para classificar, hierarquizar e governar vidas. A deficiência, nesse arranjo, não é apenas uma condição orgânica, sensorial ou cognitiva, mas uma construção político-social, produzida e administrada por práticas institucionais que definem quem pode ocupar os espaços comuns, sob quais condições e com quais expectativas.

Historicamente, a escola especial operou como tecnologia biopolítica voltada à gestão da diferença. Seu objetivo não se restringiu à escolarização, mas envolveu a administração de populações consideradas desviantes da norma hegemônica de produtividade, racionalidade e autonomia. Ao separar, diagnosticar, tratar, adaptar e conter, essas instituições contribuíram para a produção de corpos dóceis, previsíveis e governáveis, deslocados do espaço comum e reinscritos em circuitos paralelos de escolarização e socialização. O discurso do cuidado, da proteção e do atendimento especializado funcionou, nesse contexto,

como mecanismo de legitimação da segregação.

Nesse percurso histórico, a transição do modelo assistencialista para a perspectiva inclusiva não se deu de forma linear nem consensual. As instituições especializadas, historicamente organizadas para suprir a ausência do Estado e da escola comum, construíram práticas, saberes e identidades institucionais fortemente vinculadas ao papel substitutivo da escolarização regular. A emergência do paradigma da inclusão escolar tensiona esse lugar historicamente ocupado, uma vez que desloca o foco da deficiência como objeto de cuidado e intervenção para a compreensão da pessoa com deficiência como sujeito de direitos, especialmente do direito à educação em espaços comuns.

Esse deslocamento produz resistências institucionais compreensíveis à luz de sua trajetória histórica, mas que revelam uma disputa de sentidos ainda em curso: de um lado, a deficiência compreendida como condição a ser tutelada por instituições especializadas; de outro, a deficiência afirmada como expressão da diversidade humana, cuja resposta deve se dar pela garantia de direitos, pela participação social e pela reorganização do sistema educacional comum. Assim, os conflitos contemporâneos em torno

da inclusão escolar não emergem de forma espontânea, mas se enraízam em heranças históricas, conceituais e políticas que continuam a atravessar as práticas e os discursos no campo da educação especial.

A normalização constitui um eixo central desse processo histórico. A partir da definição de padrões de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento, a escola moderna produz continuamente a fronteira entre o normal e o anormal. Aqueles que não se ajustam aos tempos, métodos e expectativas da escola comum são capturados por dispositivos especializados que prometem correção, compensação ou adaptação. No entanto, o que se busca corrigir não é a desigualdade estrutural do sistema educacional, mas o próprio sujeito, transformado em problema técnico a ser gerenciado.

Essa lógica inscreve a escola especial em uma racionalidade de governamentalidade que desloca a responsabilidade do coletivo para o indivíduo. Em vez de transformar a escola comum para acolher a diversidade humana real, cria-se uma rede de instituições paralelas destinadas a administrar a diferença. Governa-se melhor quando se separa; controla-se com mais eficiência quando se classifica; reduz-se o conflito social quando se retira do espaço público aqueles que



tensionam a norma. A segregação, assim, deixa de aparecer como violência e passa a ser apresentada como solução técnica.

Importa destacar que essa racionalidade não se sustentou apenas pela coerção, mas também pelo consenso social. A sociedade em geral (especialmente famílias desse público e profissionais que lidam com ele) foram historicamente interpelados por narrativas morais que associaram segregação a cuidado, isolamento a proteção e tutela a amor. Essas narrativas, profundamente naturalizadas, dificultaram por décadas a problematização das escolas especiais como espaços de violação de direitos. Questionar a segregação significava, muitas vezes, ser acusado de insensibilidade, irresponsabilidade ou desconhecimento técnico.

A emergência e o fortalecimento dos movimentos das pessoas com deficiência rompem esse pacto silencioso. Ao reivindicar o direito de estar nos espaços comuns – a escola, a universidade, o trabalho, a cidade – esses sujeitos desestabilizam a racionalidade normalizadora e expõem o caráter político da segregação. A luta pela educação inclusiva, nesse sentido, não se reduz a uma disputa pedagógica, mas se configura como uma luta contra formas

históricas de governar a diferença e de hierarquizar vidas.

Nos contextos contemporâneos, observa-se a reconfiguração dos dispositivos de segregação. Não se trata de um retorno explícito a modelos do passado, mas de sua reatualização sob novas linguagens e justificativas. Políticas educacionais recentes têm resgatado a centralidade das instituições especializadas, apresentando-as como alternativas legítimas à escola comum. Sob discursos como liberdade de escolha, eficiência pedagógica, especificidade técnica e bem-estar do estudante, a segregação reaparece como política aceitável e até desejável.

Esses movimentos se articulam a uma racionalidade neoliberal de governo, na qual o Estado reduz sua responsabilidade direta pela garantia de direitos e transfere a gestão da educação para entidades privadas, filantrópicas ou assistenciais. A deficiência volta a ser tratada como campo de gestão, investimento e lucro. Recursos públicos são direcionados a instituições especializadas enquanto a escola comum permanece precarizada, sem os investimentos necessários para se tornar efetivamente inclusiva.

Paralelamente, discursos médicos, psicológicos e neurocientíficos são reativados para legitimar a

exclusão. Classificações diagnósticas passam a operar como critérios de elegibilidade para a permanência ou não do estudante na escola comum. A diferença é patologizada, e a segregação é apresentada como decisão técnica, neutra e científica, ocultando seu caráter profundamente político. A escola deixa de ser questionada; o sujeito é novamente responsabilizado por não se ajustar.

Esses retrocessos não ocorrem de forma desarticulada. Eles

contam com o apoio de segmentos conservadores do campo político e de parcelas expressivas do empresariado, interessados na manutenção de modelos assistencialistas, pouco regulados e financeiramente vantajosos. Forma-se, assim, uma aliança entre moralismo, conservadorismo e interesses econômicos que reafirmam a ideia de que nem todos pertencem aos mesmos espaços educativos.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A história do atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, conforme indicam os marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tem início no Brasil ainda no século XIX. Esse percurso começa com a criação de duas instituições especializadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 – hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant – e o Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos. Somente nas primeiras décadas do século XX surge o Instituto Pestalozzi, inaugurado em 1926, com foco no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Posteriormente, em 1945, essa mesma instituição passa a oferecer atendimento às pessoas com altas habilidades. Em 1954, é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), voltada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, consolidando o modelo institucional especializado que marcaria por décadas a política educacional brasileira nesse campo.

Outro marco relevante nesse percurso é a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61. Embora essa legislação reconheça o direito das pessoas com deficiência à educação, ela não assegura que essa escolarização deva ocorrer nas escolas comuns

do ensino regular. Ao afirmar que o atendimento deveria acontecer “preferencialmente” no sistema geral de ensino, o texto legal abre margem para a manutenção de práticas segregadoras, legitimando a permanência das instituições e classes especiais como espaços prioritários de escolarização desse público.

Na década seguinte, observa-se um movimento que pode ser compreendido como um retrocesso no campo da inclusão educacional. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDB de 1961, institui o chamado “tratamento especial” para alunos com deficiência intelectual, física, para aqueles com grande defasagem entre idade e série e também para os estudantes com altas habilidades. Ao sustentar que o sistema regular não estaria preparado para atender às necessidades desses educandos, a legislação reforça o encaminhamento desses sujeitos para classes e escolas especiais, aprofundando a lógica da segregação educacional.

Nesse contexto, em 1973, o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Sua atuação, marcada por um viés assistencialista e por ações pontuais, ocorre sob a perspectiva da integração, ou seja, havia o interesse em inserir alunos com deficiência e altas habilidades no sistema regular de ensino, desde

que estes se adequassem ao perfil esperado pela escola. Nessa direção, foram promovidas diversas campanhas em todo o País, reforçando a ideia de que cabia ao aluno o esforço de adaptação às exigências do sistema escolar.

Um avanço significativo nas políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência ocorre com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna afirma, em seu artigo 3º, inciso IV, o compromisso do Estado com a promoção do bem de todos, sem qualquer forma de discriminação. Mais especificamente, no artigo 205, a Constituição estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando condições para o exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho. Garante-se, ainda, o direito às condições de acesso à escola e de permanência nela e, como parte desse conjunto de garantias, o atendimento educacional especializado a ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino. É importante destacar que esse atendimento não se confunde com a escolarização propriamente dita, mas se refere a um conjunto de ações para viabilizar o processo educativo do público a que se destina.

Na esteira dessas conquistas, o Estatuto da Criança e do



Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/90, reafirma o direito à educação ao estabelecer, em seu artigo 55, a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes nas escolas da rede regular de ensino. O texto legal é claro ao não fazer distinções, abrangendo todos os sujeitos, independentemente de suas características, condições ou diferenças.

Ainda em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos reforça esse entendimento ao afirmar que toda pessoa – criança, jovem ou adulto – deve ter suas necessidades básicas de aprendizagem atendidas, de modo a possibilitar o empoderamento e o exercício pleno da cidadania. A educação passa a ser compreendida como um direito fundamental e como condição indispensável para a participação social.

Em 1994, a Declaração de Salamanca representa um divisor de águas no debate internacional sobre educação inclusiva. O documento impulsiona ações governamentais em diversos países e ganha destaque no Brasil ao orientar a formulação de políticas públicas voltadas à equiparação de oportunidades, tendo a educação como eixo central. Ao estabelecer regras padrão para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca

demandam: os estados devem assegurar que a educação desse público seja parte integrante do sistema educacional regular.

No mesmo ano, é divulgada a Política Nacional de Educação Especial, que, apesar de dialogar com o discurso da inclusão, mantém uma concepção claramente integracionista. O documento impõe condições para o acesso às classes comuns, restringindo-o àqueles educandos que apresentem condições de acompanhar o currículo regular no mesmo ritmo dos alunos considerados “normais”. Esse caráter normalizador e padronizador evidencia que a inserção escolar ainda estava condicionada à capacidade do sujeito de se adequar às exigências previamente estabelecidas pelo sistema educacional.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o debate ganha novos contornos. Em seu artigo 59, a legislação determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos com deficiência e altas habilidades, além de prever terminalidade específica e aceleração de estudos, conforme o caso. Contudo, apesar de reconhecer

as singularidades desses alunos, a LDBEN mantém ambiguidades importantes. O artigo 58, em seu inciso segundo, interpreta o atendimento educacional especializado como substitutivo da escola comum sempre que não for possível a integração do aluno às classes regulares, o que, na prática, reforça a permanência de modelos segregadores.

Assim, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pelo Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, reafirma o caráter transversal da Educação Especial, compreendendo-a como uma modalidade presente em todos os níveis e etapas da educação. Ao mesmo tempo, destaca sua função complementar ao ensino regular, sinalizando a necessidade de superação do modelo substitutivo e a construção de práticas educacionais que efetivamente promovam não apenas o acesso de todos os sujeitos ao espaço escolar, mas sua permanência e participação.

As Diretrizes Nacionais para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência atribuem aos sistemas de ensino o dever de efetivar a matrícula de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, bem como de se organizarem para ofertar um ensino de qualidade a todos.

Embora reconheçam o atendimento educacional especializado como parte da educação especial, numa perspectiva complementar ou suplementar à escolarização, tais diretrizes mostram-se pouco enfáticas ao responsabilizar diretamente os sistemas regulares de ensino pela inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. Essa ambiguidade acaba por fragilizar a consolidação de práticas inclusivas efetivas no cotidiano escolar.

A Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), reforça a centralidade da construção de uma escola inclusiva como condição para o avanço da educação brasileira. O plano reconhece explicitamente a insuficiência de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns, a precariedade da formação docente, as barreiras de acessibilidade enfrentadas por estudantes com deficiência física e as dificuldades de acesso ao atendimento educacional especializado. Esses elementos são apresentados como desafios estruturais que precisam ser enfrentados para que a educação inclusiva se concretize para além do discurso.

No movimento em direção à educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores



da Educação Básica”. O documento determina: os cursos de ensino superior devem incorporar, em seus currículos, conteúdos que abordem as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, reconhecendo a heterogeneidade que caracteriza o contexto da sala de aula e a necessidade de preparar os docentes para lidar com essa diversidade.

Outro avanço significativo no reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sociedade ocorre com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda. A partir dessa conquista, passa-se a assegurar o apoio das instituições ao ensino e à difusão da LIBRAS, bem como a inclusão dessa língua como componente curricular nos cursos de formação de professores e de profissionais da fonoaudiologia.

No mesmo sentido, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos surdos, entre eles professores, instrutores e intérpretes de LIBRAS. Esse conjunto de profissionais é responsável por viabilizar o acesso dos estudantes à LIBRAS como primeira língua e ao português escrito como segunda

língua, além de garantir a implementação do ensino bilíngue no contexto da escola regular.

No que se refere à escolarização de alunos cegos, a Portaria nº 2.678/2002, do MEC, estabelece diretrizes para o ensino e a difusão do sistema Braille em todos os níveis e modalidades de ensino. Por meio desse código, torna-se possível registrar a língua portuguesa em sua forma escrita, assegurando às pessoas cegas o acesso à leitura e à escrita em âmbito nacional.

Em 2003, o MEC lança o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cujo objetivo central é promover a transformação do sistema regular de ensino em um sistema efetivamente inclusivo. Trata-se de um esforço para garantir que todos os alunos tenham acesso à escola comum, independentemente de suas características físicas, sensoriais ou intelectuais. Para isso, o programa aposta na formação de gestores dos sistemas municipais de ensino e na ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como estratégias para assegurar a aprendizagem no contexto da sala de aula comum.

No ano de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) realiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da

qual o Brasil se torna signatário. A Convenção estabelece que os países aderentes devem implementar sistemas educacionais inclusivos, capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de cada educando por meio da eliminação das barreiras que impedem a participação plena dos estudantes com características diferenciadas. Entre as medidas destacadas estão a matrícula irrestrita de todos os alunos na rede regular de ensino e a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que assegure condições de equidade por meio do atendimento às particularidades de cada sujeito.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, reafirma o caráter transversal da Educação Especial, compreendendo-a como uma modalidade que atravessa todos os níveis e etapas da educação. Cabe a essa política a oferta do atendimento educacional especializado, bem como a disponibilização de recursos, serviços e equipamentos necessários para viabilizar a aprendizagem do público-alvo da educação especial na rede regular de ensino.

De acordo com essa política, integram o público da Educação Especial os alunos com deficiência, os alunos com transtornos globais

do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades ou superdotação. O atendimento às necessidades específicas desses estudantes ocorre sob duas perspectivas distintas: complementar, no caso dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e complementar, no caso dos alunos com altas habilidades.

O AEE configura-se, assim, como um serviço destinado a oferecer aos alunos público da Educação Especial os instrumentos necessários à sua aprendizagem na sala de aula comum. Entre suas atribuições estão a identificação do público atendido, o planejamento e a execução de estratégias pedagógicas e a implementação de dispositivos de acessibilidade voltados à eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem. É fundamental destacar que esse atendimento não substitui a escolarização, uma vez que educar é função exclusiva da escola. O AEE atua como suporte, favorecendo o desenvolvimento do aluno no contexto escolar e em outras dimensões de sua vida.

Esse atendimento deve acompanhar o aluno ao longo de sua trajetória escolar, sempre que houver necessidade, articulado à proposta pedagógica do sistema regular de ensino ao qual ele pertence. Deve contemplar áreas específicas,



como o enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades, o uso de linguagens e códigos que possibilitem a comunicação de alunos surdos e cegos, a oferta de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência física ou comprometimentos motores e a mediação da atividade cognitiva para favorecer a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, entre outras ações previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No que se refere à avaliação do aluno, é fundamental compreendê-la em sua dimensão processual e formativa. Trata-se de um instrumento pedagógico que, antes de qualquer outra função, assume um caráter diagnóstico, pois permite ao professor conhecer as possibilidades, os saberes e as experiências que o educando traz consigo. Por ser uma ferramenta de uso contínuo, a avaliação acompanha o aluno ao longo de sua trajetória escolar, orientando a elaboração de estratégias de mediação da aprendizagem sempre ancoradas em suas potencialidades.

Nessa perspectiva, a avaliação não pode assumir um caráter classificatório ou eliminatório, tampouco deve se apoiar em comparações com outros alunos. O educando precisa ser considerado como

parâmetro de si mesmo, uma vez que cada sujeito apresenta ritmos, modos e tempos próprios de aprender. Essa compreensão impede a massificação dos processos educativos e reconhece a singularidade como elemento constitutivo da construção do conhecimento.

No que diz respeito à formação dos professores que atuam no AEE, é indispensável que esses profissionais possuam uma formação inicial que os habilite para o exercício da docência, garantindo-lhes a compreensão do funcionamento da escola e de suas dinâmicas pedagógicas. O aluno com deficiência é, antes de tudo, um aluno, com todas as demandas inerentes ao processo de escolarização. Contudo, essa formação inicial precisa ser complementada por uma formação específica que contemple as necessidades individuais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, sem perder de vista as estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem na sala de aula comum, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nessa direção, o AEE destinado ao aluno público-alvo da educação especial tem como prioridade a superação das barreiras impostas pela deficiência. Seu objetivo é viabilizar

o acesso do educando a toda a produção desenvolvida na sala de aula comum, possibilitando que o saber seja construído de forma ativa, com o aluno assumindo o protagonismo de seu próprio processo de aprendizagem. Ao favorecer essa participação, o AEE contribui para a superação da condição de incapacidade historicamente atribuída a esses sujeitos por um sistema escolar excludente.

É importante ressaltar que o AEE não deve ser compreendido como a única ou exclusiva medida capaz de assegurar a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. A efetivação desse processo ocorre por meio de um conjunto articulado de ações, que envolve diferentes atores: a escola comum, com sua diversidade metodológica; uma gestão de sala de aula que reconheça e valorize as diferenças; o próprio AEE; a família, entre outros. Para que essa engrenagem funcione, são necessárias mudanças em todos os níveis da oferta escolar, como aponta Figueiredo (2010) ao afirmar que o atendimento

educacional, por si só, não garante a aprendizagem dos alunos, sendo imprescindíveis transformações substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino para assegurar a aprendizagem de todos.

O conjunto de ações didático-metodológicas que compõem a oferta educacional destinada ao aluno público-alvo da educação especial deve contemplar seu desenvolvimento integral, tendo como finalidade maior a aprendizagem. Cada agente envolvido nesse processo precisa assumir sua responsabilidade, criando condições favoráveis à aprendizagem em seus respectivos espaços e atuando de forma complementar. A família contribui garantindo a pontualidade e assiduidade do aluno à escola e ao AEE; o professor da sala de aula comum é responsável pelo ensino, buscando estratégias metodológicas que assegurem a aprendizagem; e o professor da sala de recursos oferece os instrumentos necessários para que o aluno tenha êxito em seu percurso escolar.



1. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: apontamentos sobre o atual cenário normativo

Embora a pesquisa que deu origem a este livro tenha sido desenvolvida sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o cenário normativo brasileiro passou por importantes atualizações após a conclusão do estudo. Essas mudanças não invalidam as análises aqui desenvolvidas, uma vez que a investigação foi produzida em determinado contexto histórico e legal. Entretanto, considerando que esta obra é publicada em 2026, torna-se oportuno registrar os principais marcos normativos posteriores, situando o leitor quanto à configuração atual da política pública de educação especial no Brasil. Trata-se de uma atualização legislativa, sem a pretensão de antecipar análises acerca dos efeitos dessas normas, cuja compreensão dependerá do acompanhamento de sua implementação e da produção de pesquisas que permitam examinar seus desdobramentos nos sistemas de ensino.

Nesse contexto, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de

Educação Especial Inclusiva (PNEEI), reafirmando a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação e estabelecendo diretrizes voltadas à garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes público da educação especial. O decreto também instituiu a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), concebida como instância de articulação entre os entes federativos e demais instituições envolvidas na implementação da política.

Pouco tempo depois, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, promoveu alterações na redação do decreto anterior, preservando seus princípios gerais e redefinindo alguns dispositivos relacionados à organização da política. Entre os aspectos que passaram a receber tratamento mais detalhado encontram-se o estudo de caso como procedimento orientador da identificação das barreiras à participação e à aprendizagem, a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), do Plano Educacional Individualizado (PEI), a definição dos apoios necessários ao processo de escolarização, bem como a explicitação de que o acesso aos serviços da educação especial

não depende da apresentação de laudo clínico.

Na sequência, a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, estabeleceu diretrizes para a implementação desses dispositivos pelos sistemas de ensino. A portaria regulamenta aspectos relacionados à organização da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, aos procedimentos para realização do estudo de caso, à elaboração do PAEE e do PEI, às atribuições dos profissionais de apoio escolar — cuja atuação passa a exigir formação compatível com suas funções — e à oferta do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil por meio da intervenção precoce.

Tomados em conjunto, esses atos normativos indicam uma reconfiguração da arquitetura normativa da política de educação especial. Se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, concentrou-se principalmente na definição dos princípios orientadores da escolarização dos estudantes público da educação especial em classes comuns e na caracterização da educação especial como modalidade transversal, os documentos publicados a partir de 2025 passam a disciplinar, de forma mais detalhada, os procedimentos, os instrumentos e os

mecanismos de implementação da política. Nesse contexto, o estudo de caso, o PAEE, o PEI, a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, a regulamentação dos profissionais de apoio, a intervenção precoce e a redefinição dos critérios de acesso aos serviços da educação especial passam a integrar explicitamente sua estrutura normativa.

Entre esses instrumentos, o estudo de caso passa a ocupar posição central, uma vez que passa a subsidiar a identificação das barreiras à participação e à aprendizagem, orientando a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, do Plano Educacional Individualizado e a definição dos apoios necessários ao processo de escolarização. Em consonância com essa lógica, os novos marcos normativos estabelecem que a oferta dos serviços da educação especial não está condicionada à apresentação de laudo clínico. Embora avaliações realizadas no campo da saúde possam contribuir para a compreensão de determinadas condições, a identificação da necessidade do Atendimento Educacional Especializado passa a fundamentar-se na análise pedagógica das barreiras presentes no contexto escolar. A legislação, assim, busca deslocar a centralidade historicamente atribuída ao diagnóstico médico como



requisito para o acesso aos serviços educacionais especializados, reafirmando a natureza eminentemente pedagógica da educação especial, sem afastar a necessária interlocução entre as diferentes políticas públicas quando esta se fizer necessária.

Outra alteração relevante refere-se à explicitação dos estudantes da educação infantil como público dos serviços da educação especial. Para essa etapa, a política prevê que o Atendimento Educacional Especializado seja desenvolvido por meio da intervenção precoce, compreendida como um conjunto de ações e estratégias destinadas a favorecer o desenvolvimento infantil, a participação da criança nos diferentes contextos educativos e a eliminação das barreiras que possam comprometer seu processo de escolarização. Ao incorporar expressamente a educação infantil ao conjunto das ações da política, os novos marcos normativos ampliam o escopo de atuação da educação especial desde os primeiros anos da educação básica e reforçam a necessidade de articulação entre os serviços especializados e as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa.

No que se refere ao Plano Educacional Individualizado (PEI), sua incorporação ao ordenamento

normativo brasileiro constitui um elemento que suscita importantes questões para o campo da educação inclusiva. Embora sua previsão legal o reconheça como instrumento de planejamento e acompanhamento pedagógico, sua implementação deverá ser analisada à luz das concepções de inclusão que orientam as práticas escolares. Isso porque a centralidade conferida ao planejamento individual não elimina a necessidade de que a escola organize processos de ensino comprometidos com a participação de todos os estudantes. Nessa perspectiva, a existência do PEI não dispensa a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na acessibilidade curricular, na flexibilização das estratégias de ensino e em formas de planejamento que considerem a diversidade constitutiva das salas de aula. O planejamento educacional individualizado deve, portanto, constituir um recurso complementar ao planejamento pedagógico desenvolvido para toda a turma, e não um mecanismo de substituição deste.

As normas publicadas entre 2025 e 2026 configuram o atual cenário normativo da política de educação especial inclusiva no Brasil e introduzem novos instrumentos para sua organização e implementação. Todavia, por se tratar de

dispositivos recentemente instituídos, seus efeitos sobre a organização dos sistemas de ensino, sobre o trabalho pedagógico e sobre os processos de escolarização ainda constituem objeto aberto à investigação científica. Desse modo, mais do que autorizar conclusões acerca de seus impactos, esses

marcos legais indicam novas questões para a pesquisa e recolocam debates historicamente presentes no campo da educação especial, cuja trajetória é constituída por permanências, disputas, reconfigurações e rupturas que expressam as próprias contradições das políticas educacionais brasileiras.

Reinventar-se para incluir: a travessia de uma instituição de educação especial

A APAE de Maranguape foi criada em 2 de setembro de 1996, a partir da mobilização de familiares, profissionais e amigos das pessoas com deficiência. Em seus primeiros anos de funcionamento, a instituição atuava como escola, oferecendo serviços nas áreas da saúde e da assistência social, ainda sob uma perspectiva predominantemente assistencialista.

Desde sua origem, a defesa dos direitos das pessoas com deficiência esteve presente em sua missão institucional. Esse compromisso se materializa, em 1999, com a realização do primeiro Congresso Municipal de Pessoas Portadoras de Deficiência e, em 2001, com a organização do I Fórum de Educação Especial de Maranguape.

Em 2002, durante a realização do II Fórum de Educação Especial de Maranguape, um aspecto ganha destaque: a escola inclusiva passa a se constituir como uma frente central de luta da instituição. A partir desse momento, a APAE intensifica a cobrança ao poder público municipal por medidas que viabilizem a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Ainda em 2002, ocorre a inclusão da primeira aluna com deficiência na rede pública municipal. Trata-se de uma aluna surda, oriunda da APAE, que passa a frequentar a escola

comum. A partir dessa experiência, mesmo funcionando como escola substitutiva da escola regular, a instituição passa a encaminhar, anualmente, alunos para as escolas públicas do município.

No ano de 2009, um acontecimento de grande relevância altera significativamente a dinâmica institucional: a implantação do AEE. Embora a APAE ainda mantivesse, naquele período, salas temáticas para alunos classificados como possuidores de deficiência intelectual severa, o AEE redefine a relação da instituição com os alunos, com as famílias e com as escolas regulares.

Os alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais deixam de ser escolarizados na instituição, o que passa a exigir um AEE articulado com a escola comum na qual o aluno está matriculado, além de uma atuação sistemática com as famílias.

Em 2010, a APAE de Maranguape deixa oficialmente de funcionar como escola e passa a atuar como Centro de Atendimento Educacional Especializado, em consonância com os dispositivos legais do Conselho Estadual de Educação (CEE). Desde 2011 até o presente momento, a instituição vivencia um intenso processo de transformação, que envolve a reorganização documental, a readequação da estrutura

física a formação continuada de seus profissionais.

Esse processo tem se mostrado desafiador, pois ultrapassa mudanças estruturais e exige transformações de natureza filosófica, administrativa, relacional e, sobretudo, pedagógica. Os profissionais deixam de ministrar conteúdos curriculares próprios da escola comum, abandonando o papel substitutivo, para assumir a função específica do AEE, voltada à oferta de recursos, estratégias e mediações que favoreçam a aprendizagem dos alunos no ensino regular.

Mesmo diante dos desafios impostos pelo processo de inclusão, pela oferta do AEE e pelos demais serviços prestados ao público atendido, a APAE de Maranguape tem se mantido firme em seu novo papel. O fato de não mais atuar como escola substitutiva amplia o alcance de suas ações e reafirma sua relevância no cumprimento de sua missão maior: a promoção e a defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

É a partir desse percurso histórico, marcado por avanços, contradições e disputas de sentido em torno da deficiência, que se torna possível compreender os desafios enfrentados pelas instituições especializadas na contemporaneidade. Se, por um lado, essas instituições foram



fundamentais para garantir algum acesso à educação em contextos de exclusão absoluta, por outro, carregam consigo heranças simbólicas, organizacionais e pedagógicas de um modelo que, em muitos casos, se estruturou sob a lógica da substituição e da tutela. Compreender essas heranças não significa negá-las, mas reconhecê-las como parte constitutiva do processo de mudança. É nesse cenário tensionado entre passado e presente que se insere a experiência da instituição pesquisada, cuja travessia em direção à inclusão escolar revela tanto os limites quanto as possibilidades de reinvenção das escolas especiais no interior do paradigma inclusivo.

4.1 Entre a história e a experiência: delineando o campo da pesquisa

Mudar não é simples. A mudança envolve ruptura, exige novos olhares e convoca novas posturas diante da realidade. Implica sair de uma zona de conforto e avançar em direção a um território desconhecido, no qual a insegurança e o medo frequentemente se fazem presentes. Não é raro resistirmos às transformações, pois, muitas vezes, parece mais seguro permanecer em um ponto estável do que avançar rumo ao que ainda não dominamos.

Essa compreensão do mundo como movimento já estava presente no pensamento de Heráclito, filósofo pré-socrático natural da cidade de Éfeso, para quem a mudança constitui a força primordial do cosmos. Segundo ele, tudo acontece por meio da dinâmica do movimento; nada permanece idêntico a si mesmo. Estamos em constante transformação, e é justamente por meio desse processo que nos tornamos outros, que avançamos, que evoluímos. Essa ideia se materializa de forma emblemática em sua célebre afirmação: “No mesmo rio não se pode entrar duas vezes”.

Ao comentar o pensamento heraclítico, Schüller destaca que a mudança não se limita ao mundo exterior, mas é inerente ao próprio sujeito. O olhar, a percepção e as práticas humanas integram um todo em permanente transformação. Ao examinar o rio, observa-se que, embora ele permaneça sendo o mesmo, as águas já não são as mesmas, assim como aquele que as contempla também já não é igual a si próprio. O movimento atravessa tanto o mundo quanto o sujeito que o observa.

Assumir o processo de mudança exige coragem, desapego e flexibilidade. Coragem para adentrar territórios desconhecidos; desapego para reconhecer que aquilo que

foi construído, por mais significativo que tenha sido, pode precisar ser ressignificado; e flexibilidade para compreender que, muitas vezes, avançar implica caminhar em sentido contrário ao percurso até então trilhado.

São as mudanças que nos impulsionam e nos fazem ir além. No entanto, elas não ocorrem de forma abrupta ou linear. Trata-se de um processo dialético, no qual uma etapa conduz à outra, mesmo quando se apresentam como opostas. É do confronto entre ideias contrárias que emergem novas possibilidades. Essa concepção está presente em Heráclito quando afirma que o mesmo é vivo e morto, desperto e adormecido, novo e velho, pois, ao se transformarem, dão origem uns aos outros.

É nesse movimento que se encontra a instituição tomada como objeto desta pesquisa. Ela atravessa um processo de transformação marcado por pequenas mudanças sucessivas, que, gradativamente, se articulam até a consolidação de um novo ciclo. Entre um ponto de partida e um ponto de chegada, percorrem-se diversos caminhos intermediários, cada um deles carregado de tensões, avanços e contradições.

Diante disso, torna-se imprescindível compreender, tanto no plano

teórico quanto no prático, o que significa reestruturar antigas “escolas especiais” para responder às demandas dos alunos público-alvo da educação especial incluídos nas escolas comuns do ensino regular. Criar espaços de convivência entre alunos com e sem deficiência dentro de instituições especializadas não as transforma, por si só, em centros de atendimento educacional especializado. Da mesma forma, oferecer atividades de lazer, cultura ou oficinas profissionalizantes a grupos mistos não as configura, automaticamente, como espaços efetivos de promoção da inclusão escolar.

O primeiro passo consiste em assegurar que o educando esteja matriculado e inserido na escola comum, beneficiando-se de toda a oferta pedagógica destinada aos demais alunos. Sem desconsiderar suas particularidades, cabe aos centros de atendimento educacional especializado, em articulação com a escola regular, desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem desses estudantes, ampliando suas possibilidades de participação e apropriação do conhecimento escolar.

É importante destacar que os conteúdos trabalhados nos espaços de atendimento educacional especializado diferem daqueles ministrados nas escolas comuns. O currículo



da rede regular integra uma base comum de conhecimentos, à qual todos os alunos têm direito. Já no AEE, o foco não está na substituição desses conteúdos, mas no ensino de ferramentas, recursos e estratégias que permitam ao aluno superar ou minimizar as barreiras decorrentes da deficiência.

Quando um aluno com deficiência intelectual, por exemplo, é incentivado a interagir com seus pares a partir de experiências concretas de aprendizagem, ele passa a se sentir mais seguro para dialogar sobre determinados conteúdos em sala de aula. Nessa relação mediada com o outro, sua aprendizagem escolar é favorecida, uma vez que o conhecimento se constrói por meio das interações sociais e das trocas simbólicas.

No interior da sociedade de consumo, a luta pela padronização do ser humano é incessante. As forças produtivas buscam moldar um perfil de consumidor que responda às exigências do mercado. Para isso, as características individuais precisam ser atenuadas, de modo que a produção em série alcance os maiores índices de consumo. Desejar, sentir necessidade e consumir passam a integrar um mesmo circuito, sustentado pela construção de padrões uniformes.

Essa lógica de padronização atravessa diversas dimensões da vida humana, desde aspectos físicos até características psicológicas, gostos, preferências e desejos. Nesse contexto, a escola não se apresenta como um espaço neutro. Ela reproduz e reafirma a lógica do sistema de poder vigente, buscando uniformizar o aluno para atender às demandas das forças produtivas e contribuir para a manutenção da estrutura social existente.

É nesse cenário que se insere o aluno com deficiência ou com outras diferenças significativas. Estabelece-se, então, uma relação conflituosa, pois aqueles que não conseguem se ajustar ao padrão normatizado passam a ser vistos como corpos estranhos em uma engrenagem que exige homogeneidade para funcionar. A diferença, nesse contexto, é percebida como obstáculo e não como possibilidade.

As instituições especializadas acabam se inserindo nessa lógica uniformizante ao assumirem a tarefa de normalizar o sujeito, aproximando-o, tanto quanto possível, dos padrões socioeconômicos estabelecidos. Quanto mais próximo do ideal de normalidade o aluno é conduzido, maior tende a ser considerada a eficácia dessas instituições diante das expectativas sociais.

Centradas em uma visão patologizante e imersas em um olhar social que responsabiliza o indivíduo por sua diferença, essas instituições encontram espaço na vida das pessoas com deficiência sob a justificativa de prepará-las para a inserção social. Como apontam Tomasi, Bianchetti e Freire (1998), a centralização do problema exclusivamente no indivíduo dá origem a um amplo aparato institucional especializado e segregado, que reforça a lógica da exclusão.

Paradoxalmente, esses espaços acabam por intensificar a marginalização e a inferiorização daqueles que não se enquadram no padrão socialmente imposto. A tentativa de homogeneização fracassa, pois, as diferenças constituem uma condição inerente ao sujeito. Como resultado, essas pessoas permanecem à margem dos espaços sociais, o que acentua sentimentos de inadequação, fracasso e desvalorização.

A permanência das instituições segregativas evidencia, portanto, o despreparo da sociedade para lidar com as diferenças humanas. Revela uma forma de discriminação sustentada por um mercado voraz, que ignora as singularidades em nome da eficiência e da produtividade. Nesse sentido, Marques e Marques (2009) apontam a urgência de um novo modelo de formação docente, uma vez que as práticas

pedagógicas têm se reduzido a padrões normalizadores que buscam ajustar o educando aos referenciais convencionais nos âmbitos físico, moral, intelectual, social e psicológico, empobrecendo a riqueza da heterogeneidade presente na sala de aula. Segundo os autores, os sujeitos cujas características escapam ao padrão socialmente instituído são frequentemente submetidos a julgamentos que oscilam entre a segregação explícita e a comiseração. Esses sentimentos se materializam em práticas de enclausuramento em espaços que limitam a liberdade e restringem a circulação social, como asilos, escolas especiais e hospitais psiquiátricos, entre outros. Trata-se de uma lógica que, ao invés de promover inclusão, reafirma fronteiras e perpetua desigualdades. Essas instituições segregadoras costumam se revestir de um discurso assistencialista, marcado por uma retórica de compaixão que, ao mesmo tempo em que priva a sociedade do convívio com pessoas diferentes – e, portanto, consideradas “anormais” –, busca enquadrá-las em um modelo socialmente aceito. Para isso, lançam mão de técnicas normalizadoras que têm como objetivo torná-las o mais próximas possível dos padrões convencionais. Trata-se de um cuidado que, sob a aparência de proteção, opera como mecanismo de controle e ajuste social.



Em uma sociedade profundamente midiática, o corpo assume a função de instrumento de classificação e exercício de poder. A exibição incessante de corpos esculturais, moldados para atender à lógica do mercado, instaura uma preocupação obsessiva em corresponder aos padrões impostos pelos diversos meios de comunicação. Nesse contexto, características corporais passam a ser tomadas como critérios de julgamento e hierarquização social. A presença ou a ausência de membros e sentidos, a tonalidade da pele, a textura do cabelo, a cor dos olhos, o peso, a altura, entre outros elementos, tornam-se marcadores que definem identidades, potencialidades e possibilidades de inserção social, como apontam Marques e Marques (2009).

A ideia de “lapidar” o indivíduo, aproximando-o ao máximo do ideal de normalidade, materializa-se no encaminhamento de sujeitos considerados desviantes às instituições especializadas. Nessas instâncias, busca-se, de forma contínua e insistente, torná-los sociáveis e minimamente aptos a ocupar determinados espaços sociais. O simples fato de não corresponder ao sujeito ideal já é suficiente para que o indivíduo seja rotulado como desviante, desqualificado e, portanto,

tolerado, negociado e, quando possível, corrigido.

Marques e Marques (2009), em diálogo com Foucault (1999b), destacam o papel dos exames médicos como instrumentos de classificação e confinamento dos chamados desviantes. A partir da emissão de um laudo, o sujeito passa a ser legalmente estigmatizado por uma suposta condição patológica. O desvio torna-se, então, a principal referência para o acesso a serviços e direitos, legitimando, inclusive, o cerceamento e a exclusão de diversos espaços sociais.

Sant’Ana (1988), ao ser citado por Marques e Marques (2009), chama atenção para o modo como os especialistas, por meio de diagnósticos e laudos, rotulam os indivíduos, conduzindo-os a uma condição de incapacidade socialmente reconhecida. Nessa lógica, as pessoas passam a ser vistas como incapazes de se autogerirem, ficando sob a tutela das instituições, que assumem o controle de suas vidas e lhes retiram a possibilidade de atuar como sujeitos ativos na sociedade.

Diante dessa visão reducionista, instaura-se uma perspectiva incapacitante que justifica a segregação institucional como uma suposta medida de proteção. A exclusão passa a ser legitimada pela ideia de

que esses sujeitos não seriam capazes de se sobressair no convívio social. É nesse ponto que reside a eficácia simbólica da institucionalização do desvio: retirar os indivíduos do espaço social e produzir sobre eles uma imagem negativa, ancorada em limitações consideradas naturais e inevitáveis.

A luta por uma inclusão ampla e irrestrita só se justifica porque esse processo ainda não se efetiva em todos os espaços sociais de maneira equitativa. A escola, por sua vez, ocupa um lugar estratégico nesse debate, uma vez que dialoga com os demais setores da sociedade e pode atuar como vetor de inclusão social. No entanto, isso nos leva a questionamentos inevitáveis: como promover inclusão a partir de uma escola que não congrega as diferenças? Como falar em inclusão se o aluno público-alvo da educação especial permanece em espaços segregados, privado de um ambiente heterogêneo? E como se inserir em contextos inclusivos se esse aluno não teve a oportunidade de aprender a conviver e interagir em ambientes marcados pela diversidade? Diante dessas inquietações, Tomasini (1998) destaca a importância de ampliar a participação das pessoas com deficiência e de outros grupos historicamente excluídos em múltiplos espaços sociais.

É a partir desse cenário que se delineia o problema central desta pesquisa: que transformações a APAE de Maranguape vem atravessando em seu percurso de redimensionamento das práticas voltadas à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial? Que mudanças ainda se fazem necessárias para consolidar esse processo de ressignificação institucional? Considerando as transformações já realizadas, quais ações têm contribuído efetivamente para a inclusão escolar desses alunos no sistema regular? E que medidas ainda precisam ser adotadas para fortalecer esse movimento de mudança? Essas são algumas das inquietações que atravessaram este trabalho e que orientaram sua construção.

Diante disso, estabeleceu-se como objetivo principal investigar o novo papel das instituições especializadas em tempos de inclusão. Muitas dessas instituições ainda demonstram insegurança diante da necessidade de mudança, uma vez que suas práticas pedagógicas historicamente se constituíram como substitutivas da escola regular. Paralelamente, buscou-se analisar as novas estratégias e práticas capazes de orientar essas instituições na redefinição de seu lugar no cenário educacional contemporâneo.

Diferença, exclusão e educação: fundamentos para uma leitura crítica

Pensar a educação a partir da diferença implica reconhecer que os processos educativos nunca foram neutros. Ao longo da história, a escola se constituiu como um espaço marcado por disputas simbólicas, nas quais determinados sujeitos, saberes e modos de existir foram legitimados, enquanto outros foram silenciados, marginalizados ou excluídos. A diferença, longe de ser apenas uma característica individual, torna-se um elemento central na produção das desigualdades educacionais, revelando como práticas pedagógicas, políticas institucionais e discursos sociais operam na definição de quem pertence ao processo educativo, quem dele participa e quem permanece à sua margem.

No contexto atual, as pessoas com deficiência, assim como outros grupos não hegemônicos, precisam ser reconhecidas como sujeitos de direitos, rompendo com a visão assistencialista à qual foram submetidas por longos períodos. Essa perspectiva, ainda que muitas vezes justificada como forma de compensação por históricos de exclusão, acaba por relegá-las a um papel secundário, de mera participação simbólica. Torna-se, portanto, imprescindível a apropriação de mecanismos que favoreçam a autonomia desses sujeitos, possibilitando que se empoderem das ferramentas necessárias à construção de sua cidadania, como defende Sasaki.

Entre os principais instrumentos para a equiparação de oportunidades, a educação ocupa lugar central. É por meio dela que o ser humano se emancipa, constrói consciência de si e do mundo que o cerca e encontra o ponto de partida para as conquistas que almeja, conforme ressalta Freire (1999).

Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) destaca a escola como espaço privilegiado para a construção de processos colaborativos, uma vez que é nas práticas educativas que se estabelecem relações de mutualidade, sustentadas por valores e ações cooperativas, capazes de favorecer a construção de um modelo social mais equânime.

Entretanto, como aparelho ideológico inserido em uma sociedade estruturalmente desigual, a escola também tende a reproduzir a lógica que sustenta as relações de poder e dominação existentes. Essa lógica inclui os sujeitos de forma injusta, a partir de hierarquias fundadas na desigualdade, marginalizando aqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos e consolidando estruturas impermeáveis à diferença.

A educação insere-se no interior de uma sociedade estruturalmente desigual, marcada pela concentração de bens e riquezas nas mãos de

poucos, enquanto a maioria dispõe apenas de sua força de trabalho. Dessa organização social derivam relações assimétricas que produzem exploradores e explorados, ricos e pobres, dominadores e dominados, todos inseridos – ainda que de modo profundamente desigual – na lógica do sistema vigente. É nesse cenário que se impõe a necessidade de lutar por uma sociedade mais justa, capaz de incluir os diferentes sujeitos de maneira equitativa (Rossetto et al., 2006).

Vivemos em uma sociedade historicamente organizada para atender a um tipo padrão de ser humano. O processo de massificação busca uniformizar corpos, comportamentos, formas de pensar e de existir, com o objetivo de atender a uma lógica de mercado e de perpetuar estruturas de poder. Nesse contexto, a diferença deixa de ser reconhecida como potência e passa a ser percebida como ameaça à ordem estabelecida.

É justamente aí que a deficiência, assim como outras diferenças humanas, desestabiliza a lógica da normalidade culturalmente construída. Ao não corresponder aos padrões hegemônicos, o sujeito com deficiência encontra barreiras simbólicas, sociais e institucionais que dificultam sua inserção plena



nos espaços culturais, educacionais e sociais.

Vygotsky (1983) contribui de forma decisiva para essa compreensão ao demonstrar que a deficiência não interrompe o desenvolvimento humano, mas o reorganiza sobre novas bases. O problema central, segundo o autor, não reside na condição orgânica em si, mas no fato de que a cultura está historicamente estruturada para um sujeito considerado típico. Assim, há dificuldades para que o desenvolvimento do atípico seja enraizado diretamente no tecido cultural, não por incapacidade do sujeito, mas pela inadequação das estruturas sociais às suas especificidades. Apesar disso, o desenvolvimento da criança, em suas múltiplas dimensões, ocorre fundamentalmente por meio de sua inserção no contexto sociocultural. É na relação com o outro que se viabilizam a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que as funções psíquicas superiores se constituem nas interações, nas trocas e nas experiências compartilhadas. Nessa perspectiva, Vygotsky demonstra que os processos superiores do pensamento infantil emergem do desenvolvimento social da criança, por meio da internalização das formas de colaboração vivenciadas nas interações com o meio. A aprendizagem, portanto, não é um processo

individualizado, mas essencialmente relacional e mediado.

Quando a criança é privada do convívio social, do contato com o outro e da construção coletiva, instaura-se uma barreira significativa ao seu pleno desenvolvimento. A negação dos espaços de interação compromete a maturação das funções psíquicas superiores, uma vez que estas dependem das relações de mutualidade estabelecidas em contextos socioculturais ricos e diversos.

No que se refere ao aluno com deficiência, a luta não deve ser dirigida contra a deficiência – condição natural do sujeito –, mas contra as barreiras sociais que limitam sua participação. A inserção em ambientes educacionais inclusivos favorece de maneira significativa o desenvolvimento das funções superiores, a aprendizagem e a autonomia, justamente por possibilitar experiências coletivas e mediadas. Para Vygotsky, é na atividade compartilhada que se criam as condições reais de superação das dificuldades impostas socialmente à pessoa com deficiência.

Ao analisar o caso dos alunos surdos, o autor evidencia que a exclusão em ambientes segregados compromete o desenvolvimento, pois a linguagem – elemento central da aprendizagem – se constrói no

interior da vida coletiva. A interação entre surdos e ouvintes, mediada por formas acessíveis de comunicação, revela-se essencial tanto para o desenvolvimento linguístico quanto para a inclusão social de ambos.

Ainda que com ritmos e formas de aprendizagem singulares, o desenvolvimento da criança com deficiência apresenta semelhanças fundamentais com o dos demais sujeitos. É na relação de parceria, na troca e na mediação que o conhecimento, inicialmente potencial, se concretiza. A privação de ambientes heterogêneos e socialmente ricos inviabiliza esse processo, evidenciando que o verdadeiro fator impeditivo do desenvolvimento não é a deficiência, mas o isolamento social.

Nesse sentido, a escola assume papel central como espaço privilegiado de promoção da inclusão em suas múltiplas dimensões. Contudo, é recorrente o fracasso escolar ser atribuído exclusivamente ao aluno, desconsiderando o contexto social, cultural e pedagógico em que ele está inserido, bem como o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. Estudos de Figueiredo e Poulin (2008) demonstram que o desenvolvimento de estratégias cognitivas depende não apenas das características individuais do sujeito, mas também

dos suportes sociais e contextuais que lhe são oferecidos.

Romper com as barreiras culturais impostas à pessoa com deficiência revela-se, assim, um desafio maior do que enfrentar as limitações decorrentes da própria condição. A ideia de incapacidade encontra-se profundamente cristalizada no imaginário social, reforçando práticas excludentes. Vygotsky (1983) aponta a necessidade de superar esses paradigmas culturais, uma vez que é nos espaços sociais, culturais e educacionais que se tornam possíveis a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

As contribuições da teoria sociointeracionista foram decisivas para os campos da Psicologia e da Pedagogia, sobretudo ao reconhecer a escola como espaço privilegiado da aprendizagem e ao valorizar o papel do outro como mediador. Essa perspectiva confere centralidade à heterogeneidade e às diferenças como elementos constitutivos – e não impeditivos – do processo educativo.

Embora utilize termos próprios de seu tempo, como “defeito”, Vygotsky (1983) rompe com a lógica segregadora ao compreender a pessoa com deficiência como sujeito histórico e social. Seu pensamento desloca o foco da condição individual



para as possibilidades construídas na coletividade, inaugurando uma concepção que permanece atual e profundamente crítica.

É notória a influência do materialismo histórico na constituição do pensamento vygotskiano. Essa influência se evidencia na centralidade atribuída à matéria e à sociedade como vetores fundamentais das transformações humanas, uma vez que o homem se constitui nas relações concretas que estabelece com o mundo objetivo. Para Vygotsky (1983), não é possível compreender o desenvolvimento humano fora das condições sociais e históricas que o produzem, pois é nelas que se organizam as formas de pensar, agir e aprender.

Nesse sentido, problemas relacionados à formação de professores, à precariedade da estrutura física e à escassez de materiais pedagógicos não configuram entraves exclusivos na vida escolar dos alunos com deficiência, mas expressam dificuldades de ordem social que impactam o processo educativo como um todo. Tais condições interferem diretamente na aprendizagem de todas as crianças, limitando o acesso a experiências educativas que possibilitariam níveis mais elevados de desenvolvimento. Assim, as desigualdades educacionais não podem ser atribuídas unicamente às

características individuais dos alunos, mas às condições sociais concretas em que se organiza a escola.

A teoria histórico-social evidenciou de forma contundente a importância vital das relações interpessoais para a formação do ser humano. Fora das relações sociais não se constrói humanidade. Para Vygotsky (2000), o sujeito é resultado da articulação entre duas vertentes indissociáveis: a natural e a social. A partir dessa compreensão, o autor delinea diferentes campos genéticos do desenvolvimento humano: a filogênese, referente à evolução da espécie; a ontogênese, relacionada ao percurso evolutivo do indivíduo; a sociogênese, vinculada ao desenvolvimento histórico dos grupos socioculturais; e a microgênese, que diz respeito às experiências singulares vividas pelo sujeito em contextos concretos.

Pode-se afirmar que os processos filo e ontogenéticos atravessam o ser humano de maneira involuntária. Entretanto, é o repertório sócio-histórico, em permanente relação dialética com o sujeito, que o constitui como ser humano, ao mesmo tempo em que é por ele transformado. O indivíduo não apenas se adapta à realidade social, mas atua sobre ela, produzindo cultura, significados e novos modos de existência.

O ser humano constitui-se, portanto, como sujeito histórico, inserido em um contexto social que viabiliza a aprendizagem por meio da linguagem, dos símbolos e dos signos culturalmente produzidos. Sem esses mediadores, o desenvolvimento humano torna-se inviável. Nessa perspectiva, a aprendizagem assume papel central, pois antecede e impulsiona o desenvolvimento, promovendo transformações nas estruturas mentais e orgânicas do sujeito.

Dessa forma, não é possível fragmentar a pessoa, separando

artificialmente dimensões orgânicas, psicológicas e sociais. O desenvolvimento humano deve ser compreendido de modo integrado e global. Tal compreensão inviabiliza qualquer tentativa de dicotomizar o desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial. Se é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, torna-se estéril qualquer esforço de estimular o desenvolvimento de pessoas com deficiência – especialmente intelectual – sem investir, de maneira efetiva, em sua aprendizagem.

O surgimento das instituições especializadas: uma reflexão sobre sentidos e práticas

A dificuldade histórica da sociedade brasileira em lidar com as diferenças manifesta-se de forma explícita inclusive no campo jurídico. A Constituição de 1824, ao privar pessoas com “incapacidades físicas ou morais” de direitos políticos, revela uma tentativa de proteger a ordem social por meio da exclusão daqueles considerados desviantes. Tal concepção reflete uma lógica de segregação profundamente enraizada no tecido social brasileiro.

Ainda no período colonial, tem início o atendimento institucional às pessoas com deficiência física, por meio da criação de uma instituição especializada de iniciativa privada, vinculada à Santa Casa de Misericórdia, no Estado de São Paulo, por volta de 1600. Esse marco inaugura uma trajetória histórica em que a escolarização das pessoas com deficiência se dá majoritariamente em espaços separados da escola comum.

Mais de dois séculos depois, em 1835, surge uma nova tentativa de institucionalização do atendimento educacional, por meio de um projeto que previa a criação do cargo de professor primário especializado para o ensino de surdos, tanto na capital do Império quanto nas províncias. Contudo, a proposta não prosperou, sendo rapidamente arquivada, o que evidencia a ausência de prioridade política para a educação desse segmento da população.

Somente em 1854 ocorre uma iniciativa mais efetiva, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, resultado da articulação entre diferentes atores sociais e do apoio do Governo Central. Destaca-se, nesse processo, a atuação de Álvares de Azevedo, que, após estudar na França, passou a mobilizar esforços em prol da escolarização das pessoas cegas no Brasil, contando com o apoio de figuras influentes do Império.

Dois anos depois, em 1856, é criado o Instituto dos Surdos-Mudos, sob a condução de Ernesto Huet, que, com apoio governamental, viabiliza a implantação da instituição que posteriormente se tornaria o Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Apesar dessas iniciativas, o alcance dessas instituições era extremamente restrito, atendendo a um número reduzido de alunos diante da expressiva população de pessoas cegas e surdas existente à época.

Ainda que limitadas, essas experiências contribuíram para a ampliação do debate educacional, culminando na realização do I Congresso de Instrução Pública, em 1883, no qual se discutiram questões relativas ao currículo e à formação de professores para o atendimento de pessoas cegas e surdas. Contudo, a educação das pessoas com

deficiência permaneceu à margem das prioridades governamentais, sendo frequentemente transferida à responsabilidade das províncias, sem o devido aporte de recursos.

No final do período imperial, se a educação das camadas populares já era negligenciada, a escolarização das pessoas com deficiência intelectual encontrava-se em situação ainda mais precária. Nesse contexto, identificam-se apenas duas instituições voltadas ao atendimento médico e pedagógico desse público: uma vinculada ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador, criada em 1874, e outra conhecida como Escola México, fundada em 1887, no Rio de Janeiro, que também atendia pessoas com deficiência física e visual.

Como se observa nos estudos de Magalhães (1913) e Jannuzzi (1992), os médicos exerceram papel central no processo de atendimento e escolarização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Coube a esses profissionais a iniciativa de criação dos primeiros espaços educativos vinculados a hospitais psiquiátricos, fundamentados na compreensão de que a pedagogia poderia contribuir para o atendimento das crianças que, à época, eram classificadas como portadoras de grave comprometimento mental e social.



Inicialmente, essas crianças eram mantidas em ambientes de isolamento social, compartilhando os mesmos espaços institucionais com adultos considerados “loucos”, o que revela a estreita associação entre deficiência intelectual e doença mental presente no imaginário social daquele período. A educação, nesse contexto, não se configurava como direito, mas como prática complementar a um modelo médico-assistencial, marcado pela tutela e pela segregação.

Um exemplo emblemático desse modelo é a criação do Pavilhão Bourneville, em 1905, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, na cidade do Rio de Janeiro. Fundado

por iniciativa dos médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira, o pavilhão surgiu a partir de denúncias feitas por uma comissão encarregada de investigar as condições em que viviam os chamados “alienados” no Hospício Nacional e na Colônia da Ilha do Governador. A partir dessas denúncias, evidenciou-se a necessidade de separar crianças e adultos, ainda que a lógica institucional permanecesse ancorada na medicalização e no confinamento.

Segundo os relatos de Magalhães (1913), a comissão responsável por averiguar as condições do Hospício Nacional era composta pelos médicos Carlos Fernando Eira, Antônio Teixeira e Egídio de Salles Guerra,

Figura II – Fachada do Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira, Belém/PA



Fonte: Ricci e Valentim (2009, p. 26).

Figura III – Pavilhão-Escola Bourneville, Hospital Nacional de Alienados, Rio de Janeiro (início do século XX)



Fonte: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS/MS), (2009)

além do farmacêutico M. F. da Silva Araújo. O impacto causado pela inspeção foi significativo, sobretudo diante da cena de crianças circulando pelos corredores do hospício ao lado de adultos com quadros severos de transtornos mentais, alguns deles expostos à nudez e a situações de extrema vulnerabilidade.

Diante dessa constatação, a comissão encaminhou um relatório ao então Ministro da Justiça, denunciando a gravidade da situação em que crianças dividiam o mesmo

espaço institucional com adultos internados, ficando expostas inclusive a cenas consideradas obscenas para os padrões morais da época. Como encaminhamento, indicou-se a construção de um pavilhão infantil anexo ao hospício, no qual seriam desenvolvidas intervenções médicas e educativas como parte do tratamento. Acreditava-se que, em um espaço separado, seria possível criar condições mais adequadas para a melhora dessas crianças, articulando práticas pedagógicas ao atendimento clínico.



Pesquisas posteriores evidenciam que o tratamento dispensado a essas crianças iniciava-se pela organização rigorosa do espaço institucional e, em seguida, pela definição das intervenções terapêuticas. As crianças eram agrupadas a partir de um sistema classificatório extremamente rígido, que começava pela separação por sexo e avançava para uma hierarquização baseada no tipo e no grau da deficiência atribuída. Tal classificação organizava os sujeitos em categorias que iam desde os considerados totalmente inválidos até aqueles julgados parcialmente aptos, incluindo rótulos como idiotas, cretinos, imbecis, retardados, instáveis, epiléticos e histéricos, entre outros.

A oferta de atividades educativas e terapêuticas estruturava-se, assim, sob uma lógica estigmatizante e excludente. O ensino não se orientava pela aprendizagem como direito, mas pela necessidade de segregação e controle, organizando-se a partir de escalas normativas que definiam quem estava mais ou menos distante do padrão considerado normal. A escola, nesse contexto, funcionava como instrumento de classificação e ajustamento social.

O olhar do Estado sobre essas crianças era atravessado por um forte senso de vigilância e controle. O diagnóstico era realizado por

médicos peritos ligados à polícia, que, após avaliação, encaminhavam as crianças ao internamento. Os registros institucionais exigiam que a delegacia fosse informada em casos de alta ou eventual saída, o que evidenciava a associação entre deficiência, periculosidade e risco moral. As internações eram justificadas sob o argumento da proteção da ordem pública, reforçando a ideia de que esses sujeitos representavam ameaça à moral e à segurança social.

Sob a perspectiva foucaultiana, tais práticas integram a lógica da sociedade disciplinar, cujo objetivo central era o controle dos corpos e das condutas. As instituições apropriavam-se desse discurso para legitimar a reclusão, a vigilância e a correção dos indivíduos considerados desviantes. Nesse aparato, a polícia assumia a função de vigiar, enquanto o hospício se encarregava da correção, compondo um sistema articulado de poder.

O atendimento institucional assumia, portanto, o caráter de um processo de correção moral. As crianças eram isoladas e submetidas a técnicas terapêuticas e pedagógicas com o objetivo de torná-las funcionalmente úteis à sociedade. Cabia ao médico, por meio de seus critérios classificatórios, decidir em quais crianças valeria a pena investir e quais deveriam ser abandonadas à

própria sorte, selando, assim, o destino desses sujeitos desde a infância.

Todas as manifestações consideradas desviantes eram compreendidas como ameaças à ordem estabelecida. A anormalidade, nesse sentido, configurava-se como risco moral e social, exigindo intervenções que visavam à normalização dos indivíduos. Para tanto, estruturou-se um método médico-pedagógico desenvolvido no interior das instituições hospitalares, no qual a internação era concebida como parte do tratamento. Seu objetivo era promover o ajustamento social, a adequação às normas vigentes e a prevenção de futuros prejuízos econômicos e sociais ao Estado.

Inicialmente, as práticas institucionais priorizavam a socialização básica e o desenvolvimento das atividades da vida diária. Em seguida, implementava-se o chamado ensino dos sentidos, voltado à estimulação funcional das capacidades sensoriais. Posteriormente, buscava-se o condicionamento de rotinas rígidas, com a finalidade de minimizar comportamentos considerados inadequados ou desviantes.

A lógica da sociedade disciplinar, conforme analisada por Foucault, orientava-se pela manutenção da ordem e pela preservação das estruturas de poder. As instituições

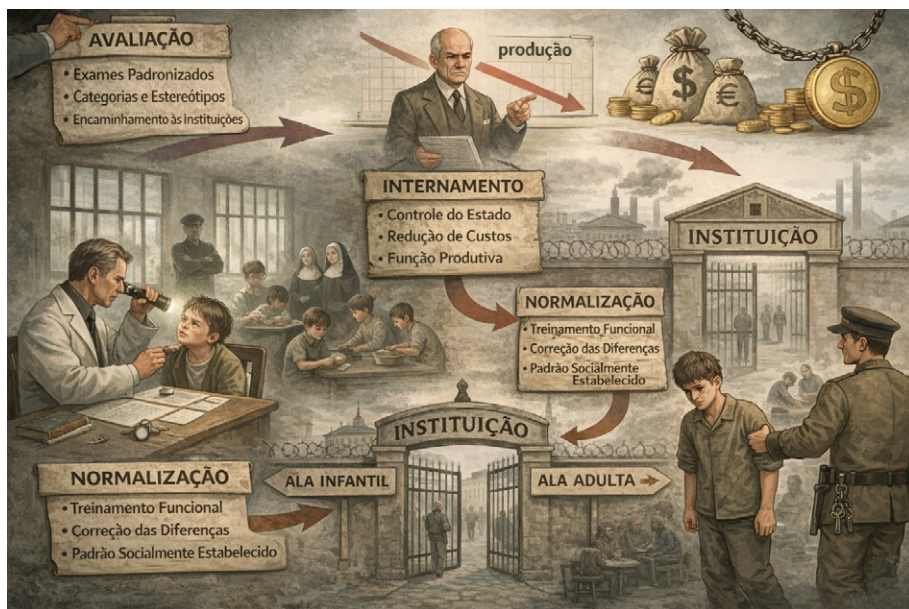
segregadoras atuavam como instrumentos fundamentais desse sistema, encarregadas de vigiar, punir e corrigir aqueles que não se adequavam às normas sociais. Médicos, juízes e professores assumiam papéis estratégicos nesse processo: os médicos, ao classificar e rotular; os juízes, ao legitimar juridicamente o controle; e os professores, ao operacionalizar o adestramento e o disciplinamento dos corpos e das condutas.

Conforme apontam os estudos de Müller, durante o governo de Getúlio Vargas, em 1934, foi criada a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, por meio do Decreto nº 24.794. A proposta tinha como objetivo reunir as instituições que atendiam crianças classificadas, à época, como anormais nos aspectos psíquico, físico, moral e comportamental. A iniciativa estava orientada por uma lógica de unificação institucional que visava, sobretudo, a reclusão daqueles considerados inúteis, desviantes ou potencialmente perigosos à sociedade. No entanto, o projeto não se concretizou, uma vez que as instituições existentes estavam vinculadas a diferentes ministérios e respondiam a interesses políticos distintos, o que inviabilizou sua centralização administrativa.

A busca incessante pela normalização do sujeito atendia não



Figura IV – Fluxo da sociedade disciplinar



apenas a uma lógica de controle estatal sobre a vida dos indivíduos, mas também a interesses de ordem econômica. Havia uma preocupação constante com os custos gerados pela manutenção dos chamados desvalidos, o que levou à compreensão do internamento como um processo necessário para a regeneração do sujeito e sua possível transformação em indivíduo produtivo. Assim, a institucionalização era justificada como investimento social, na expectativa de que o indivíduo pudesse futuramente devolver ao Estado aquilo que fora gasto com sua manutenção.

Nos casos em que as técnicas psiquiátricas não produziam os efeitos esperados, os indivíduos eram encaminhados a processos educativos extremamente restritos, voltados apenas para a aquisição de habilidades funcionais básicas, especialmente as atividades da vida diária. O objetivo não era a formação integral, mas a aproximação mínima ao padrão socialmente estabelecido. Ao atingirem a maioridade, essas pessoas eram transferidas das alas infantis para os setores destinados aos adultos, onde frequentemente permaneciam em situação de

completo abandono, inclusive no âmbito institucional.

No contexto das instituições, o indivíduo perdia suas características singulares e passava a ser identificado exclusivamente pelo estigma do grupo ao qual pertencia. Particularidades, desejos e potencialidades eram apagados, dando lugar a uma identidade coletiva homogênea, marcada pela deficiência. Assim, o aluno com deficiência intelectual, por exemplo, deixava de ser percebido como sujeito único para ser visto como parte indistinta de uma categoria previamente definida.

Ao se refletir sobre os supostos benefícios da institucionalização, percebe-se que tais vantagens se voltavam prioritariamente para a sociedade, que, sob um discurso de benevolência, aliviava-se da culpa histórica pela exclusão. Para os sujeitos institucionalizados, entretanto, os prejuízos eram profundos, sobretudo em função da privação cultural a que eram submetidos, uma vez que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende das interações coletivas e da vida social.

Nesse cenário, exames e avaliações assumiram papel central na produção da exclusão. Profissionais especialistas passaram a se orientar quase exclusivamente por

instrumentos classificatórios, centrados nas limitações do indivíduo. A partir de testes padronizados, crianças e jovens eram categorizados e encaminhados a instituições especializadas, onde muitos permaneciam isolados ao longo de toda a vida.

Essa lógica médico-patologizante encontra ressonância nas análises foucaultianas, que compreendem o exame como um mecanismo de vigilância permanente. Ao classificar, medir e hierarquizar os indivíduos, o exame não apenas produz saberes sobre os sujeitos, mas também legitima práticas de isolamento, controle e utilização máxima de seus corpos em favor da ordem social.

A sociedade, assim, desqualifica determinados sujeitos com base em características consideradas desviantes em relação ao padrão normativo. Grupos historicamente marginalizados sofrem sanções sociais específicas: pessoas negras são empurradas para o subemprego e têm seu acesso a espaços sociais restringido; idosos são associados à improdutividade e ao abandono; pessoas com deficiência são submetidas à reclusão e afastadas do convívio social. Trata-se de uma lógica de poder que tolera o sujeito apenas enquanto ele pode ser corrigido, ajustado ou neutralizado.



Foucault aponta que os exames diagnósticos funcionam como dispositivos classificatórios que justificam o afastamento social e o encarceramento em hospitais, escolas e outras instituições especializadas. Tais espaços, sob o discurso do cuidado, operam como mecanismos de controle dos corpos e das condutas daqueles que não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos como normais.

Em reação aos rígidos processos de institucionalização, surge, nos países escandinavos, o princípio da normalização. Essa concepção defendia que as pessoas com deficiência deveriam ter assegurado o direito de participar plenamente da vida comunitária, compartilhando experiências, espaços e relações sociais com indivíduos de sua faixa etária. O foco deslocava-se do sujeito para os serviços oferecidos, buscando garantir condições de vida consideradas comuns dentro da cultura local.

A partir dessa perspectiva, propôs-se a normalização dos serviços, compreendendo que os espaços e recursos socialmente reconhecidos

como normais deveriam estar disponíveis a todos. Tal proposta ganhou força entre as décadas de 1960 e 1970, contribuindo significativamente para os processos de desinstitucionalização e para a reinserção de pessoas com deficiência nas comunidades.

É importante destacar que, apesar do termo, a normalização não tinha como objetivo apagar as singularidades dos sujeitos ou torná-los iguais aos demais. Ao contrário, buscava-se assegurar condições para a valorização da imagem social e o desenvolvimento de competências pessoais, ampliando as possibilidades de participação social.

Essa concepção foi posteriormente sistematizada em dimensões que enfatizam a presença e a participação na comunidade, o desenvolvimento de habilidades, a promoção de uma imagem social positiva e a autonomia. Todas essas dimensões convergem para um mesmo propósito: garantir à pessoa com deficiência o direito de viver em sociedade, não como objeto de tutela, mas como sujeito de direitos.

Mudança: um ponto de partida, um processo, uma chegada, um novo começo

A mudança configura-se como um processo que envolve um ponto de partida, um percurso e um ponto de chegada, sendo o futuro construído a partir das experiências do passado que se atualizam no presente. Trata-se de um movimento contínuo, composto por pequenos deslocamentos que, ao longo do tempo, se consolidam e possibilitam a passagem de uma condição a outra.

Embora a mudança seja uma dimensão constitutiva da existência humana – seja no plano individual, social ou institucional –, ela se estabelece de forma conflituosa. Romper com hábitos e rotinas exige a revisão de pressupostos anteriormente naturalizados, impondo novos modos de pensar, sentir e agir. Ainda que alguns elementos do passado permaneçam, novas posturas emergem a partir de outros olhares e referenciais.

Toda mudança implica custos. A introdução de novos saberes e práticas altera rotinas cristalizadas, exige desapego de antigas referências e expõe indivíduos e instituições ao risco de fracasso. Nesse processo, é comum atravessar um período de instabilidade e redução temporária da eficiência, até que novas formas de organização se consolidem.

As fontes da mudança são diversas. Elas podem emergir da reflexão crítica do próprio profissional sobre sua prática; resultar de influências culturais externas; ser provocadas por fatores próximos ao ambiente de trabalho; surgir a partir das produções científicas; ser induzidas por sistemas educativos ou lideranças institucionais; ou ainda nascer da decisão coletiva de equipes que optam, conscientemente, por transformar suas práticas.

A disposição para a mudança manifesta-se simultaneamente nos planos individual e coletivo. Esses níveis não se opõem; ao contrário, são profundamente interdependentes e se transformam mutuamente na medida em que exercem influência um sobre o outro. Um grupo é constituído por indivíduos e, como coletivo, atua sobre eles; da mesma forma, cada sujeito, em sua singularidade, dialoga com o grupo e o modifica à medida que também é por ele transformado.

Nesse sentido, as mudanças que ocorrem no interior de uma organização estão diretamente associadas às transformações nos comportamentos, nas atitudes, nas posturas e nos modos de agir dos sujeitos que a compõem. Ainda que se expressem no âmbito coletivo, tais mudanças têm início, necessariamente, no indivíduo. É por essa razão

que a aceitação da mudança tende a ocorrer com maior facilidade no plano individual do que quando se apresenta como uma exigência generalizada ou imposta ao conjunto.

No contexto escolar, as relações estabelecidas entre os diferentes agentes podem assumir naturezas diversas, variando entre consensuais, conflituosas ou coercitivas. O que determina essa configuração é a forma como a instituição administra a tensão dialética presente em discursos, valores, culturas e interesses dos sujeitos envolvidos. Cada agente carrega consigo um repertório simbólico próprio, que, ao ser expresso, pode entrar em choque com o de outros, produzindo conflitos que exigem mediação.

Nesse processo, destacam-se duas lógicas distintas de condução das mudanças institucionais. A primeira é a lógica do poder, marcada por uma postura impositiva, em que supostas transformações são introduzidas de fora para dentro, sem a participação efetiva dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma lógica colonizadora, avessa ao diálogo e à negociação, que tende a gerar resistências ou mudanças apenas aparentes, frequentemente restritas a documentos formais que não se materializam na prática cotidiana. Em contraposição, a lógica do engajamento livre e consentido



fundamenta-se na participação ativa dos agentes interessados. Nessa perspectiva, o diálogo com as propostas de mudança ocorre de forma democrática, possibilitando que os sujeitos elaborem e reelaborem coletivamente as ideias inovadoras. Esse movimento favorece a apropriação das propostas e cria condições para o surgimento de novas práticas, sustentadas pelo envolvimento consciente e comprometido dos participantes.

A mudança, nessa ótica, não se reduz a um ato técnico ou administrativo, mas constitui-se como uma construção simultaneamente individual, coletiva e interativa. Seu sentido não pode ser produzido por instâncias externas aos sujeitos diretamente implicados, pois varia de acordo com as culturas, as relações sociais e as negociações que se estabelecem no interior do grupo. É quando os indivíduos, em suas dimensões pessoais e coletivas, se apropriam do significado da mudança que ela passa a fazer sentido e a mobilizar esforços para sua efetivação.

O alcance de um processo de transformação não se mede apenas por seus resultados formais, mas, sobretudo, pela significação que assume para aqueles que o vivenciam. É essa atribuição de sentido que impulsiona o engajamento e sustenta

a continuidade das ações propostas. Mudanças que não dialogam com representações e valores dos sujeitos tendem a permanecer superficiais ou a se esgotar rapidamente.

De modo mais amplo, toda mudança é composta por uma série de transformações específicas que se iniciam no campo particular de cada sujeito, refletindo-se em sua prática individual, até alcançarem o plano coletivo. Nesse percurso, o comprometimento dos profissionais com a mudança concreta – e não apenas com a ideia abstrata de mudar – revela-se central para o êxito de qualquer processo de implementação. A história das reformas educacionais demonstra que mudanças impostas, desconsiderando os valores e a voz dos professores, raramente produzem efeitos duradouros.

Mesmo as transformações mais abrangentes, que envolvem instituições, comunidades ou sistemas inteiros, não se sustentam se não atingirem os sujeitos em sua dimensão individual. A mudança de atitude exige disposição voluntária para romper com hábitos cristalizados, o que não se produz por decreto. Mudanças impostas tendem a ser frágeis, pois não se enraízam na experiência vivida dos sujeitos.

O ato de mudar, em grande parte das situações, provoca desconforto.

Esse incômodo está relacionado ao apego às conquistas já alcançadas e à segurança proporcionada pelas formas conhecidas de agir e pensar. A incorporação de novos hábitos implica a ruptura com modos anteriores de olhar, sentir, fazer e se relacionar, exigindo a atribuição de novos sentidos às práticas e às relações. Trata-se de um processo que ultrapassa o indivíduo e interfere no ambiente em que ele está inserido, sendo percebido, ao mesmo tempo, como risco e como possibilidade de avanço.

Mudar não significa, necessariamente, negar ou destruir o que existe. A mudança pode se manifestar tanto no fortalecimento e na consolidação de processos que já estão em curso quanto na ruptura de sentidos e ordens previamente estabelecidos. Em ambos os casos, a compreensão das relações interpessoais que se constroem no interior das organizações é fundamental para entender como a mudança se processa.

As dinâmicas organizacionais são atravessadas por interações verbais e não verbais que produzem sentidos muitas vezes expressos nas entrelinhas dos discursos. É nesse espaço relacional que se constroem significados, intenções, emoções e sentimentos. A mudança, como fenômeno social, emerge dessas interações e envolve o sujeito em sua totalidade, com toda a sua subjetividade.

Assim, mesmo quando ocorre no interior de instituições ou espaços coletivos, a mudança só se concretiza quando alcança o ser humano em sua dimensão singular. A experiência da mudança é sempre pessoal, pois cada sujeito constrói internamente os significados que atribui às transformações propostas. Como o indivíduo conhece o mundo a partir de suas próprias representações, toda proposta de mudança precisa considerar essa dimensão interna, reconhecendo que a transformação externa só se sustenta quando é acompanhada por uma transformação pessoal.

A mudança no âmbito organizacional

A mudança no interior de uma organização ultrapassa, em muito, a simples elaboração de projetos inovadores ou a busca de parcerias internas para viabilizá-los. Trata-se de um processo complexo e, muitas vezes, turbulento, atravessado por conflitos, entraves, inseguranças e resistências. Longe de ocorrer de forma linear ou previsível, a mudança carrega consigo descontinuidades que exigem acompanhamento constante, negociação permanente e capacidade de coordenação ao longo de todo o percurso.

Nesse sentido, a ideia de mudança organizacional não pode ser associada a um caminho tranquilo em direção a resultados previamente definidos. Os conflitos fazem parte de sua própria natureza e impõem a necessidade de ajustes contínuos, tanto no planejamento quanto na condução das ações, uma vez que o processo se constrói em meio a tensões e disputas de sentidos.

Sob essa perspectiva, a mudança organizacional pode ser compreendida como qualquer modificação relevante – planejada ou não – nos componentes formais e informais de uma organização. Essas transformações podem incidir sobre pessoas, estruturas, produtos, processos e sobre a própria cultura institucional. Para que sejam caracterizadas como mudança, tais alterações precisam ser significativas, atingir a maior parte dos membros da organização e estar

orientadas para a melhoria do desempenho institucional ou para a garantia de sua sustentabilidade diante das demandas internas e externas que se impõem ao longo do tempo.

Ao dialogar com diferentes autores que se dedicaram a compreender esse fenômeno, é possível perceber que, apesar das variações conceituais, há pontos de convergência importantes. As análises reunidas indicam que a mudança organizacional envolve múltiplas dimensões, articula fatores objetivos

e subjetivos e se expressa tanto nas estruturas visíveis quanto nos modos de pensar, agir e se relacionar que permeiam o cotidiano institucional. Essa compreensão ampliada permite reconhecer a mudança não como um evento pontual, mas como um processo contínuo, marcado por negociações, reinterpretações e rearranjos permanentes.

Wood Jr. (2004), em sua pesquisa, realizou um consolidado das ideias de alguns autores no que concerne ao conceito de mudança organizacional expresso no quadro a seguir:

Quadro 1 – Consolidados das ideias de alguns autores

AUTORES	ANO	IDEIA/CONCEITO
BASIL & COOK	1974	Destacam três elementos essenciais na mudança organizacional: a tecnologia; o comportamento social; e as instituições com suas estruturas. Mediante tais elementos, as organizações mudam, predominantemente, como reação às crises, raríssimamente por iniciativa antecipada às crises conjunturais.
BROWN	1991	Entende as mudanças organizacionais como resposta às tecnologias, ou seja, é o advento dos recursos tecnológicos que promove novas organizações de trabalho e a renovação dos processos administrativos.
HARARI	1991	Vai de encontro à mudança como evento pontual, pois defende a mudança como processo contínuo.
HERZOG	1991	Compreende a mudança organizacional como alterações que ocorrem no âmbito comportamental, no é modus operandi e nos valores emergidos a partir das respostas às modificações.



AUTORES	ANO	IDEIA/CONCEITO
KELLY & AMBURGEY	1991	Justificam a inércia das organizações em face das mudanças como resultado do momento histórico em que atravessa. Para os autores, as instituições possuem uma tendência natural a repetir experiências passadas. Portanto, há que se considerar o contexto histórico da instituição no instante em que se pretende analisá-la.
HUEY	1991	Apresenta a mudança organizacional como propulsora da quebra de paradigmas. É por meio de tal processo que se transpõe a apatia organizacional.
GINSSBERG & BUCHHOTTS	1990	Investigando a teoria da adaptação natural que prega a mudança como processo natural das organizações, a partir de fatores extrínsecos, e a teoria da seleção natural que ressalta as forças atuantes no interior das instituições como fatores restritivos à mudança, os autores chegaram à conclusão de que a elucidação desse fenômeno estaria na integração das múltiplas concepções.
LAND & JARMAN	1981	Seccionam o processo de mudança organizacional em três etapas: 1ª– formação: elaboração de um padrão de comportamento através da compreensão de si próprio e do meio externo; 2ª– regulamentação: instala-se mediante a repetição do padrão encontrado, com vistas à autoafirmação, negando as diferenças; 3ª– integração: o sistema perpassa o padrão consolidado, necessitando de flexibilidade, abertura e inovação.
KANTER & MARCH	1984 1981	Ancoram-se no fortalecimento das bases fundamentais da organização. Para tanto, a mudança proposta deve estar a serviço do momento em que a instituição atravessa, solidificada em seus pilares iniciais. Do mesmo modo, devem ser considerados <i>os aspectos conceituais, culturais e intelectuais envolvidos</i> .
WANT	1990	Classifica a mudança organizacional em cinco categorias: 1ª– por opção: quando há ausência de pressão; 2ª– operacional: com o advento de limitações específicas; 3ª– direcional: quando uma alteração estratégica se faz necessária; 4ª– fundamental: alteração na missão da organização; 5ª– total: medida extrema, quando o risco é generalizado.

AUTORES	ANO	IDEIA/CONCEITO
PRIGOGINE & STENGERS	1984	Opõem-se ao modelo de Newton, que traduz um mundo estático, programado, estável. Os autores destacam como essa lógica limitante pode se adaptar ao movimento, à dinâmica, pois o desequilíbrio, a desordem, a descontinuidade são forças motrizes do desenvolvimento.
KIEL	1984	Ratifica a dinâmica, o movimento, como bases para o desenvolvimento das <i>formas mais complexas das organizações</i> . É exatamente a continuidade, a linearidade que impedem o desenvolvimento das instituições.

Fonte: Elaboração própria

A partir das ideias sintetizadas no Quadro 1, torna-se possível refletir sobre a relevância da mudança para a própria existência das instituições. Independentemente de ser provocada por fatores internos ou externos, históricos, ambientais ou relacionais, a mudança constitui uma condição indispensável à continuidade das organizações nos mais diversos setores. No entanto, é preciso considerar que o impulso que desencadeia esse movimento – a força que o coloca em marcha – exerce influência direta na forma como o processo se consolida e na qualidade dos resultados que dele decorrem.

De modo geral, as instituições raramente iniciam processos de mudança de maneira proativa, antecipando-se às transformações do contexto que as envolve. Na maior

parte das vezes, a mudança surge como resposta a crises, tensões ou acontecimentos que pressionam a organização a se reorganizar. Nessas circunstâncias, ela tende a ser percebida pelos sujeitos como algo estranho ao cotidiano institucional, um elemento disruptivo que provoca insegurança e amplia a predisposição à resistência.

A mudança também pode ser compreendida como expressão da realidade histórica na qual a instituição está inserida. Os contextos social, político e cultural atuam como forças que impulsionam transformações, tornando-se pontos de partida para novos movimentos organizacionais. Ainda assim, é fundamental reconhecer as instituições como organismos vivos, dinâmicos e ativos. Elas não apenas sofrem a influência do meio



externo, mas também o modificam, estabelecendo uma relação dialética na qual se transformam, ao mesmo tempo em que transformam o contexto que as cerca.

Nesse processo, a mudança torna-se perceptível, sobretudo, por meio das alterações nos comportamentos, nas atitudes e nos valores que emergem a partir das inovações implementadas. Mais do que os documentos formais ou os discursos institucionais, são essas novas posturas que revelam se a mudança foi, de fato, incorporada ao cotidiano da organização. A consolidação do processo manifesta-se quando os modos de agir e de pensar passam a refletir os novos referenciais adotados.

Independentemente das razões que a desencadeiam, a mudança exige uma condição fundamental para sua efetivação: a ruptura. Transformar implica romper com concepções, crenças, valores, hábitos e comportamentos que já não respondem às demandas do presente. Somente a partir da quebra de paradigmas é possível superar estados de imobilismo e apatia institucional. O movimento, a contradição, o desequilíbrio e a mutação constituem a própria essência do desenvolvimento organizacional, enquanto o equilíbrio estático e a

continuidade acrítica tendem a limitar ou impedir a evolução.

Administrar a mudança, portanto, significa lidar com aquilo que é concreto e estabelecido, ao mesmo tempo em que se projeta uma nova realidade ainda situada no campo do intangível. Esse processo requer uma leitura aprofundada da situação vivida pela organização, de modo que seja possível negociar novos rumos e enfrentar os movimentos de resistência que, inevitavelmente, acompanham qualquer tentativa de transformação.

O medo de mudar está, em grande parte, associado ao receio de perder conquistas já alcançadas, à sensação de retrocesso ou à ideia de retorno a um ponto inicial. Durante o período de transição, é comum que a produtividade seja afetada até que novos hábitos se consolidem. Ainda assim, mesmo diante da insegurança provocada pelo desconhecido, a mudança mostra-se necessária quando se busca avançar de um estágio a outro, em direção ao aperfeiçoamento e à melhoria da qualidade institucional.

Embora indispensáveis à sobrevivência das organizações, os processos de mudança despertam reações diversas entre os sujeitos que compõem a estrutura institucional. Essas reações podem variar desde

a aceitação imediata até formas explícitas ou veladas de resistência. As origens dessas resistências são múltiplas: podem estar relacionadas à ruptura das hierarquias de poder estabelecidas, a aspectos da subjetividade dos indivíduos, à exigência de novas habilidades e competências ou, ainda, à forma como cada sujeito se percebe dentro da nova organização do trabalho.

As mudanças tendem a gerar resistência justamente porque impõem um ônus aos envolvidos. Elas exigem flexibilidade, revisão de modos de pensar, agir, comunicar-se e relacionar-se, além da reconstrução de sentidos atribuídos à própria prática e à vida profissional. Não se trata apenas de adaptar procedimentos, mas de reelaborar significados.

A resistência à mudança manifesta-se tanto no plano individual quanto no organizacional. No nível individual, está vinculada às singularidades de cada sujeito: sua história, personalidade, preferências, hábitos, medos, formação e condições de vida. No plano organizacional, emerge a partir das dinâmicas coletivas, da configuração dos grupos, dos conflitos internos e das relações entre setores. Quando as mudanças atingem apenas partes da organização, é comum que outros segmentos as percebam como

ameaça, posicionando-se de forma defensiva ou oposicionista.

Diante do exposto, torna-se evidente que os processos de mudança nas instituições não se limitam a ajustes administrativos ou reorganizações superficiais. Eles envolvem, sobretudo, transformações profundas nas concepções, nas relações de poder, nas práticas e nos sentidos atribuídos ao trabalho desenvolvido. Quando essas mudanças dizem respeito ao campo educacional – e, em especial, à educação das pessoas com deficiência –, os efeitos tornam-se ainda mais complexos, pois incidem diretamente sobre modos históricos de exclusão, segregação e controle social.

É nesse cenário que se inscrevem as discussões sobre o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência. As tensões entre ruptura e permanência, entre inovação e conservação, atravessam de forma decisiva a organização dos serviços educacionais, revelando disputas de projetos, concepções e interesses. As instituições especializadas, historicamente constituídas como espaços de cuidado e escolarização, ocupam lugar central nesse debate, assim como as políticas públicas que, mais recentemente, passaram a propor novos arranjos institucionais e pedagógicos.



Assim, compreender o Atendimento Educacional Especializado não apenas como um serviço, mas como expressão concreta de determinados modos de conceber a

diferença, a escolarização e o papel das instituições, exige retomar criticamente sua relação com as estruturas já existentes.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE e as instituições especializadas



O AEE configura-se como um serviço que, diferentemente do ensino escolar comum, não se destina à substituição da escolarização, mas à oferta de recursos, estratégias e apoios capazes de minimizar as barreiras decorrentes da deficiência, respeitando as especificidades de cada estudante. Trata-se de um conjunto de ações que tem como finalidade ampliar as possibilidades de interação do educando com o mundo social, cultural e simbólico, favorecendo sua participação nos diferentes contextos educativos.

Nesse sentido, o AEE abrange um repertório diverso de práticas e instrumentos que respondem às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre essas ações, encontram-se o ensino e a interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos, o uso do sistema Braille, a orientação e mobilidade, a utilização do soroban¹, as ajudas técnicas e as tecnologias assistivas, in-

-
1. O soroban é o ábaco japonês, uma ferramenta milenar de cálculo manual baseada no sistema decimal. Composto por moldura, eixos e contas (peças deslizantes), é utilizado para realizar operações aritméticas rápidas (soma, subtração, multiplicação, divisão e raízes) e auxilia no desenvolvimento da concentração, memória e cálculo mental.

cluindo a informática adaptada e a comunicação alternativa ou aumentativa. Também fazem parte desse conjunto as atividades voltadas à mobilidade, à informática educativa, à Educação Física adaptada, ao enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos, bem como às atividades da vida autônoma e social.

Esses recursos e estratégias devem ser ofertados em espaços específicos destinados ao AEE, como centros especializados, salas de recursos multifuncionais e instituições especializadas que, no contexto das políticas contemporâneas, passam a assumir um novo papel. Tal atendimento ocorre, preferencialmente, no contraturno escolar, de modo a não comprometer a participação do estudante no ensino comum nem colocá-lo em situação de desvantagem em seu processo de escolarização. Nessa perspectiva, o AEE se constitui como um serviço complementar, articulado à escola regular, e não como um espaço paralelo ou substitutivo.

O êxito do AEE manifesta-se, sobretudo, na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante. Para que isso se concretize, é fundamental que o trabalho pedagógico esteja orientado por uma compreensão ampliada do sujeito, reconhecendo suas potencialidades e não apenas

suas limitações. O ponto de partida do trabalho pedagógico consiste na identificação das habilidades já consolidadas pelo aluno, bem como daquelas que podem ser desenvolvidas por meio da mediação docente. Essa leitura cuidadosa das possibilidades do educando permite a definição de metas de ensino que considerem tanto aquilo que ele realiza de forma autônoma quanto aquilo que pode alcançar com apoio, respeitando seus tempos e modos de aprender.

Outro aspecto central para a efetividade do AEE é a construção de uma relação colaborativa com a família. A parceria entre escola e família possibilita uma compreensão mais ampla do estudante, considerando os diferentes contextos em que ele está inserido. Além disso, o envolvimento familiar fortalece os processos de mediação da aprendizagem, favorece o desenvolvimento da autonomia e da independência e assegura ao estudante o direito de participar das decisões que dizem respeito à sua própria vida.

Do mesmo modo, o trabalho no AEE pressupõe uma relação constante de diálogo e troca entre seus professores e os docentes da sala de aula comum. A aprendizagem e o desenvolvimento não se produzem em espaços isolados, mas na articulação entre os diferentes contextos



educativos que o estudante frequenta. Pensar a escolarização a partir de uma perspectiva integral implica reconhecer que o processo educativo se constrói coletivamente, exigindo planejamento conjunto, corresponsabilidade e alinhamento de práticas pedagógicas.

Assim, o AEE não pode ser compreendido apenas como um serviço técnico ou especializado, mas como parte integrante de um projeto educacional que se propõe a enfrentar as desigualdades historicamente produzidas no campo da escolarização das pessoas com deficiência. Sua efetividade depende da articulação entre políticas públicas, instituições, profissionais, famílias e estudantes, bem como da capacidade de produzir práticas pedagógicas que reconheçam a diferença como constitutiva do processo educativo.

A relação entre os professores do AEE e os docentes da sala de aula comum não pode ser estabelecida a partir de uma lógica hierárquica, em que o professor da sala de recursos seria o detentor exclusivo do saber e, portanto, aquele que determina unilateralmente como o processo de ensino e aprendizagem do aluno deve ocorrer. Uma relação dessa natureza tende a produzir distanciamentos, resistências e, sobretudo, práticas pouco efetivas, pois

desconsidera o caráter coletivo e compartilhado da ação educativa.

O AEE está orientado para a escolarização do aluno em uma perspectiva complementar ou suplementar. Isso significa que ele não substitui o ensino comum, tampouco se sobrepõe a ele. Ambos os espaços possuem funções específicas e igualmente importantes, convergindo para um objetivo comum: a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Quando essa compreensão se fragiliza, corre-se o risco de deslocar responsabilidades ou de reforçar práticas fragmentadas.

Em cada um desses contextos – a sala de aula comum e a sala de recursos – o aluno revela desafios, modos de aprender e potencialidades distintas. É justamente na interlocução entre os professores desses espaços que se tornam possíveis a construção conjunta de estratégias pedagógicas mais eficazes. Ao compartilhar experiências, observações e reflexões sobre o percurso do aluno, amplia-se a compreensão de como ele aprende, criando condições para que as estratégias metodológicas adotadas sejam, de fato, mediadoras do processo de aprendizagem.

Uma relação colaborativa e horizontal entre o professor do AEE e o professor do ensino comum

Figura V – Alvo do Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Produção do autor (2026)

constitui um dos elementos centrais para o sucesso das intervenções pedagógicas. Quando essa parceria se estabelece de forma positiva, os efeitos do AEE tendem a repercutir diretamente na sala de aula comum, fortalecendo o processo de inclusão e ampliando as possibilidades de participação do aluno.

Nesse sentido, o AEE desenvolvido nas instituições especializadas deve ocorrer nos mesmos moldes

do que é proposto para as salas de recursos multifuncionais: atendimento em contraturno; preservação do vínculo do estudante com a escola comum; interlocução constante com os professores da classe regular e diálogo permanente com as famílias, reconhecidas como parceiras fundamentais no processo formativo do aluno público-alvo da Educação Especial.

As instituições especializadas e suas possíveis contribuições para o processo de inclusão escolar

No contexto das políticas educacionais inclusivas, às instituições especializadas atribui-se um novo lugar e novas responsabilidades. Longe de assumirem um papel substitutivo à escola comum, essas instituições passam a atuar como espaços de apoio, colaboração e assessoramento, contribuindo para a identificação, a avaliação e a compreensão das necessidades educacionais específicas dos alunos e para o planejamento de respostas pedagógicas que se efetivem no contexto inclusivo.

Entre suas atribuições, destaca-se o apoio ao sistema educacional inclusivo por meio da orientação e da formação dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo. As instituições especializadas podem colaborar com a escola comum na elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, na adequação de recursos e na assessoria para a aquisição de tecnologias e instrumentos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No atendimento às crianças pequenas, especialmente na faixa etária de zero a dois anos, essas instituições podem ofertar o AEE por meio de ações de intervenção precoce, sempre que necessário. Tal atendimento deve ocorrer sem prejuízo do direito dessas crianças de frequentarem os espaços da educação infantil, como creches e centros

de educação infantil, garantindo sua participação nos ambientes educativos comuns desde os primeiros anos de vida.

Da mesma forma, quando o estudante público-alvo da Educação Especial possui mais de quatorze anos e opta por modalidades como a Educação de Jovens e Adultos ou por cursos profissionalizantes em escolas regulares, as instituições especializadas podem ofertar o AEE sempre que houver essa necessidade. Nessas situações, o AEE mantém seu caráter complementar ou suplementar, respeitando o protagonismo da escola comum no processo de escolarização.

As orientações internacionais, como as expressas na Declaração de Salamanca, reforçam a necessidade de que as instituições especializadas intensifiquem parcerias com os sistemas oficiais de ensino. Essa articulação deve abranger o planejamento, a implementação e a avaliação das ações educativas, de modo que, conjuntamente, sejam construídas respostas inclusivas capazes de garantir a aprendizagem e a participação dos alunos.

Diante da incumbência de escolarizar todos os estudantes, sem distinções, as escolas comuns necessitam de apoio para reorganizar suas práticas e estruturas pedagógicas.

Nesse novo arranjo, o AEE passa a ser ofertado sempre que necessário, com o objetivo de complementar ou suplementar a escolarização. As instituições especializadas, nesse sentido, atuam como instâncias de apoio ao sistema regular, sem que isso implique deslocar da escola comum a responsabilidade central pela escolarização.

Mesmo quando ofertam o AEE, as instituições especializadas – públicas, privadas ou privadas sem fins lucrativos – devem orientar as famílias e garantir que todos os seus alunos estejam devidamente matriculados na rede regular de ensino, especialmente aqueles com idades entre seis e quatorze anos, assegurando o cumprimento da legislação educacional que estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino nessa faixa etária.

Cabe ainda às instituições especializadas ofertar conhecimentos que não integram o currículo da base nacional comum, uma vez que este é de responsabilidade exclusiva do sistema regular de ensino. Ao mesmo tempo, devem permanecer atentas para que as escolas comuns assumam plenamente sua função de escolarizar todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, singularidades ou fragilidades.



Apesar dos avanços normativos e conceituais, a aceitação e a apropriação do paradigma da inclusão ainda não se constituem como consenso entre as instituições especializadas. Diversos movimentos de resistência têm se organizado em oposição ao redimensionamento de seu papel histórico. Entre os argumentos mobilizados, destaca-se a defesa de que alguns alunos necessitariam de apoios permanentes e generalizados, para os quais o sistema regular ainda não estaria preparado. Soma-se a isso o reconhecimento da importância histórica das escolas especiais e a defesa do direito de escolha das famílias quanto ao espaço de escolarização de seus filhos.

Essas posições sustentam a ideia de que a escola especial deve ser mantida como espaço legítimo de escolarização, sobretudo nos casos em que a integração às classes comuns não se mostre possível. No entanto, parte dessas argumentações associa o redimensionamento das instituições especializadas à redução de suas ações à educação não formal, o que gera receios quanto à perda de possibilidades educativas para determinados alunos.

É importante distinguir, contudo, os espaços não formais de educação – como escolas de línguas, de música, de arte ou de culinária – do

sistema educacional escolar propriamente dito. Reduzir a compreensão das instituições especializadas à oferta exclusiva de educação não formal significa restringir o acesso de alguns alunos aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente necessários para a participação plena na vida social.

A simples inserção de estudantes com deficiência em salas de aula comuns não é, por si só, sinônimo de inclusão. Quando esse movimento ocorre sem a garantia de condições pedagógicas adequadas, de acessibilidade e de participação efetiva, o aluno corre o risco de ocupar um lugar secundário em seu próprio processo educativo, sem autonomia e com poucas possibilidades reais de construção do conhecimento. A inclusão, portanto, não pode ser confundida com presença física, sob pena de reproduzir novas formas de exclusão no interior do espaço escolar.

Em contraposição a posturas que mantêm práticas segregantes, é necessário afirmar que não há inclusão possível sem o encontro concreto com aqueles que historicamente foram mantidos à margem. Não se constrói uma educação inclusiva apenas a partir de estudos, discursos ou documentos. É no contato direto com as diferenças, com as contradições e com os conflitos

que se constituem as bases de uma educação verdadeiramente emancipatória, capaz de reconhecer o ser humano em suas múltiplas formas de existir, aprender e se relacionar.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que o aluno público-alvo da Educação Especial disponha das condições necessárias para participar livremente de todas as atividades que compõem a vida escolar, das mais simples às mais complexas. Essa participação deve respeitar seus ritmos, suas singularidades e seus modos próprios de aprender, sem que isso implique a negação de seu direito de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos.

No cenário brasileiro, embora ainda em número reduzido, algumas instituições especializadas passaram a assumir uma nova postura em relação à escolarização dos alunos com deficiência, adotando o AEE em uma perspectiva complementar à escola comum. Ao fazê-lo, essas instituições ingressaram em processos profundos de transformação, buscando responder às novas demandas decorrentes da inclusão escolar de seus alunos.

Esse movimento, no entanto, não ocorreu sem tensões. Algumas federações nacionais de instituições especializadas posicionaram-se de forma contrária à inclusão escolar,

mobilizando argumentos como o suposto despreparo das escolas comuns, o grau de comprometimento das deficiências – entendido como impeditivo para o acompanhamento dos conteúdos escolares – e o preconceito que esses alunos enfrentariam no cotidiano das escolas regulares. Diante desse cenário, as instituições que optaram por uma postura inclusiva enfrentaram desafios significativos, tanto no âmbito político quanto no institucional, ao se contraporem a posições historicamente consolidadas.

Como exemplo de instituição que assumiu esse redirecionamento, destaca-se a APAE de Contagem, em Minas Gerais, atualmente denominada Centro de Atendimento e Inclusão Social (CAIS). A experiência dessa instituição evidencia o potencial das instituições especializadas quando atuam como parceiras da rede regular de ensino, oferecendo AEE em contraturno, promovendo a interlocução com os professores da sala de aula comum e estabelecendo diálogo permanente com as famílias.

Fundada em 1971, a APAE/Contagem teve como objetivo inicial promover a inclusão social de pessoas com deficiência por meio da escolarização, da inserção no mercado de trabalho e da defesa de direitos. Em seus primeiros anos



de funcionamento, atuou como escola especial de caráter substitutivo, oferecendo atendimentos clínicos, terapêuticos e educacionais em um contexto em que as escolas públicas regulares se recusavam a acolher esses estudantes.

Em 1983, a instituição foi oficialmente cadastrada na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais como escola especial. Nesse período, manteve uma proposta substitutiva à escola comum, realizando a escolarização de seus alunos de forma paralela ao sistema regular. Contudo, essa configuração começou a ser questionada poucos anos após seu reconhecimento oficial.

Entre 1994 e 1996, a APAE/Contagem, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, desenvolveu uma pesquisa envolvendo alunos com dificuldades de aprendizagem matriculados na escola comum. A ampliação desses estudos impulsionou um processo simultâneo de redimensionamento das práticas institucionais, conduzindo a instituição a uma ressignificação de seu papel e de suas ações.

As novas práticas passaram a privilegiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual

em suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, com o objetivo de formar sujeitos autônomos, críticos e participantes ativos de seu próprio processo de construção do conhecimento. A partir dessa concepção, os alunos passaram a ser encaminhados às escolas comuns, reconhecendo-se seu direito de usufruir dos mesmos espaços de escolarização destinados a todos e de ampliar sua participação nos diferentes ambientes sociais.

Esse novo olhar implicou mudanças significativas na organização do espaço físico e na proposta pedagógica da instituição, resultando na criação das Salas Ambientes Temáticos (SATs). A permanência do aluno na instituição passou, então, a estar vinculada à sua matrícula e frequência na escola comum, reforçando o caráter complementar do atendimento oferecido.

Inicialmente, a comunicação entre os professores da instituição e os docentes das escolas comuns ocorria por meio de relatórios e avaliações. A partir de meados da década de 1990, esse modelo foi sendo ampliado com a criação de uma equipe itinerante, voltada à orientação pedagógica dos professores da rede regular. Com o avanço das discussões sobre a educação inclusiva, a postura unilateral deu lugar a um movimento de troca de saberes

e experiências entre os profissionais da instituição especializada e os professores da sala de aula comum.

Em 2006, foi firmado um convênio com a Secretaria Municipal de Educação que priorizou o AEE aos alunos com deficiência anteriormente atendidos pela APAE e que se encontravam matriculados nas escolas comuns. Esse trabalho passou a incluir a interlocução sistemática com os professores da rede regular, realizada na própria instituição por meio da metodologia do estudo de caso.

Assumir uma postura inclusiva, em consonância com as políticas

públicas vigentes que asseguram o acesso de todos os alunos às escolas comuns e definem o AEE como complementar à escolarização, exigiu da APAE/Contagem profundas transformações nos âmbitos conceitual, pedagógico e administrativo, e também na organização do espaço físico. Tais mudanças demandaram flexibilidade, abertura ao diálogo e disposição para rever práticas historicamente cristalizadas, respeitando as diferenças e promovendo a autonomia de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Mudança: motivos e (re) significações

Mudar, sob a perspectiva de Motta, significa desconfiar daquilo que se apresenta como natural. É colocar em suspensão o que parece óbvio, questionar certezas cristalizadas e, a partir desse movimento, abrir-se à construção de novas respostas, novas práticas e novos hábitos. A mudança, nesse sentido, nasce no campo das ideias, alimentada pelas relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos e com os outros. É nesse espaço inter e intrassubjetivo, muitas vezes marcado por tensões e conflitos, que os processos de transformação vão sendo tecidos, dando lugar a novos saberes e fazeres.

Não se trata de um percurso simples ou linear. As forças que atravessam os processos de mudança frequentemente caminham em direções opostas. Ainda que não sejam equivalentes, essas forças se influenciam mutuamente e, no embate, produzem deslocamentos que ampliam horizontes. O indivíduo atua sobre o meio ao mesmo tempo em que é por ele transformado, inaugurando novos olhares, conceitos e práticas que, como em um movimento espiralado, possibilitam o surgimento de novas etapas de desenvolvimento. Por isso, mudar envolve sempre risco e incerteza: é um processo tão promissor quanto ameaçador.

Essa ambivalência própria da mudança aparece de forma clara no relato de uma professora do AEE, ao lembrar

o início do processo vivido na instituição. Em sua fala, emergem sentimentos de insegurança, dúvida e indecisão, característicos dos momentos de ruptura, mas também demonstra a confiança coletiva de que o caminho escolhido representava o melhor para os alunos. Ao reconhecer o potencial de aprendizagem de cada estudante, respeitando suas especificidades, a professora revela como, em meio às incertezas, novos sentidos foram sendo construídos no cotidiano da prática pedagógica.

É nesse contexto que se insere a mudança vivenciada pela APAE de Maranguape, analisada neste capítulo no período compreendido entre 2010 e 2013. Ainda que o recorte temporal da pesquisa se concentre nesses anos, é importante reconhecer que os processos de transformação antecedem esse marco. As concepções que impulsionaram a ruptura com práticas segregadoras e a implantação do centro em uma perspectiva inclusiva já estavam presentes no ideário institucional desde 2002, especialmente a partir do II Fórum de Educação Especial, que reafirmou a educação inclusiva como um direito de todos e assumiu a escola comum como espaço legítimo de escolarização.

O ano de 2010, entretanto, é tomado como referência por marcar a

criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado. Embora apenas em 2011 a APAE tenha deixado de funcionar como escola substitutiva, passando a vincular a oferta de seus serviços à matrícula dos alunos na rede regular de ensino, esse período representa um ponto de inflexão institucional, no qual as mudanças passaram a se materializar de forma mais explícita.

A análise da mudança no interior da instituição foi desenvolvida a partir de dois eixos principais: as razões que motivaram o processo de transformação e a construção dos novos significados e sentidos que tornaram essa mudança possível. Partiu-se do entendimento de que a disposição para mudar emerge quando se estabelece uma articulação entre interesses subjetivos e motivações coletivas, que passam a ocupar o imaginário do grupo e a orientar a construção de novas práticas.

Considerar a mudança como resultado de um processo meramente linear ou como simples soma de transformações individuais seria reduzir sua complexidade. A mudança se produz em um tempo histórico específico, em um determinado espaço social e em um contexto socioeconômico atravessado por relações, tensões e disputas. Ela envolve sujeitos que transformam



a realidade coletiva ao mesmo tempo em que são por ela transformados, em um movimento contínuo de reciprocidade.

Sob essa lógica, os dados da pesquisa indicaram que as transformações ocorridas na APAE de Maranguape tiveram como força motriz as subjetividades dos sujeitos que compõem a instituição. Essas motivações, construídas em uma dinâmica dialógica, deram origem a objetivos coletivos que se fortaleceram ao longo das discussões internas, possibilitando à instituição enfrentar as resistências que se apresentaram no ambiente externo.

Tais resistências tornaram-se visíveis na fala da então presidente da APAE e atual consultora da instituição, ao relatar os desafios enfrentados no diálogo com outras instituições especializadas. Em seu depoimento, evidenciou-se a dificuldade de afirmação do novo papel social e político da instituição, sobretudo diante de um cenário marcado por concepções históricas que ainda defendem modelos segregadores de escolarização. O questionamento recorrente – “você não querem ser escola?” – revela o preconceito e a resistência que se manifestam quando uma instituição opta por romper com práticas consolidadas.

Para compreender os aspectos motivacionais que impulsionaram essa mudança, o estudo voltou-se ao diálogo com os sujeitos que vivenciam o cotidiano institucional, buscando acessar aquilo que pode ser compreendido como a causa primeira do processo: as concepções. As mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações institucionais são entendidas, assim, como desdobramentos desse movimento inicial, muitas vezes silencioso, que se instala no plano das ideias, mas se expressa concretamente por meio de gestos, atitudes, posicionamentos e escolhas.

Embora as motivações se manifestem de formas diversas, houve um esforço deliberado para construir uma base comum que fortalecesse o ideário coletivo. Esse movimento se deu por meio de espaços sistemáticos de estudo e discussão, criados com o objetivo de promover a troca de saberes e o alinhamento conceitual da equipe. Conforme relata a coordenadora do Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência-CAEPD, a formação continuada dos profissionais constituiu o primeiro passo desse processo, uma vez que a transição de escola especial para centro de atendimento exigia não apenas mudanças conceituais, mas também

adequações legais e a qualificação específica da equipe.

A viabilização da mudança no plano conceitual exigiu, portanto, a construção de aportes teóricos capazes de sustentar os objetivos almejados. Sem esse alicerce, o risco de perda de direção ao longo do percurso seria iminente. A gestação da nova proposta institucional ocorreu em meio a debates, negociações, consensos e dissensos, próprios de um grupo heterogêneo, composto por sujeitos com valores distintos, mas mobilizados por um objetivo comum: a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No momento inicial de um processo de mudança, as “águas turvas” parecem escorrer entre o objetivo a ser alcançado e a realidade que se impõe. Um turbilhão de indagações, dúvidas e questionamentos invade o ideário coletivo ao gestar uma concepção que passa a orientar o caminho a ser percorrido até consolidar a transformação pretendida.

Embora a mudança esteja amplamente presente no discurso das organizações ditas pós-modernas, na prática ela se revela um processo permeado por inquietações e incertezas. Mudar implica lidar com o inesperado, com aquilo que foge ao controle e desafia previsões. A

forma como esse processo é percebido está diretamente relacionada às experiências individuais dos sujeitos envolvidos. Como aponta Thurler (2001), aprende-se a pensar, viver, provocar ou resistir à mudança ao longo da história pessoal e da inserção em diferentes grupos sociais – na família, na escola, nas associações, nas comunidades e nas organizações em que se atua. Assim, a mudança não é apenas um movimento institucional, mas um fenômeno profundamente humano, social e histórico.

Nessa mesma direção, Vygotsky contribui ao evidenciar que, por trás do discurso externo, manifestam-se desejos, necessidades e motivações que buscam responder aos interesses e às emoções dos sujeitos. Esse discurso interno, ainda que influenciado pelo contexto social e histórico no qual o locutor está inserido, é resultado de processos relacionais. É da interação entre esses discursos individuais que se constitui um sentido coletivo, capaz de sustentar o discurso do grupo e materializar-se em novas práticas.

Compreender a mudança de uma prática, ancorada na apropriação de novas concepções, exige, portanto, compreender o sentido dos discursos que a expressam, bem como as motivações que lhes deram origem e o contexto histórico-social do



qual emergem. O discurso que traduz uma nova concepção – aquele que transforma o pensamento em palavra – é sempre uma expressão do sentido interior, ainda que este não possa ser plenamente esgotado pela linguagem.

Foi a partir dessa compreensão que nesse estudo nos debruçamos sobre os discursos dos sujeitos pesquisados, buscando acessar as motivações que os impulsionam e suas repercussões sobre a prática pedagógica. Partimos do pressuposto de que toda prática reflete um discurso, e todo discurso é atravessado por uma motivação. Na tentativa de transformar a ação pedagógica direcionada ao aluno com deficiência – até então institucionalizado –, a APAE/Maranguape organizou espaços de troca de experiências e reflexão coletiva, favorecendo a desconstrução de concepções cristalizadas e a ressignificação do sentido atribuído à escolarização da pessoa com deficiência e aos espaços que ela deve ocupar.

Duarte contribui para essa análise ao afirmar que o sentido atribuído à ação humana se constrói nas relações estabelecidas entre o sujeito, os outros e o contexto histórico-social no qual está inserido. É somente como parte desse conjunto relacional que o indivíduo atribui sentido racional à sua ação.

Leontiev aprofunda essa discussão ao destacar que as razões que motivam o sujeito a agir constituem a essência do sentido quando se articulam diretamente com o objetivo final da ação. O motivo que impulsiona o sujeito e a direção que orienta sua prática são elementos indissociáveis na produção de um agir consciente e não alienado. Quando essa relação se rompe, instaura-se o que o autor denomina de consciência alienada, característica das sociedades capitalistas, nas quais os sujeitos, muitas vezes, reproduzem práticas e discursos que não correspondem às suas crenças ou aspirações mais profundas.

Nesse cenário, o conteúdo objetivo da atividade passa a não coincidir com o conteúdo subjetivo que a motiva, gerando uma cisão entre o que se faz e o sentido que isso tem para quem faz. A aprendizagem, por sua vez, só se efetiva quando o conhecimento mediado ganha sentido vital para o sujeito, produzindo efeitos transformadores em sua vida. Quando ocorre apenas como resposta a estímulos externos ou imposições alheias, tende a se esvaziar de significado e perder sua potência emancipatória.

Na constituição dos sentidos, o motivo ocupa lugar central, pois é ele que impulsiona o sujeito à ação e se articula ao fim último da atividade.

Conforme aponta Leontiev, o sentido pessoal traduz a relação entre o motivo e o objetivo da ação. Assim, compreender a mudança humana em seus diferentes níveis implica investigar as motivações que produzem os sentidos os quais, por meio de seus significados, desencadeiam novas práticas.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico expressa os significados e as práticas orientadoras da direção que a instituição pretende seguir. Os sentidos pessoais e coletivos atribuídos a esse documento revelam os motivos que mobilizam o grupo diante dos desafios colocados na construção da sociedade almejada. No Projeto Político da APAE/Maranguape, encontram-se explicitadas as concepções que fundamentam suas novas práticas, especialmente no que se refere à compreensão do processo de aprendizagem e ao significado atribuído à escolarização das pessoas com deficiência, na tentativa de superar a lógica histórica da segregação.

Ainda segundo Leontiev, uma atividade coletiva é composta pelo conjunto de ações individuais orientadas por um objetivo comum. Cada ação particular se vincula a um significado coletivo, e o sentido atribuído pelo sujeito à sua prática precisa estar em consonância com a finalidade

objetiva da atividade. Nesse contexto, dois motivos emergiram com força nas entrevistas como propulsores da mudança institucional: a defesa dos direitos da pessoa com deficiência e o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Embora exista um amplo aparato legal que assegure o direito à inclusão escolar, observa-se que, na prática, esses direitos são frequentemente relativizados sob o argumento do despreparo das escolas comuns. Tal contradição evidencia a necessidade de acompanhamento sistemático da execução das políticas públicas, de modo a garantir que a inclusão se concretize para além do plano formal.

A defesa dos direitos da pessoa com deficiência aparece, assim, como motivação central do processo de mudança. Trata-se de assegurar não apenas o acesso à escola comum, mas condições efetivas para que a escolarização resulte em aprendizagem significativa e na formação de sujeitos autônomos e socialmente ativos. Nesse sentido, o acompanhamento das famílias é apontado como estratégia fundamental para o fortalecimento desse processo.

Faz-se necessário, portanto, atribuir um novo significado à pessoa



com deficiência: reconhecê-la como cidadã de direitos, e não como destinatária de favores. Um sujeito pleno, dotado de todas as dimensões do humano – que pensa, sente, ama, se relaciona e participa ativamente da vida social, política e econômica.

A participação dos sujeitos nas decisões que afetam a coletividade constitui um dos principais instrumentos de empoderamento. Pensar políticas inclusivas implica, necessariamente, adotar modelos participativos, nos quais aqueles diretamente envolvidos tenham voz e protagonismo. Do contrário, corre-se o risco de sustentar discursos vazios, marcados por profundas incoerências entre o que se diz e o que se faz.

Nesse contexto, a educação assume papel central como instrumento de emancipação, ao possibilitar que o sujeito se aproprie do saber historicamente construído e atue de forma crítica e transformadora na sociedade da qual faz parte.

No que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, os relatos das professoras do AEE evidenciam os impactos positivos da inclusão escolar na trajetória dos alunos público-alvo da Educação Especial. Inseridos em contextos marcados pela diversidade, ampliam-se as possibilidades de construção da aprendizagem, sobretudo

a partir das relações estabelecidas com seus pares da mesma faixa etária. Esse convívio favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a emergência de novas formas de participação social, ao mesmo tempo em que mobiliza os professores a repensarem suas práticas pedagógicas, buscando alternativas metodológicas capazes de contemplar a heterogeneidade e a multiformidade de aprendizagens que caracterizam a sala de aula comum.

A transformação da antiga escola especial em Centro de Atendimento Educacional Especializado passou a produzir efeitos concretos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos atendidos. A mudança institucional não apenas reposicionou a APAE no cenário educacional, como também incidiu diretamente sobre as trajetórias escolares de seus estudantes, ao possibilitar a abertura de novos horizontes formativos até então pouco visíveis no contexto da escolarização substitutiva. A atuação da instituição no acompanhamento do processo de inclusão escolar tornou perceptíveis os avanços que não haviam sido alcançados ao longo de extensos períodos de permanência exclusiva na escola especial. Esse movimento configura um ponto de inflexão no percurso institucional, ao revelar

que as dificuldades enfrentadas pelos alunos não estavam circunscritas às suas condições, mas vinculadas ao modelo educacional ao qual historicamente foram submetidos.

Essa mudança de resultados se articula a uma virada conceitual no modo como a instituição e seus profissionais passaram a compreender o papel da escola especial e as possibilidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Os dados empíricos da pesquisa indicam que, a partir da inserção dos estudantes nas escolas comuns e da atuação mais sistemática do AEE em uma perspectiva complementar, os professores passaram a reconhecer a emergência de novos cenários de desenvolvimento. O relato de uma professora do AEE expressa de forma contundente essa mudança de concepção ao evidenciar que, em um intervalo relativamente curto de tempo, alunos passaram a apresentar, na escola regular, avanços significativos que não haviam sido observados mesmo após anos de escolarização substitutiva. Para a docente, a participação ativa da instituição no processo de inclusão escolar não apenas ampliou as oportunidades educativas dos alunos, mas também possibilitou à própria instituição reconhecer os efeitos positivos de um modelo que rompe

com a lógica separatista e aposta na escolarização em contextos comuns.

Essa virada conceitual, evidenciada nos discursos e nas práticas dos profissionais, encontra respaldo teórico nas contribuições de Vygotsky. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não decorre de fatores exclusivamente biológicos nem de determinações filogenéticas, mas se constitui socialmente a partir das interações que o sujeito estabelece com o meio. Quando essas interações são ampliadas, diversificadas e qualificadas – como ocorre no contexto da escola comum – criam-se condições mais favoráveis ao desenvolvimento. Inversamente, limitação ou empobrecimento dessas interações configura-se como uma restrição socialmente produzida, e não como um déficit intrínseco ao indivíduo. Nessa perspectiva, a segregação escolar pode ser compreendida como um fator que incide negativamente sobre o desenvolvimento, ao restringir as possibilidades de participação social, de acesso aos bens culturais e de construção de aprendizagens socialmente significativas.

Ao compreender a cultura como produto social, torna-se evidente seu impacto direto no desenvolvimento humano. No processo de assimilação cultural, o sujeito constrói novos modos de se relacionar com o



mundo, o que provoca transformações em sua constituição psíquica e redefine o curso de seu desenvolvimento. A cultura, portanto, atua como mediadora entre o indivíduo e a realidade objetiva, produzindo mudanças qualitativas nas formas de pensar, agir e aprender.

O exercício da autonomia no processo de aprendizagem configura-se como um dos principais vetores do desenvolvimento da criança. A autonomia mobiliza o ato criativo e favorece a emergência do senso espontâneo-criativo, base para a construção de novos saberes. É por meio da autonomia que o sujeito se apresenta ao grupo como participante ativo, capaz de dialogar, contribuir, ensinar e aprender. Na ausência dessa condição, a manifestação do sujeito tende a ocorrer de forma passiva e subserviente,

submetida a um conhecimento pronto e acabado, estabelecendo-se uma relação apática e alienada com o saber.

Dessa forma, a Educação é compreendida como um direito fundamental e, conseqüentemente, a luta por uma escola inclusiva configura-se como defesa dos direitos das pessoas com deficiência e de todos aqueles que escapam à lógica uniformizante de um sistema historicamente excludente. No entanto, garantir o acesso à escola não é suficiente para a efetivação da inclusão. Torna-se imprescindível a criação de condições concretas no interior da instituição escolar que possibilitem a ocorrência da aprendizagem, condição esta que se traduz na promoção do desenvolvimento de todos os educandos.

A mudança e a (re) construção de significados e sentidos



O ser humano assume sua condição histórica e social ao se constituir nas relações que estabelece com o outro e com o mundo. Na perspectiva vygotskiana, a palavra não pode ser dissociada de sua dimensão contextual, uma vez que não existe fora das condições sociais e históricas de sua produção. As condições de produção dizem respeito ao contexto sócio-histórico no qual o discurso é enunciado, enquanto a interpretação do que é dito remete ao sentido individual atribuído ao signo, construído a partir das experiências vividas nesse mesmo contexto.

Para compreender a construção do sentido, torna-se necessário entender, inicialmente, o processo de construção do significado e a distinção entre ambos. Em Vygotsky, o significado corresponde à dimensão generalizante da palavra, isto é, à convenção socialmente construída que possibilita a comunicação e a partilha de sentidos entre os sujeitos. Trata-se de um elemento relativamente estável, produzido e legitimado no âmbito da cultura.

Leontiev amplia essa compreensão ao afirmar que a significação corresponde à generalização de uma determinada realidade objetivada na palavra. Nesse sentido, a significação manifesta-se em toda produção humana culturalmente organizada, integrando a realidade histórica e social. A língua, a ciência, a arte e outras produções humanas são

expressões desse sistema de significações historicamente constituído.

Do ponto de vista psicológico, os significados são apropriados pelo indivíduo por meio de sua inserção no meio social. Ao assimilar os signos, o sujeito também os reconstrói, pois participa ativamente de um contexto histórico específico. As generalizações produzidas socialmente são internalizadas e cristalizadas por meio de conceitos derivados de saberes, práticas, normas e padrões de conduta socialmente instituídos.

O processo de significação ocorre para além da vontade individual. Ao nascer, o sujeito encontra um conjunto de significações pré-existentes, das quais precisa se apropriar ou às quais deve se adaptar. Esses sistemas de significações funcionam como instrumentos mediadores da atuação social do indivíduo.

A forma como cada sujeito assimila essas significações – isto é, como se relaciona com o sistema de significados – delineia o sentido pessoal atribuído à experiência. É nesse ponto que se configura o fenômeno eminentemente psicológico, pois o sentido pessoal depende do modo como a significação é apropriada e do lugar que ela passa a ocupar na constituição da personalidade.

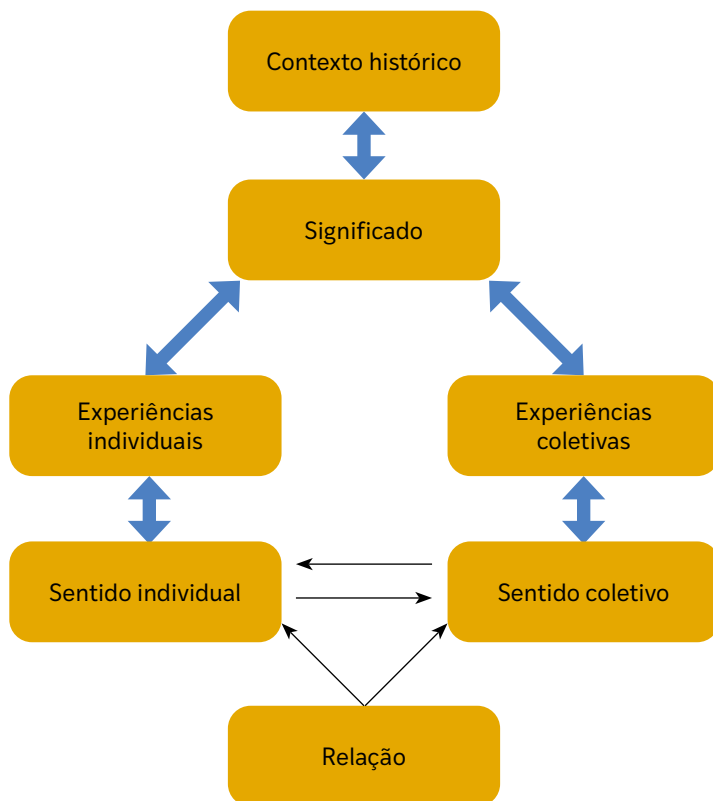
A elaboração do sentido, conforme discutida por Vygotsky,

estabelece uma distinção entre a linguagem interna e a linguagem externa. Trata-se da carga de representatividade que a palavra assume para o indivíduo a partir de suas experiências pessoais, em um contexto histórico e social que o influencia e que, simultaneamente, é por ele influenciado.

Embora significado e sentido se apresentem de forma profundamente articulada na consciência humana, esses processos podem ser distinguidos a partir da ordem de sua constituição. Conforme indica Leontiev, é o sentido que se expressa nas significações, assim como o motivo se expressa nos fins da ação. A partir dessa compreensão, torna-se possível visualizar o processo de construção do significado e do sentido na constituição do sujeito, ambos produzidos em contextos históricos e culturais específicos e atravessados pelas condições sociais nas quais o sujeito se insere.

É no interior de um cenário sócio-histórico que os significados são produzidos. Da relação que o sujeito estabelece com esses significados emergem os sentidos pessoais, que orientam suas ações, escolhas e formas de se posicionar no mundo. Do mesmo modo, existe uma relação coletiva de determinados grupos sociais com os significados historicamente construídos, o que torna

Figura VI – Processo de construção do significado e do sentido na constituição do sujeito



Fonte: Elaboração própria, (2026)

possível a elaboração de um sentido coletivo. Trata-se, portanto, de um modo grupal de compreender, interpretar e ressignificar os significados socialmente estabelecidos.

Esse sentido coletivo não se constitui de forma linear ou homogênea. Ele emerge de um processo dialético marcado por conflitos, consensos provisórios,

construções e desconstruções que se dão no plano coletivo. Pode ser compreendido como um tecido que se constrói no entrelaçamento de múltiplos fios: cada fio carrega sua singularidade, mas, ao se entrecruzarem, dão origem a uma totalidade que não se reduz à simples soma de suas partes. O resultado é um tecido com forma,

cor, textura e densidade próprias, expressão concreta de uma história compartilhada.

Essa compreensão não implica, em nenhuma medida, a negação do componente individual na construção dos sentidos. Ao contrário, reconhece-se que o sujeito constrói seus sentidos pessoais em permanente diálogo com o contexto histórico e social do qual participa. As relações estabelecidas nesse contexto repercutem diretamente sobre o indivíduo, influenciando inclusive a forma como ele se apropria das significações socialmente produzidas. Nesse movimento, o sujeito não apenas recebe significados, mas os reelabora a partir de sua trajetória, de suas experiências e de sua inserção em práticas coletivas.

Essa articulação entre história, instituição e subjetividade pode ser observada no modo como a atual superintendência da APAE/Maranguape atribui sentido ao processo de mudança institucional. Ao contextualizar historicamente a transformação vivenciada pela instituição, evidencia-se que a adesão ao paradigma da inclusão não se deu de forma abrupta ou superficial, mas como resultado de um percurso histórico marcado por tensionamentos, revisões conceituais e reconfigurações de sentido.

Os sentidos atribuídos por nós às significações que atravessam o cotidiano refletem-se diretamente nas práticas que desenvolvemos. Ainda que o modo de produção capitalista tenha, em grande medida, tensionado a relação entre sentido e significado na atividade humana, permanece evidente que as ações orientadas por um sentido pessoal tendem a diferir qualitativamente daquelas realizadas apenas para atender a significados impostos, dissociados de ideais e convicções do sujeito.

Nesse contexto, ao refletir sobre a forma como a mudança foi compreendida internamente, a professora 02 do AEE explicita que a nova concepção inclusiva passou a reorganizar sua prática pedagógica. O que antes era trabalhado como um conteúdo fechado passou a ser ressignificado a partir de novos objetivos, alinhados à compreensão de que ensinar implica criar condições para que todos os alunos aprendam, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Uma mudança que se limita ao plano das práticas, sem alcançar o nível das concepções, mostra-se frágil e insustentável. Para que se consolide, é necessário que encontre bases sólidas no ideário coletivo. Somente assim o indivíduo pode se reconhecer como parte ativa do



processo de mudança, atribuindo sentido à sua ação e assumindo uma postura transformadora. Do contrário, as práticas tendem a se reduzir a respostas instrumentais, subordinadas à vontade de instâncias externas ou de grupos que detêm o poder institucional.

A partir dos elementos expressos nas narrativas dos sujeitos entrevistados, da análise do projeto político-pedagógico e da observação direta do cotidiano institucional, torna-se possível compreender assim: o novo sentido que passa a fundamentar os saberes e as práticas da APAE/Maranguape foi construído na relação de seus membros com outras formas de conceber a educação especial. Essas novas concepções passaram a afirmar, de maneira central, o direito dos alunos público-alvo da educação especial à escolarização nas escolas comuns do ensino regular, entendida como principal mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Os estudos realizados no interior da instituição evidenciam que os ambientes heterogêneos e diversificados se constituem como contextos privilegiados para a construção do conhecimento. Privar qualquer aluno das experiências de troca, do convívio com as diferenças e do enfrentamento dos consensos e dissensos próprios da vida coletiva

significa limitar suas possibilidades de desenvolvimento, reduzindo seu potencial de descoberta e de crescimento humano.

Ao longo desse processo, as discussões e os estudos de autores que fundamentam a perspectiva histórico-cultural, bem como as contribuições de pesquisadores e militantes da educação inclusiva, foram gradativamente ressignificando as concepções da instituição. Essas novas leituras passaram a orientar sua atuação e fortalecer a compreensão da inclusão escolar como um direito básico, incondicional e indissociável da promoção da dignidade humana.

Nesse movimento, a antiga proposta pedagógica da APAE/Maranguape, centrada na separação de seus alunos e na oferta de um modelo escolar substitutivo à escola comum, perde progressivamente seu sentido. Em seu lugar, consolida-se uma nova concepção que privilegia o contato do aluno com seus pares, reconhecendo a escola comum como espaço legítimo de escolarização de todos. A instituição passa, então, a se empoderar de seu novo papel, direcionando seus serviços ao apoio, à mediação e ao fortalecimento das trajetórias escolares de seus alunos nas escolas regulares.

As narrativas dos sujeitos envolvidos indicam que a causa primeira da instituição permanece viva e ainda mais fortalecida: a luta pela promoção dos direitos das pessoas com deficiência. É nesse horizonte que a inclusão escolar se afirma como uma de suas frentes mais importantes de atuação, entendida como a defesa de uma escola comum inclusiva, na qual todos os alunos sejam respeitados e valorizados em suas diferenças.

O novo sentido apropriado pela instituição rompe, assim, com a visão limitadora de uma escola voltada para os “diferentes” e comprometida com a reprodução de uma estrutura social excludente. Em seu lugar, afirma-se o projeto de construção de uma escola das diferenças, que reconhece a heterogeneidade como principal fonte de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao compreender que o ser humano se constitui nas relações com outros humanos, a exclusão do convívio social passa a ser entendida como negação do próprio direito de ser humano.

A redefinição do papel institucional da APAE/Maranguape, entretanto, não se esgota no plano das intenções ou dos rearranjos administrativos. Como toda mudança que se pretende estrutural, ela se

materializa, sobretudo, no cotidiano das práticas pedagógicas, nos modos de avaliar, planejar, ensinar e se relacionar com os sujeitos do processo educativo. É nesse nível concreto da ação docente e das mediações pedagógicas que os novos significados atribuídos à inclusão escolar ganham densidade e se colocam à prova. Assim, compreender o alcance da transformação vivida pela instituição exige avançar para a análise das práticas que passaram a orientar o atendimento educacional especializado em uma perspectiva complementar, evidenciando como a mudança conceitual se traduziu – ou foi tensionada – no fazer pedagógico.

Considerando que todo processo de mudança se inicia no plano das concepções e do ideário, no capítulo que se segue serão analisadas as formas pelas quais essa transformação se materializou nas práticas pedagógicas. A atenção se voltará às ações desenvolvidas para viabilizar o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, em diálogo com as novas demandas apresentadas pelos alunos, pelas escolas e pelas famílias, à luz das atuais políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A mudança refletida na prática pedagógica

 ordenamento jurídico brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988 e das políticas públicas que se desdobram nas décadas seguintes, institui o Atendimento Educacional Especializado como um instrumento pedagógico legalmente assegurado aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados nas escolas comuns do ensino regular, sempre que dele necessitem. Esse conjunto normativo consolida o AEE como parte integrante do direito à educação, articulado à perspectiva da educação inclusiva e orientado para a eliminação das barreiras que historicamente limitaram a participação e a aprendizagem desses alunos.

Nesse marco, a educação especial passa a ser compreendida como uma modalidade de caráter transversal, presente em todas as etapas e modalidades de ensino. Tal compreensão rompe com a lógica da substituição da escola comum por espaços segregados e reafirma que a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou outras diferenças deve ocorrer, prioritariamente, nas escolas comuns do ensino regular. A educação, como direito social fundamental, impõe ao Estado o dever de garantir não apenas o acesso, mas as condições necessárias para a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

A escola, nesse contexto, é convocada a reconhecer as diferenças como fator de enriquecimento do processo educativo. Esse reconhecimento implica a elaboração de estratégias pedagógicas capazes de atender às diversas formas de aprender que coexistem no espaço da sala de aula. A escola das diferenças distingue-se radicalmente da escola dos diferentes. Enquanto a primeira se estrutura a partir da compreensão de que cada aluno é singular em seus interesses, aspirações e modos de se relacionar com o mundo, a segunda opera sob uma lógica massificadora, que segrega os sujeitos a partir de suas características individuais, convertendo a diferença em justificativa para a exclusão.

Para que a proposta de uma escola comum inclusiva se concretize, torna-se indispensável considerar as necessidades específicas dos alunos, assegurando-lhes o acesso pleno à oferta escolar. Isso implica reconhecer que a igualdade de direitos não se traduz em homogeneidade de condições. Ao contrário, exige a criação de suportes diferenciados que garantam a todos os alunos, independentemente de suas fragilidades, terem reais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, os alunos público-alvo da educação especial

necessitam se apropriar de instrumentos específicos que viabilizem sua aprendizagem. Esses recursos não configuram privilégios, mas direitos assegurados, na medida em que se apresentam como condições fundamentais para a construção do conhecimento. O AEE se inscreve, portanto, como uma responsabilidade do poder público e como um componente indispensável à efetivação do direito à educação em uma perspectiva inclusiva. Ele se configura como um serviço complementar à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, cujo objetivo não é substituir o ensino comum, mas oferecer recursos, estratégias e apoios que possibilitem a superação das barreiras impostas pela deficiência, em sua compreensão social, garantindo o acesso aos conteúdos curriculares comuns a todos os estudantes. Trata-se de um serviço especializado, organizado para promover a acessibilidade pedagógica e a participação efetiva dos alunos em todos os espaços que compõem a oferta escolar comum.

No interior dessa organização, surgem espaços específicos destinados à oferta do AEE, entre os quais se destacam as Salas de Recursos Multifuncionais. Esses ambientes concentram recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade,



articulando-se com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum e com as demais instâncias da escola, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos atendidos.

Esse novo cenário impõe profundas transformações às instituições que, historicamente, assumiram a função de escolarizar alunos considerados “inadequados” ao convívio com os demais. As escolas e classes especiais, que durante décadas operaram sob uma lógica segregadora, oferecendo currículos adaptados, terminalidade específica e outras formas de escolarização paralela, passam a se confrontar com uma nova conjuntura. Nesse modelo anterior, os alunos eram privados do acesso ao currículo comum e, conseqüentemente, das experiências educativas compartilhadas que constituem a base da escolarização em uma sociedade democrática.

Diante desse contexto, emerge um questionamento central: é possível transformar um equipamento institucional criado para atender a uma política segregadora e redirecionar sua atuação para responder às demandas contemporâneas da inclusão escolar? A partir das lutas históricas das pessoas com deficiência por participação efetiva nos diferentes espaços sociais – entre eles, a escola comum – essa transformação

deixa de ser apenas uma possibilidade teórica e passa a se apresentar como uma exigência ética, política e pedagógica.

Foi nesse horizonte que se desenvolveu o acompanhamento do cotidiano do Centro de Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência. A análise buscou compreender como se processa a mudança em sua prática pedagógica, considerando que, anteriormente, a instituição assumia a escolarização direta de seus alunos e, a partir de sua reconfiguração, passa a orientar sua atuação para a mediação da aprendizagem no contexto da escola inclusiva.

Para compreender essa mudança de forma mais concreta, torna-se necessário descrever o funcionamento institucional e os percursos estabelecidos para o atendimento dos alunos. A matrícula no centro está diretamente vinculada à matrícula do aluno em uma unidade escolar da rede pública de ensino do município. Ao chegar à instituição, o aluno, acompanhado de sua família, inicia um percurso organizado a partir de etapas específicas, que estruturam o atendimento e orientam as ações pedagógicas desenvolvidas.

É a partir desse fluxograma de funcionamento que se torna possível

Quadro 2 – Fluxograma de funcionamento da instituição

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1. Acolhimento	Ao chegar à instituição, a família é recebida pela assistente social ou pela secretária do CAEPD e recebe as primeiras orientações. Nesse momento, o profissional se certifica da matrícula do aluno na escola comum, qual sua turma e o turno, se ele já recebe o AEE em outra sala de recursos multifuncionais e se é usuário de outros serviços de ordem clínica ou terapêutica. Ao final, é feito o agendamento para a avaliação multiprofissional.
2. Avaliação feita por equipe multiprofissional composta de uma professora do AEE, uma assistente social e uma terapeuta ocupacional.	Nessa etapa os profissionais constataam se realmente o aluno pertence ao público-alvo da educação especial, e definem de quais serviços complementares deverá participar: 1). AEE e/ou 2). Atendimento Educacional Complementar específico – AECE (telecentro, brinquedoteca, brincarte, artes e projeto temperando e transformando)
3. Serviço social – cadastro de sócios	Após a avaliação multiprofissional, a família é convidada a realizar o cadastro de sócios, haja vista se tratar de uma instituição privada sem fins lucrativos.
4. Matrícula e ficha de identificação do aluno	Em seguida, é realizada a matrícula do aluno, que já possui uma matrícula na escola comum, mas deverá ser informada ao Ministério da Educação por meio do censo escolar, para que se efetive o peso duplo no tocante aos recursos destinados a este aluno. Como parte dessa mesma etapa, é preenchida a ficha de identificação do aluno contendo as informações básicas sobre o aluno e sua família.
5. Anamnese	Este é um instrumento que contém informações sobre a história psicossocial do aluno, desde a gestação até os dias atuais.
6. Avaliações específicas	Realizados os passos já descritos, o aluno é encaminhado aos serviços existentes na instituição onde deverão realizar suas respectivas avaliações diagnósticas que possibilitará a realização do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno – PDI, como base para seu atendimento sistemático.

Fonte: Elaboração própria.



analisar, de maneira mais precisa, como a mudança de concepção se materializa nas práticas pedagógicas hoje ofertadas pela instituição – movimento que será detalhado na sequência deste capítulo.

A partir da realização dessas etapas, o aluno passa a ser acompanhado de forma sistemática, tendo como eixo estruturante a tríade composta do próprio aluno, professor da sala de aula comum e família. Esses sujeitos configuram-se como atores centrais no processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que é na articulação entre os diferentes espaços de convivência – escola e família – que se constroem as condições necessárias para a efetivação da inclusão escolar.

Esse acompanhamento não se limita a intervenções pontuais, mas se organiza como um processo contínuo, no qual o diálogo entre os envolvidos possibilita a compreensão mais ampla de necessidades, potencialidades e desafios apresentados pelo aluno em seu percurso escolar.

A corresponsabilização entre escola, família e serviços de apoio torna-se, assim, um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas coerentes com a perspectiva inclusiva.

Compreendendo a avaliação como um componente indissociável da prática pedagógica – e não como um momento isolado ou meramente classificatório –, ela assume papel central nas ações voltadas ao favorecimento da aprendizagem do aluno. É por meio do processo avaliativo que se tornam visíveis tanto os avanços quanto as barreiras que ainda persistem, orientando as intervenções pedagógicas e os ajustes necessários ao percurso formativo.

Dessa forma, inicia-se a análise do processo avaliativo ao qual o aluno é submetido, tomando-o como ponto de partida para compreender como a mudança de concepção se materializa nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado.

Avaliação: uma bússola, um horizonte, um ponto de partida, um ponto de chegada

Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, a avaliação escolar historicamente tem reproduzido a lógica de exclusão que estrutura o próprio sistema educacional. Ao longo do tempo, a prática avaliativa foi sendo utilizada como instrumento de separação, classificação e hierarquização dos sujeitos, instituindo padrões de excelência que legitimam percursos escolares diferenciados e, muitas vezes, excludentes. Nesse modelo, a avaliação passa a funcionar como mecanismo de controle, capaz de definir quem avança, quem permanece e quem é definitivamente afastado dos processos formativos mais complexos.

As críticas a esse paradigma têm impulsionado importantes deslocamentos no campo educacional. Diferentes autores passaram a problematizar a avaliação como um dispositivo meramente classificatório, propondo compreendê-la como parte constitutiva da prática pedagógica. Nessa perspectiva, avaliar deixa de ser um ato terminal e passa a assumir uma função formativa, orientada para a construção das aprendizagens e para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos ao longo do processo educativo.

Sob esse enfoque, o processo avaliativo não se dissocia do ensinar e do aprender. Avaliar constitui-se como caminho, instrumento e recurso para a intervenção pedagógica, funcionando como ponto de partida para a tomada

de decisões e para o redimensionamento das práticas docentes. Ao mesmo tempo, a avaliação também se configura como ponto de chegada, na medida em que integra o próprio ato educativo e se realiza como intervenção formativa. Ensina-se e aprende-se no próprio processo de avaliar, pois é nele que se produzem reflexões, ajustes e novos direcionamentos.

A avaliação formativa, nesse sentido, tem como finalidade central favorecer a aprendizagem em curso. Trata-se de uma prática que oferece subsídios tanto ao professor quanto ao aluno para compreenderem o estágio em que se encontra o processo educativo e os caminhos possíveis para seu avanço. Ao assumir essa função, a avaliação passa a contribuir para a regulação das ações pedagógicas, permitindo a reorganização das estratégias de ensino a partir das necessidades identificadas.

Algumas características se destacam nesse modo de compreender a avaliação. Ela assume um caráter informativo, ao possibilitar que o professor reflita sobre sua prática e redefine suas intervenções, ao mesmo tempo em que oferece ao aluno elementos para compreender seus desafios e avanços. É também aperfeiçoadora, pois favorece a construção de novas estratégias durante o

desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, exerce uma função reguladora, ao permitir a correção de rumos e o ajuste das ações pedagógicas com vistas à promoção do desenvolvimento do aluno.

No campo da educação especial, a avaliação assume contornos ainda mais complexos. A análise do processo avaliativo dos alunos público-alvo da educação especial exige a consideração de diferentes espaços de convivência e aprendizagem. A sala de aula comum, a sala de recursos multifuncionais e o ambiente familiar configuram-se como contextos indissociáveis para a compreensão do desenvolvimento do aluno. No âmbito escolar, o professor do AEE observa o estudante nos diversos espaços que compõem a oferta educacional, tais como a sala de aula, a biblioteca, os laboratórios, a quadra esportiva, os espaços de lazer e demais ambientes de interação social.

Historicamente, a avaliação realizada pela APAE/Marangape, como instituição que assumia a função de escola substitutiva da escola comum, apresentava caráter diagnóstico e sistemático, porém centrado predominantemente na aquisição de conteúdos escolares. Os alunos eram avaliados a partir de seu desempenho em áreas como língua



portuguesa, matemática, ciências, artes e estudos sociais, sendo classificados em séries ou agrupados conforme o nível de domínio desses conteúdos. Essa lógica avaliativa reforçava a organização seriada e a fragmentação do conhecimento, alinhando-se a um modelo de escolarização paralela.

Com a reconfiguração institucional e a consolidação do AEE, a avaliação passa a assumir outro sentido. No contexto da sala de recursos multifuncionais, o foco desloca-se para a identificação das potencialidades e dos desafios apresentados pelo aluno. Busca-se compreender as aquisições já consolidadas, as habilidades que podem ser desenvolvidas com o apoio da mediação pedagógica e as aprendizagens que podem emergir a partir dos estímulos oferecidos. Essa análise considera aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, à linguagem, às aprendizagens escolares, às interações sociais, ao desenvolvimento afetivo-emocional, ao comportamento em situação de aprendizagem, bem como aos aspectos psicomotores e às condições gerais de saúde.

No que se refere ao contexto familiar, a avaliação inclui o levantamento de informações sobre a história de vida do aluno, compreendendo suas experiências, relações

e condições de desenvolvimento. Esse conhecimento possibilita ao professor do AEE compreender o aluno em sua singularidade, evitando interpretações reducionistas e descontextualizadas de seu percurso escolar.

O estudo de caso constitui-se como um dos principais instrumentos avaliativos no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Por meio dele, professores e demais profissionais envolvidos no atendimento conseguem aprofundar a compreensão sobre as singularidades do aluno e elaborar planos de intervenção mais consistentes, voltados ao favorecimento da aprendizagem e do desenvolvimento. A construção do estudo de caso demanda a colaboração entre os diferentes sujeitos que acompanham o aluno, reforçando o caráter coletivo e interdisciplinar do processo avaliativo.

No acompanhamento realizado na APAE/Maranguape, observa-se que a avaliação ocorre em dois momentos distintos. O primeiro refere-se ao ingresso do aluno na sala de recursos multifuncionais e apresenta caráter diagnóstico e prognóstico. O segundo desenvolve-se de forma sistemática, ao longo do processo de intervenção pedagógica, acompanhando continuamente os avanços e desafios do aluno.

A avaliação inicial organiza-se em três etapas. A primeira consiste no diagnóstico pedagógico, voltado à identificação das aquisições e habilidades já desenvolvidas pelo aluno. A segunda etapa ocorre por meio de entrevista com os pais ou responsáveis, possibilitando uma compreensão mais ampla de sua história de vida e de seu contexto familiar. A terceira etapa realiza-se a partir da interlocução com o professor da sala de aula comum, permitindo ao professor do AEE identificar os principais desafios enfrentados pelo aluno em seu processo de escolarização, bem como suas possibilidades reais, proximais e potenciais no contexto da classe regular.

Essa avaliação inicial contempla diferentes aspectos do desenvolvimento do aluno, incluindo as queixas apresentadas pela escola e pela família, o desenvolvimento psicomotor, os aspectos cognitivos, a linguagem oral e escrita, o desenvolvimento emocional e social. A partir da análise integrada desses elementos, elabora-se um parecer pedagógico que consolida as informações obtidas e orienta as intervenções a serem desenvolvidas.

A interlocução com o professor da sala de aula comum ocorre por meio de encontros sistemáticos realizados na própria escola. Nesses momentos, o professor do

AEE observa o aluno nos diversos espaços escolares – sala de aula, biblioteca, quadra esportiva, local(is) onde ocorre o recreio, laboratórios e demais ambientes – e, posteriormente, estabelece um espaço de diálogo com o professor regente para a troca de informações e reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Como parte desse processo, o professor da sala comum é convidado a preencher o Plano de Interlocução com o Professor, instrumento que reúne informações sobre as necessidades e dificuldades do aluno, seus interesses e potencialidades, as estratégias pedagógicas utilizadas, os recursos empregados, as dificuldades no contexto sociofamiliar, os resultados desejados e a necessidade de reavaliação em períodos determinados. Esse plano amplia os elementos disponíveis para a atuação do professor do AEE e fortalece a articulação entre os diferentes espaços educativos.

Com base nessas informações, no AEE são organizadas intervenções mais eficazes, orientadas para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. Com essa compreensão pressupõe-se o aluno como um sujeito integrado, que se constitui simultaneamente nos diferentes contextos em que circula – a sala de recursos multifuncionais, a



escola comum e o ambiente familiar – e cuja evolução depende da articulação entre esses espaços.

A partir do preenchimento do formulário de interlocução, o professor da sala de aula comum é convidado a refletir, em parceria com o professor do AEE, sobre o percurso escolar de seu aluno. Esse processo de reflexão conjunta desloca o foco das dificuldades para as potencialidades do estudante e favorece a revisão das estratégias pedagógicas utilizadas na mediação da aprendizagem. Trata-se de um movimento que ultrapassa a mera coleta de informações e se configura como um exercício formativo, no qual a prática pedagógica passa a ser analisada, problematizada e reconstruída à luz das necessidades concretas do aluno.

A interlocução com as famílias dos alunos público-alvo da educação especial também se organiza como eixo estruturante do processo avaliativo e interventivo. Essa relação se estabelece em dois momentos distintos. O primeiro ocorre no ingresso do aluno na instituição, por meio da entrevista familiar, cujo objetivo é compreender o contexto de vida do estudante e sua trajetória anterior. O segundo momento possui caráter sistemático e desenvolve-se ao longo do atendimento, considerando a necessidade permanente de troca

de informações sobre o desempenho e a aprendizagem do aluno no ambiente sociofamiliar, bem como de orientações às famílias para a continuidade do processo educativo fora do espaço escolar.

A entrevista familiar contempla um conjunto amplo de informações que subsidiam a compreensão do aluno em sua totalidade. São considerados os dados de identificação do estudante e de seus responsáveis, sua história escolar, as impressões da família sobre a vivência escolar, aspectos relacionados às condições de gestação e nascimento, o histórico de desenvolvimento neuropsicomotor e afetivo, bem como informações relativas à comunicação, à socialização e às particularidades do processo de aprendizagem. Esse conjunto de dados é complementado por observações gerais que emergem do contato direto com a família e que enriquecem a análise do percurso formativo do aluno.

Ao longo do processo de atendimento, as famílias são continuamente convidadas a dialogar com os professores do AEE. Esses momentos de troca ocorrem tanto em espaços coletivos, em reuniões semestrais de pais, quanto em atendimentos individuais, organizados de acordo com as necessidades específicas de cada aluno e previstos

no plano do AEE. Esses encontros fortalecem a corresponsabilização entre escola e família e ampliam as possibilidades de intervenção pedagógica coerente e integrada.

No que se refere à avaliação sistemática do aluno, as observações realizadas indicam que tanto os professores do AEE quanto os professores do atendimento educacional complementar desenvolvem avaliações contínuas, apoiadas em registros diários e no uso de diferentes instrumentos pedagógicos, como jogos e atividades diversificadas realizadas durante o atendimento. No âmbito do AEE, essas avaliações são organizadas de forma bimestral, com o objetivo de reorientar as estratégias pedagógicas adotadas, ajustando-as de acordo com as necessidades de cada aluno e avanços observados.

Embora o estudo de caso, orientado pela resolução de problemas, seja reconhecido como um instrumento avaliativo central para a identificação da natureza das dificuldades e para a definição das intervenções voltadas à mediação da aprendizagem, a observação direta revela que essa prática ainda não se encontrava plenamente incorporada ao conjunto de recursos avaliativos utilizados pela instituição. Essa constatação evidencia as tensões próprias de um processo de

transição institucional, no qual novas concepções coexistem com práticas ainda em fase de consolidação.

O estudo de caso, quando realizado de forma colaborativa, possibilita uma compreensão mais aprofundada do funcionamento do aluno, articulando a apresentação e o esclarecimento do problema, a identificação de sua natureza, a proposição de estratégias de resolução e a elaboração do plano do AEE. Esse percurso favorece a construção de intervenções pedagógicas alinhadas às singularidades do estudante, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e participação no contexto escolar.

Nesse sentido, a mudança do formato de avaliação – de um modelo associado à escola substitutiva para um modelo coerente com os princípios do AEE – constitui-se como elemento indispensável no processo de transformação institucional. Não seria possível redefinir a oferta do serviço educacional sem, simultaneamente, revisar os instrumentos e as concepções que orientam a avaliação. A mudança profunda ocorre quando os pressupostos que sustentavam práticas anteriores deixam de responder às demandas concretas da realidade, exigindo novas formas de compreender e intervir no processo educativo.



A avaliação que atendia a um sistema paralelo ao ensino regular mostrou-se incompatível com o novo modelo de atuação da instituição. Persistir no uso de instrumentos avaliativos concebidos para uma lógica segregadora representaria o risco de reproduzir, sob novas nomenclaturas, práticas que contradizem os princípios da inclusão. A transformação institucional, portanto, demanda coerência entre concepções, instrumentos e práticas.

O que se evidencia a partir desse processo é que não existem fórmulas prontas para a mudança. Ela se constrói por meio de esforços individuais e coletivos, em um movimento contínuo de reflexão,

experimentação e redirecionamento das ações pedagógicas. Trata-se de um percurso ajustado ao estágio histórico vivido pela instituição, marcado por avanços, tensões e reconstruções permanentes.

Nesse movimento, as pressões e demandas externas atuam como catalisadoras da mudança, mas são os sujeitos que compõem a instituição que efetivamente a concretizam. Em uma dinâmica marcada por conflitos, contradições e negociações, novas possibilidades vão sendo abertas, estratégias são redefinidas e antigos modelos vão sendo superados, dando lugar a concepções e práticas alinhadas à perspectiva da educação inclusiva.



Os conteúdos ofertados: uma prática voltada para a efetivação da mudança

A bordar os conteúdos ou disciplinas escolares implica, necessariamente, compreender o processo que os antecede: o currículo. Embora frequentemente tratados como sinônimos, currículo e conteúdo não se equivalem. O currículo se apresenta como um instrumento mais amplo, que orienta e estrutura as ações pedagógicas, incorporando valores, crenças, concepções de mundo e projetos de formação humana compartilhados por uma determinada comunidade escolar e social.

O currículo constitui-se a partir dos processos culturais e das práticas cotidianas, sendo profundamente influenciado pelas experiências humanas e pelos contextos históricos nos quais se insere. Essas construções histórico-culturais repercutem diretamente no pensar e no fazer educacional, organizando as práticas pedagógicas e delineando as formas pelas quais o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido.

O volume e o tempo de apropriação dos conhecimentos e saberes no interior das instituições escolares impactam diretamente a formação humana dos sujeitos. Esses processos repercutem nas relações sociais que se estabelecem, no lugar que o indivíduo ocupa na sociedade e no modo como ele transforma o contexto em que atua e é por ele transformado. O currículo, nesse sentido, opera

como mediador entre o sujeito e o conhecimento socialmente produzido. Assim, o acesso ao conhecimento se efetiva por meio dele, que não se apresenta como um constructo estático ou definitivo. Ao contrário, ele se transforma continuamente na relação com a cultura e com as condições históricas concretas em que se desenvolve. Essa dinamicidade permite compreender o currículo como um campo de disputas, no qual diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação se confrontam.

É por intermédio do currículo que determinados conhecimentos são legitimados como relevantes para a formação dos sujeitos. A seleção dos conteúdos, das metodologias e das práticas pedagógicas reflete concepções específicas de educação e de projeto social. Assim, o currículo não apenas organiza o ensino, mas também expressa expectativas sociais, políticas e culturais sobre o tipo de sujeito que se deseja formar.

Desse modo, os conteúdos, as formas de organização do ensino e os esquemas pedagógicos desenvolvidos no cotidiano das instituições educacionais traduzem as concepções que emanam do currículo. Este, por sua vez, reflete as práticas sociais produzidas no interior da sociedade, mediadas pela cultura e situadas em um determinado

contexto histórico. Compreender essa relação é fundamental para analisar como a mudança institucional se materializa, de forma concreta, nas práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

Assim, cabe compreender que os conteúdos ministrados na escola comum, embora não se confundam com o currículo, dele se originam e a ele servem. Os conteúdos constituem a materialização do currículo em forma de saberes específicos, organizados para a formação de um determinado tipo de sujeito, capaz de responder às demandas históricas, sociais e políticas de uma sociedade específica. Nesse sentido, os conteúdos não são neutros nem aleatórios, mas expressam concepções de homem, de educação e de mundo que orientam o projeto formativo assumido por um sistema de ensino.

O AEE, cuja proposta fundamental é viabilizar o processo de inclusão do aluno com deficiência nas unidades escolares vinculadas a um sistema regular de ensino, organiza-se a partir dessa mesma lógica. No entanto, por lidar com sujeitos que, dadas suas particularidades, não foram plenamente contemplados pelas formas, técnicas, práticas e estratégias tradicionalmente utilizadas na escola comum, o AEE estrutura conteúdos próprios, voltados



ao suporte necessário para a participação e a aprendizagem desses alunos.

Dessa forma, o AEE desenvolve conteúdos específicos que não se destinam à substituição ou à reprodução dos conteúdos escolares por meio de um currículo paralelo. Ao contrário, esses conteúdos configuram-se como recursos pedagógicos cuja finalidade é subsidiar o aluno público-alvo da educação especial em seu processo de apropriação dos conhecimentos escolares comuns, criando condições para que ele acesse, compreenda e elabore esses conteúdos de maneira mais autônoma.

No âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais, os conteúdos ofertados abrangem um conjunto diversificado de saberes e práticas voltados à acessibilidade pedagógica e à mediação da aprendizagem. Incluem-se, entre eles, o uso da Língua Brasileira de Sinais e sua interpretação, o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, o Sistema Braile, a orientação e mobilidade, o uso do soroban, a informática adaptada, a comunicação alternativa e aumentativa, as tecnologias assistivas, a Educação Física adaptada, bem como atividades voltadas à estimulação da aprendizagem, ao desenvolvimento da autonomia e à participação social. Esses conteúdos

não se encerram em si mesmos, mas funcionam como instrumentos mediadores da aprendizagem escolar.

Os registros provenientes da observação direta evidenciam que os conteúdos trabalhados no AEE e no Atendimento Educacional Complementar Especializado assumem, predominantemente, a função de suporte à escolarização do aluno. Seu objetivo central é oferecer instrumentos que favoreçam a construção autônoma dos conhecimentos escolares, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de participação do aluno nos diferentes espaços sociais que frequenta.

Algumas situações observadas permitem exemplificar de forma concreta essa lógica de atuação. Em um atendimento realizado a um aluno com deficiência intelectual, o conteúdo trabalhado referia-se aos cuidados pessoais e às noções básicas de higiene. A professora iniciou o trabalho orientando o aluno sobre o processo de escovação dentária, utilizando gravuras e textos de apoio, culminando na realização prática da escovação. Em seguida, foi proposta uma atividade voltada à identificação de letras em palavras relacionadas ao tema da higiene, articulando o cuidado pessoal ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Posteriormente, a professora desenvolveu uma vivência relacionada ao banho, utilizando bonecos de plástico para orientar o aluno quanto às etapas desse cuidado, incluindo o ato de lavar-se, pentear os cabelos e o uso de itens como desodorante e perfume. Essa sequência de atividades evidencia como os conteúdos do AEE se articulam aos conteúdos escolares, promovendo aprendizagens significativas que

integram aspectos da vida cotidiana, da autonomia pessoal e do desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

Nesse sentido, os conteúdos ofertados no AEE revelam-se como mediadores fundamentais entre o aluno e o conhecimento escolar, reafirmando o papel do AEE como suporte à escolarização inclusiva e não como instância substitutiva da escola comum.

Figura 2 – Atendimento Educacional Especializado – higiene pessoal



Professora em pé, realizando o atendimento educacional especializado a um aluno com deficiência intelectual que se encontra sentado segurando uma escova de dentes. Na mesa, disposta à sua frente, um tubo de desodorante, um sabonete, um depósito contendo um alfabeto móvel e um aparelho de som.



As entrevistas realizadas com os professores do AEE e do Atendimento Educacional Complementar Especializado evidenciam, a partir de seus discursos, que a mudança nos conteúdos ofertados pela APAE/Maranguape configurou-se como uma condição indispensável ao novo papel assumido pela instituição. Diante da redefinição de sua função, deixa de haver espaço para a oferta de conteúdos escolares propriamente ditos, uma vez que a proposta institucional não é substituir a escola comum, mas criar as condições necessárias para que o aluno se aproprie dos conhecimentos escolares no interior da própria escola regular, espaço socialmente destinado à escolarização.

Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do AEE passa a se orientar pela compreensão do aluno como sujeito único, singular em suas formas de aprender, interagir e se desenvolver. A atuação do professor se fundamenta na identificação das particularidades de cada aluno, a partir das quais se organizam estratégias voltadas à superação de dificuldades específicas, preservando-se à escola comum o papel central de escolarizar. Essa distinção de funções reafirma o caráter complementar do AEE e fortalece a articulação entre os diferentes espaços educativos.

A observação direta realizada na sala de recursos multifuncionais permite visualizar de maneira concreta como essa concepção se materializa na prática. Em um atendimento a uma aluna com deficiência múltipla, a professora mediou a aprendizagem por meio de uma atividade voltada à construção da identidade, tomando como eixo a escrita do próprio nome. Com o auxílio do alfabeto móvel, a aluna foi incentivada a identificar as letras e a organizá-las para compor seu nome, em um processo que articulava reconhecimento, escolha e construção ativa.

No início do atendimento, a professora propôs um momento de diálogo, convidando a aluna a falar sobre si mesma, seus gostos, preferências, habilidades e algumas atividades que realizava no contexto familiar. Essa escuta inicial permitiu situar a atividade em um campo de significação pessoal, conferindo sentido à aprendizagem proposta. A mediação pedagógica, nesse caso, não se limitou ao ensino de letras ou à reprodução de um conteúdo escolar, mas promoveu a articulação entre identidade, linguagem e participação, elementos fundamentais para a construção da aprendizagem significativa.

Esse exemplo evidencia que os conteúdos trabalhados no AEE se

Figura 3 – Atendimento Educacional Especializado – uso do alfabeto móvel



Professora realizando o atendimento educacional especializado a uma aluna com deficiência múltipla. A aluna, que é cadeirante, monta palavras com um alfabeto móvel sobre uma prancha adaptada, enquanto a professora, sentada ao seu lado, expõe as peças do alfabeto sobre uma mesa.

organizam como suportes à escolarização, ao favorecer o desenvolvimento de habilidades a serem mobilizadas no contexto da escola comum. Ao centrar-se na singularidade do aluno e em suas possibilidades reais de participação, o AEE reafirma sua função de mediação, contribuindo para que a inclusão escolar se efetive não apenas como

princípio legal, mas como prática pedagógica concreta.

O Projeto Político Pedagógico, como referência maior da oferta educacional a que se propõe o Centro de Atendimento Educacional Especializado, explicita em seus dispositivos os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos na condição de serviço complementar



à escolarização, distinguindo-se, portanto, daqueles trabalhados na sala de aula comum. Trata-se de uma definição que reafirma o lugar institucional do AEE e o afasta de qualquer pretensão substitutiva da escola regular. Nessa perspectiva, os conteúdos do AEE são compreendidos como um conjunto articulado de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados de forma institucional, com a finalidade de favorecer a participação e a aprendizagem do aluno no contexto da escola comum.

No elenco de atividades previsto no PPP encontram-se ações voltadas ao desenvolvimento de processos mentais, à promoção da autonomia no ambiente escolar, ao ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa e à apropriação das funcionalidades da informática acessível. Esses conteúdos não se configuram como fins em si mesmos, mas como meios que possibilitam ao aluno enfrentar as barreiras impostas pela deficiência quando interagir em ambientes escolares ainda pouco responsivos às diferenças. Assim, os estímulos

e conhecimentos ofertados no AEE assumem a função de suporte à aprendizagem escolar, contribuindo para que o aluno se aproprie dos conteúdos curriculares no espaço que lhe é de direito: a escola comum.

A incorporação desses novos conteúdos não pode ser compreendida como um simples ajuste técnico da prática pedagógica. Trata-se, antes, de uma mudança de concepção, que se expressa nos discursos, nos comportamentos e, sobretudo, na práxis cotidiana dos profissionais que atuam na instituição. As transformações observadas indicam que a redefinição dos conteúdos está diretamente vinculada a uma revisão mais ampla das finalidades educativas do centro, coerente com o entendimento de que o AEE deve operar de forma complementar ou suplementar ao ensino comum. Persistir na oferta de conteúdos escolares, nesse novo cenário, significaria negar ao aluno seu direito de acessar a escola comum inclusiva, nela permanecer e dela participar efetivamente.

Planejamento: um instrumento na projeção de novas práticas pedagógicas a serviço da inclusão



O planejamento constitui-se como uma ação intencional que organiza recursos, define caminhos e projeta fins. Longe de ser um procedimento neutro, ele carrega em si uma dimensão política e ideológica, pois expressa valores, concepções de educação e projetos de sociedade. Planejar implica, portanto, tomar posição diante da realidade social na qual se pretende intervir, estabelecendo prioridades, escolhendo estratégias e assumindo consequências.

Toda ação humana é atravessada por intencionalidades, sejam elas conscientes ou não, e se fundamenta em escolhas que derivam de princípios, valores e concepções construídos ao longo da trajetória dos sujeitos. Nesse sentido, planejar pressupõe um exercício crítico que ultrapassa a dimensão técnica e alcança os campos ético, político e filosófico. Questionar o que se planeja, para quem se planeja e a serviço de quais interesses se colocam as ações projetadas torna-se um movimento indispensável para evitar a reprodução acrítica de práticas que reforçam desigualdades e exclusões historicamente instituídas.

Observa-se que, embora tenham se ampliado os métodos e instrumentos de planejamento ao longo dos anos, nem sempre se acompanha esse avanço com uma reflexão aprofundada sobre o papel social e político das ações

planejadas. Quando dissociado dessa reflexão, o planejamento corre o risco de se converter em um mecanismo de manutenção da ordem vigente, servindo a interesses específicos e perpetuando estruturas de poder já consolidadas. Assim, planejar sem explicitar os compromissos ideológicos que orientam a ação educativa significa abdicar de seu potencial transformador.

O planejamento congrega dimensões distintas e indissociáveis: político-filosófica, que se expressa na vinculação a um projeto social e educativo; científica, que exige o conhecimento da realidade sobre a qual se pretende intervir; e técnica, que envolve a seleção de métodos, recursos e estratégias adequados aos fins propostos. A articulação dessas dimensões é o que confere sentido e coerência às práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições educacionais.

No contexto investigado, a observação direta revelou a existência de um espaço semanal destinado ao planejamento coletivo dos professores, no qual são discutidas as atividades a serem desenvolvidas, socializadas experiências exitosas, identificadas dificuldades e construídas estratégias para a superação dos desafios enfrentados no atendimento aos alunos. Esses encontros, realizados às sextas-feiras

no período da tarde, configuram-se como momentos potentes de troca e reflexão. Contudo, os próprios professores reconhecem que o tempo destinado ao planejamento ainda é insuficiente e, por vezes, é atravessado por outras demandas institucionais, o que fragiliza a continuidade e o aprofundamento das discussões.

O estudo de caso é indicado como instrumento central para o planejamento das ações pedagógicas, uma vez que possibilita a compreensão ampliada do aluno em suas potencialidades, dificuldades e singularidades. Ao considerar aspectos cognitivos, socioafetivos, psicomotores, linguísticos e de raciocínio lógico, esse instrumento favorece a elaboração de intervenções mais ajustadas às necessidades reais do aluno. Entretanto, apesar de sua reconhecida relevância, a observação direta evidenciou que o estudo de caso ainda não se encontra incorporado de forma sistemática à prática dos professores, permanecendo mais no campo do reconhecimento teórico do que da ação pedagógica efetiva.

O Projeto Político Pedagógico da APAE/Maranguape, como documento orientador das práticas educativas e expressão do posicionamento político e filosófico da instituição, não explicita o planejamento



em suas dimensões e seus eixos estruturantes. Tal ausência revela uma lacuna significativa, uma vez que o planejamento integra o conjunto de ações intencionais próprias de uma instituição educacional comprometida com a transformação social. Os resultados do planejamento interferem diretamente nas dinâmicas institucionais e sociais, podendo tanto reforçar quanto tensionar as estruturas de poder existentes.

Dessa forma, a revisão do planejamento constitui-se como condição indispensável no processo de mudança mais amplo ao qual a instituição se propõe. As transformações na oferta dos serviços educacionais não podem ocorrer de maneira aleatória ou improvisada, sob pena de não alcançarem os objetivos estabelecidos no novo projeto institucional. A mudança exige coerência entre concepções, intenções e práticas.

A transformação do planejamento, assim como de outras dimensões da prática pedagógica, passa necessariamente pelo campo da individualidade, das atitudes pessoais e das disposições subjetivas dos profissionais, ainda que esteja profundamente imbricada nas relações coletivas estabelecidas no interior da instituição. Por essa razão, os processos de mudança são frequentemente acompanhados por sentimento de insegurança, medo, ansiedade e resistência. Mudar implica desaprender práticas cristalizadas, reconstruir sentidos e renegociar posições. Trata-se de um movimento que não se impõe por decretos ou documentos, mas que se constrói no cotidiano, por meio de uma dinâmica contínua de ação, reflexão e nova ação, sustentada por um compromisso político e ético com a inclusão.

Relação professor-aluno, uma via de mão dupla: quem ensina aprende, quem aprende ensina

Enquanto seres essencialmente sociais, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos se constituem nas relações estabelecidas no interior da vida coletiva. É no convívio com o outro, nos espaços de interação e troca, que se criam as condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As relações sociais não apenas antecedem a aprendizagem, mas a estruturam, conferindo-lhe sentido e possibilidade de expansão.

Das interações que emergem no cotidiano social decorrem os processos de construção do conhecimento. O intercâmbio entre diferentes visões de mundo, as trocas de experiências, os diálogos permeados por consensos e contradições, próprios de contextos heterogêneos, favorecem um movimento contínuo de construção e reconstrução dos saberes. Nesse dinamismo, o conhecimento não se apresenta como algo acabado, mas como produção humana em permanente transformação.

A relação professor-aluno, nesse contexto, assume centralidade no processo educativo, sobretudo quando se busca uma perspectiva democrática e emancipatória de ensino. Para que a aprendizagem se efetive de modo significativo, essa relação não pode se organizar de forma verticalizada ou hierárquica, marcada pela transmissão unilateral do saber. Ao contrário, trata-se de uma relação

dialógica, participativa, na qual professor e aluno ocupam papéis distintos, porém complementares, na construção coletiva do conhecimento. O aluno deixa de ser mero receptor e passa a ser sujeito ativo do processo, capaz de questionar, ressignificar e utilizar o conhecimento como instrumento de leitura e transformação da realidade.

No contexto do AEE, a mudança na relação professor-aluno revela-se como um dos elementos mais expressivos da transição vivenciada pela instituição. Essa transformação foi evidenciada nas falas das professoras do AEE ao destacarem a aproximação entre professor e aluno como resultado direto do novo papel assumido pela instituição. Ao deixar de ocupar a função de escola substitutiva e assumir-se como serviço complementar, tornou-se imprescindível compreender o aluno em suas particularidades, necessidades e potencialidades, de modo a promover intervenções mais eficazes para sua escolarização, agora realizada na escola comum.

Nessa nova configuração, o professor passa a estabelecer uma relação mais direta e atenta às singularidades do aluno, investindo na pesquisa de metodologias que possibilitem o acesso ao conhecimento escolar. Abandona-se a lógica da repetição de conteúdos didáticos,

característica de práticas anteriores que pouco consideravam as especificidades de cada aluno e, por isso mesmo, apresentavam resultados limitados. A mudança metodológica passa a se sustentar no reconhecimento da individualidade, rompendo com práticas homogeneizadoras e pouco responsivas às diferenças.

A mediação pedagógica, nesse sentido, exige do professor um investimento ainda maior na construção de um ambiente acolhedor, lúdico e significativo, no qual o aluno se sinta seguro para participar, dialogar e se expressar. A criação de um espaço aberto à escuta, ao diálogo horizontal e ao reconhecimento das diferenças favorece o engajamento do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. A participação ativa contribui para o fortalecimento da autoconfiança e da autoestima, elementos fundamentais para a permanência e o êxito na trajetória escolar.

A relação professor-aluno no AEE também se orienta pela construção da autonomia. Os conhecimentos e recursos trabalhados nesse atendimento têm como finalidade favorecer uma aprendizagem cada vez mais autônoma, capaz de sustentar processos de inclusão pautados na equidade e no respeito à dignidade humana. Nessa perspectiva, os alunos público-alvo da educação



especial são compreendidos como sujeitos de direitos, capazes de gerir seus projetos de vida e de participar ativamente da transformação do espaço social que ocupam.

A observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE e no AECE permitiu constatar avanços importantes no fortalecimento da autonomia dos alunos e evidenciou possibilidades de ampliação desse trabalho. Observou-se que a autonomia poderia ser ainda mais favorecida caso os alunos tivessem maior liberdade na escolha dos materiais utilizados, especialmente em atividades voltadas ao desenvolvimento artístico e criativo. Do mesmo modo, a valorização de temas que emergem do próprio universo do aluno mostrou-se como uma estratégia potente de aproximação entre o conteúdo trabalhado e suas experiências de vida.

As práticas observadas indicam que a atuação das professoras contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima dos alunos. No início dos atendimentos, as professoras promovem momentos de conversa, com interesse nas atividades realizadas pelos alunos na escola e no contexto familiar, reconhecendo sua importância para a comunidade e reforçando suas capacidades. Essas interações iniciais conferem sentido ao atendimento

e estabelecem uma base relacional pautada no respeito e na valorização do aluno.

Percebeu-se, ainda, a construção de uma relação de confiança sustentada pela escuta atenta e pelo reconhecimento do esforço do aluno. Os acertos são valorizados e os erros compreendidos como parte do processo de aprendizagem, sendo o aluno encorajado a persistir diante das dificuldades. Destaca-se que o atendimento frequentemente se inicia com a abordagem do estado emocional do aluno e de suas relações nos diferentes contextos em que está inserido, evidenciando uma concepção ampliada de educação que integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

No que se refere à relação da instituição com as famílias, constatou-se um movimento de aproximação e fortalecimento dos vínculos, mediado pela sistematização de encontros destinados à troca de informações. Essa articulação tem como objetivo ampliar a compreensão do aluno em suas múltiplas dimensões e integrar os papéis dos diferentes agentes envolvidos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A família assume, assim, um lugar de parceria fundamental, contribuindo tanto para a leitura do contexto do aluno quanto para a continuidade das ações

pedagógicas fora do espaço institucional, desde que devidamente orientada.

A mudança na relação entre os professores do AEE e os professores da escola comum pode ser compreendida como constitutiva do próprio surgimento do AEE. Antes, quando a instituição operava de forma substitutiva, essa relação praticamente inexistia. Com a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum, a oferta educacional passa a se estruturar a partir da articulação entre aluno, professor da sala comum e família. Nesse arranjo, a relação entre o professor do AEE e o professor da escola regular torna-se indispensável, uma vez que a escolarização se efetiva no contexto da sala de aula comum. A troca de informações, o alinhamento das ações e a mediação conjunta criam as condições necessárias para que a aprendizagem do aluno se concretize de forma efetiva e inclusiva.

Desse modo, a interlocução estabelecida entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum encontra respaldo nas diretrizes que orientam o processo de redesignação das escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Tal processo pressupõe, como eixo prioritário da proposta pedagógica, a

oferta de serviços de apoio às escolas comuns, especialmente no que se refere à organização das salas de recursos multifuncionais e à formação continuada dos professores que atuam no AEE. Essa articulação interinstitucional configura-se como condição essencial para a consolidação de uma política educacional comprometida com a inclusão escolar.

O processo de mudança institucional, entretanto, não se apresenta de forma linear ou estanque. Trata-se de um movimento evolutivo, no qual as estruturas inovadoras, ao entrarem em contato com as práticas já instituídas, produzem tensões, ajustes e reconfigurações mútuas. Nesse percurso, as novas concepções vão sendo gradativamente apropriadas pelos sujeitos, à medida que as relações se intensificam e os saberes são compartilhados. Observa-se que os professores passam a assumir novas posturas a partir das trocas de experiências, da reflexão sobre suas práticas e da compreensão mais ampla de seus papéis no processo de aprendizagem do aluno.

À medida que essas novas concepções, práticas e relações se consolidam, a mudança institucional adquire sentidos que extrapolam o plano formal dos documentos e das normativas. O processo passa a



ser vivido e ressignificado tanto no plano individual quanto no coletivo, mediado pelas interações cotidianas que se estabelecem no interior da instituição e em sua relação com outros espaços educativos. Nesse contexto, o alcance da mudança não pode ser avaliado apenas por sua implementação estrutural, mas, sobretudo, pelo significado que assume para aqueles que a incorporam em suas práticas e concepções.

A análise das falas dos sujeitos, das observações realizadas no lócus da pesquisa e do Projeto Político Pedagógico permite constatar que o novo significado assumido pela APAE/Maranguape alinha-se à ideologia da inclusão escolar, orientada pela garantia do direito à educação por meio do acesso, da permanência e da participação efetiva dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns do ensino regular. Essa mudança de significado revela um deslocamento importante no modo como a instituição compreende sua função social e educativa.

Esse novo sentido institucional foi sendo construído a partir do contato com diferentes saberes, concepções e movimentos que atravessam o campo da educação inclusiva, tanto em âmbito nacional quanto internacional. As políticas públicas de fomento à inclusão, os marcos

legais que asseguram o direito à educação em uma perspectiva ampla e irrestrita e as lutas históricas protagonizadas por movimentos sociais passaram a compor o horizonte de referência da instituição. Nesse processo, o sentido atribuído à mudança se sobrepõe à mera redefinição formal de funções, sendo interiorizado pelos sujeitos e incorporado aos discursos e às práticas cotidianas.

A apropriação da proposta inclusiva pela APAE/Maranguape materializou-se no redirecionamento de sua prática pedagógica, com vistas à efetivação da inclusão escolar de seus alunos nas escolas comuns. Esse novo papel exigiu a redefinição de sua atuação institucional, orientando-se pela garantia da escolarização dos alunos na rede regular de ensino e pela afirmação do direito ao acesso e à permanência. A instituição passou, assim, a ofertar o AEE em uma perspectiva complementar, rompendo definitivamente com a lógica substitutiva da escola comum.

O redesenho institucional vivenciado pela APAE/Maranguape não se restringiu a ajustes pedagógicos ou à reorganização de serviços, mas configurou-se como um movimento contra-hegemônico no campo da educação especial. Ao assumir o AEE em uma perspectiva complementar e não substitutiva da escolarização

comum, a instituição abriu mão de um lugar historicamente centralizado de poder, controle e protagonismo sobre os processos de escolarização das pessoas com deficiência.

Tal decisão implicou deslocar o eixo da escolarização para a escola comum, reconhecendo-a como espaço legítimo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que reposicionou a própria instituição como instância de apoio, mediação e articulação interinstitucional. Trata-se de um movimento que exige não apenas revisão de práticas, mas uma profunda ressignificação identitária e política, razão pela qual nem todas as instituições especializadas se mostram dispostas ou preparadas para empreendê-lo, sobretudo quando tal mudança implica renunciar a modelos consolidados de atuação e a posições historicamente legitimadas no campo educacional.

Nesse movimento, os papéis institucionais são redefinidos e os ideais passam a se unificar. À escola comum cabe a responsabilidade pela escolarização e ao Centro de Atendimento Educacional Especializado, a oferta de suportes pedagógicos que considerem as especificidades dos alunos. Esses papéis, embora distintos, convergem para um mesmo objetivo: viabilizar o processo de aprendizagem

dos alunos público-alvo da educação especial nos espaços educacionais socialmente destinados à escolarização.

Ao se apropriar dessa nova concepção, a APAE/Maranguape passa a atuar em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertando o AEE com o objetivo de mediar a aprendizagem escolar dos alunos, favorecendo a superação das dificuldades impostas pelas barreiras existentes no contexto educacional. O atendimento passa a privilegiar a construção de uma aprendizagem autônoma, na qual o aluno se relaciona ativamente com o conhecimento, deixando de ocupar uma posição passiva diante do saber.

A mudança se efetiva quando o aluno passa a participar ativamente da construção do conhecimento, tendo seus saberes, experiências e repertórios culturais reconhecidos e valorizados. A atuação do professor, ao acompanhar as estratégias utilizadas pelo aluno em seu processo de aprendizagem, por meio da escuta qualificada, do respeito e do vínculo afetivo, cria um ambiente de segurança que potencializa o desenvolvimento cognitivo, relacional e afetivo do estudante.



Dessa forma, a transformação vivenciada pela APAE/Maranguape se expressa de maneira transversal em suas práticas avaliativas, na redefinição dos conteúdos ofertados, na reorganização do planejamento pedagógico e na ressignificação das relações estabelecidas entre professores, alunos, famílias e escolas comuns. Essas mudanças

mostraram-se indispensáveis para a consolidação do novo modelo institucional, criando condições mais equitativas para o êxito escolar dos alunos público-alvo da educação especial e reafirmando o compromisso da instituição com uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

Conclusão

Se o “simples” ato de se disponibilizar à mudança nos causa medo e angústia, entrar efetivamente nesse processo parece ainda mais difícil. Tendemos a nos apegar aos velhos hábitos, às práticas costumeiras, às posturas e aos comportamentos consolidados. A apropriação de novas concepções, novos saberes e fazeres é compreendida, por muitos, como a negação de uma realização anterior e, portanto, como a negação do próprio sujeito em sua ação.

Nessa perspectiva, mudar predispõe à ressignificação da atividade humana em direção à sua evolução, visto que toda ação humana não ocorre de maneira isolada, mas se desenvolve em um contexto social e histórico. Um fato social torna-se concreto porque percorreu uma trajetória histórica que lhe conferiu sentido e materialidade. Desse modo, a mudança não se constitui como negação do passado ou de um fenômeno anterior, mas como a própria evolução deste. As transformações são, por essência, a expressão do fazer presente, ancoradas em processos passados e projetadas na construção de um futuro distinto daquele que o passado nos legou.

Entretanto, operar com o desconhecido implica correr riscos. A ansiedade, o medo e a insegurança são sentimentos recorrentes nos processos de mudança, sobretudo pelo

receio de perder o que já foi conquistado e pela incerteza quanto aos resultados das inovações implantadas. Os processos de mudança abrem perspectivas não previstas anteriormente, trazendo à tona novas questões e problemas às organizações, exigindo delas a revisão de práticas, concepções e modos de atuação.

Compreender a mudança ocorrida na APAE/Maranguape exige um olhar retrospectivo para o aparato social e institucional historicamente estruturado para manter afastados do convívio social aqueles que fugiam ao padrão estabelecido pelo sistema massificador que rege a sociedade dos chamados “normais”. A ideologia separatista se materializou na oferta de espaços segregados como forma de atendimento diferenciado àqueles que se distanciavam do modelo convencional por suas características físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. A esses sujeitos, restou por muito tempo aceitar, com gratidão, as escolas especiais, os hospitais psiquiátricos, as clínicas, os centros de reabilitação, os internatos e outros espaços criados para acolher, diferenciar e, muitas vezes, normalizar os diferentes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerando os marcos

legais precedentes, constitui-se como expressão legítima do direito das pessoas com deficiência, historicamente marcadas pelo estigma da diferença e pela negação do convívio nos diversos espaços sociais. Ainda que persista uma lacuna significativa entre o que está disposto nas leis e o que se materializa na prática cotidiana das instituições educacionais, é inegável que o arcabouço legal representa um instrumento fundamental na busca pela justiça social.

Com o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns do ensino regular, torna-se necessária a organização de um conjunto de recursos e serviços que possibilitem a efetivação da inclusão por meio da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. Essa aprendizagem não se restringe à aquisição de conteúdos escolares, mas envolve a transformação do conhecimento mediada pela diversidade de estímulos próprios do ambiente escolar, abrangendo aspectos como a socialização, o desenvolvimento da linguagem, a aquisição da leitura e da escrita e a assimilação dos demais conhecimentos produzidos socialmente. Tais aquisições rompem com a concepção de que os alunos com deficiência frequentam a escola comum apenas para fins



de socialização, reafirmando que o compromisso da escola deve ser a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, para que se tornem sujeitos ativos na sociedade em que vivem.

Nesse contexto, dentre os recursos e serviços voltados à viabilização da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, as instituições especializadas podem assumir um papel relevante na efetivação da inclusão escolar, desde que ressignifiquem sua função social. Os conhecimentos acumulados ao longo da trajetória educacional dos alunos com deficiência, bem como os recursos pedagógicos e de acessibilidade desenvolvidos nesses espaços, podem e devem ser redirecionados para apoiar o processo de escolarização na escola comum.

A pesquisa evidenciou que a APAE/Maranguape se permitiu voltar para si, refletir criticamente sobre seu papel social e reposicionar sua atuação a partir de um compromisso ético com os ideais de justiça e igualdade. Ao compreender o aluno público-alvo da educação especial como cidadão de direitos, reconheceu-se a educação como caminho fundamental para a superação das desigualdades sociais. Não se pode conceber uma educação comprometida com a promoção da igualdade quando esta não é ofertada

de forma equânime, respeitando as diferenças sem transformá-las em justificativa para a exclusão.

Os dados da pesquisa revelaram que a mudança teve origem no campo conceitual, pois é a partir da ressignificação do ideário individual e coletivo que se transformam as práticas. A construção de novos significados, orientados pela perspectiva da inclusão escolar, produziu novos sentidos mediados pelas relações interpessoais, pelas experiências dos sujeitos e pela articulação entre fatores internos e externos à instituição, originando outras formas de compreender e agir sobre a realidade educacional.

Essas mudanças se expressaram na reorientação dos objetivos institucionais, na redefinição das práticas pedagógicas, no redimensionamento do papel do AEE e na reorganização do processo avaliativo, que passou a assumir caráter diagnóstico, formativo e sistemático, centrado nas potencialidades do aluno. O papel de escolarizar passou a ser reconhecido como responsabilidade exclusiva da escola comum, cabendo ao AEE oferecer suporte ao aluno, aos professores e às famílias, com vistas à redução das barreiras impostas pelo sistema educacional uniformizador.

No campo relacional, a pesquisa evidenciou transformações significativas na relação com os alunos, marcada pela valorização da autonomia e da independência, na relação com as famílias, pautada pela corresponsabilização no processo de escolarização, e na relação com os professores da sala de aula comum, compreendidos como protagonistas da mediação da aprendizagem escolar do aluno público-alvo da educação especial.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se observam avanços no campo conceitual, legal e institucional da inclusão escolar, intensificam-se os tensionamentos em torno da permanência das escolas especiais como instituições substitutivas da escolarização comum. Esses tensionamentos extrapolam o âmbito pedagógico, situando-se no campo das disputas políticas, históricas e econômicas.

A inclusão escolar é resultado direto das lutas históricas das pessoas com deficiência e de seus movimentos sociais organizados, que por décadas foram impedidas de acessar a escolarização em espaços comuns. O direito à escola comum não foi uma concessão espontânea do Estado ou das instituições, mas uma conquista forjada no enfrentamento à exclusão estrutural. Nesse sentido, torna-se imprescindível

problematizar a quem interessa a manutenção da tutela permanente sobre as pessoas com deficiência.

A defesa da permanência das escolas especiais como espaços substitutivos, muitas vezes sustentada por discursos protetivos ou técnicos, oculta interesses que extrapolam o compromisso com o direito à educação. Observa-se, de um lado, a resistência de movimentos e associações historicamente responsáveis pela oferta de serviços às pessoas com deficiência, que veem ameaçada sua centralidade institucional diante do avanço do paradigma inclusivo. De outro, consolida-se uma indústria de serviços especializados que transforma a deficiência em nicho de mercado, oferecendo pacotes de reabilitação, normalização e adaptação, orientados por uma lógica clínica que desloca o foco do direito à educação para a correção do sujeito.

Soma-se a esse cenário a presença de setores do empresariado que demonstram afinidade com a manutenção de instituições de cunho assistencialista, muitas vezes concebidas como espaços de acolhimento e cuidado, mas que também se articulam a mecanismos de benefícios fiscais, isenções tributárias e parcerias financeiras com o poder público. Trata-se de uma dinâmica complexa, que não pode ser compreendida



de forma simplista ou moralizante, mas que exige uma análise crítica acerca dos efeitos sociais e políticos produzidos por tais arranjos.

Quando o atendimento às pessoas com deficiência se organiza prioritariamente sob a lógica da filantropia e da assistência, corre-se o risco de deslocar o debate do campo dos direitos para o campo da benevolência, naturalizando práticas segregadoras sob o discurso da ajuda e da proteção. Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência pode ser mantida em uma posição de destinatária de serviços e cuidados, em detrimento de seu reconhecimento como sujeito de direitos, participante ativo das decisões que dizem respeito à sua escolarização, à sua vida social e ao seu projeto de existência.

Esse tensionamento convida à reflexão sobre a necessidade de que políticas educacionais e práticas institucionais estejam orientadas por princípios de justiça social, equidade e participação, de modo que os recursos públicos e privados destinados à educação das pessoas com deficiência fortaleçam, prioritariamente, a escola comum inclusiva e ampliem as possibilidades de protagonismo desses sujeitos, em vez de reforçar modelos historicamente marcados pela tutela e pela segregação.

Defender a inclusão escolar, portanto, não implica negar a importância histórica das instituições especializadas, tampouco desconsiderar os saberes nelas produzidos. Implica, antes, reposicioná-las ética e politicamente a serviço da escola comum, da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, rompendo com práticas substitutivas que reiteram a segregação e limitam o acesso ao direito à educação.

Nesse sentido, a experiência da APAE/Maranguape revela-se exemplar, não apenas pelas mudanças implementadas em suas práticas pedagógicas, mas por demonstrar que é possível às instituições especializadas ressignificarem seu papel social, alinhando-se a um projeto educacional comprometido com a justiça social, com a equidade e com a dignidade humana. Embora ainda em processo de construção, a instituição vem conseguindo redirecionar suas práticas em consonância com seu papel de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, tendo como vetor principal a inclusão escolar.

Acredita-se, portanto, na potência transformadora das instituições especializadas quando colocadas a serviço de um novo paradigma educacional, capaz de igualar seu público em seus direitos e respeitá-lo em suas diferenças.

Referências

_____. **Inclusão no Lazer e Turismo: Em busca da Qualidade de Vida**, São Paulo, Áurea, 2003.

Alegre: Mediação, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa, Presença, 1980.

ASBAHR, F. S. F, **Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma visão teórica**, Santa Catarina, V Congresso Brasileiro de Educação e Marxismo, 2011.

AUSTIN, P.; KAMINSKI, W. **Um beija Flor em Minha vida: Aprendendo a Lidar com Pessoas Especiais – Educação Especial e Inclusiva**, Fortaleza, Edições IPDH, 2007.

BIANCHETTI, L. & FREIRE, I. M., **Um olhar sobre a diferença: interação trabalho e cidadania**, Campinas, Papirus, 1998.

BRASIL, **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais**. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Especial-SEESP, Brasília, 1995.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1990.

BRASIL, Lei Nº 9.394/1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: MEC, 2007

BRESSAN, Cyndia Laura. **Mudança organizacional: uma visão gerencial**, 2000, Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/art_cie/art_25.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

CARVALHO, José Roberto; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: Programa Institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais - PEE (org). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, **Declaração de Salamanca**, Espanha, UNESCO, 1994.

DOOLEY, L. M. **Case Study Research and Theory Building**. Advances in eveloping Human Resources(4), 2002, 335-354.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev, Cad. CEDES, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FÁVERO, A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E, **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**, São Paulo, MEC/SEESP, 2007.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.



FENAPAES, Federação Nacional das APAES, **Posicionamento do movimento apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual e múltipla**: FENAPAES, 2007.

FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. R., **Novas luzes sobre a inclusão escolar**, Fortaleza, Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L.; POULIN, J. R., **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo, Moderna, 2010

FIGUEIREDO, R. V.; SILVEIRA, S. M. P.; LUSTOSA, F. G.; POULIN, J. R.; **Projeto gestão da aprendizagem na diversidade**. In: Soraia Napoleão Freitas (Org.). Diferentes Contextos de Educação Especial/Inclusão social, Pallotti, Santa Maria, 2006

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R., **Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia da pesquisa**. In: Sílvia Helena Vieira Cruz. (Org). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. Cortez, São Paulo, 2008

FOUCAULT, Michel, Os anormais, São Paulo, Martins Fontes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro, Graal, 1999a.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

GOES, M. C. R. & CRUZ, M. N., Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vygotsky, Pro-Posições (UNICAMP), 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, A., et. al., **Aprendendo a mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização**, Artmed, Porto Alegre, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e Desafio – Uma perspectiva construtivista**. Porto

JANNUZZI, G., **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, Autores Associados, Campinas, 1992, 2ed.

KULLOK, M. G. B. et. al, **Relação professor-aluno: contribuição prática pedagógica**, Maceió, EDUFAL, 2002.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo, Boitempo, 2019.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**, 1ª ed., São Paulo: MORAES LTDA, 1959.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e Avaliação na Escola: Articulação e necessidade na Escola**. Série Idéias nº15. São Paulo: FDE, 1992.

MAGALHÃES, Basílio de., **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuições para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, - a bem da infância de agora e das gerações vindouras, - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da prática brasileira**. Rio de Janeiro, Tip. Do Jornal do Comércio de Rodrigues S. C., 1913.

MAGALHÃES, R. C. P. et al. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução a educação especial**, Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, C. A. & MARQUES, L. P. et. al, **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**, Juiz de Fora, UFJF, 2009.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo, Hucitec, 1986.



MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNA J. F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

MC CORD, Willian T., **From theory to reality: obstacles to the implementation of the normalization principle in human services**. *Mental Retardation*, v. 20, n.6, p. 247–282, 1994.

MENDES, E. G., **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**, In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33, set/dez 2006.

MOTTA, P. R., **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**, Qualitymark, Rio de Janeiro, 2001.

MÜLLER, T. M. P., **A primeira escola especial para “creanças anormaes” no Distrito Federal – O Pavilhão Bourneville do Hospício Nacional dos Alienados (1903-1920): uma leitura foucaultiana**, Dissertação de Mestrado, UERJ, 1998.

O'BRIEN, John. **The genius of the principle of normalization**. Responsives Systems Associates, Lithonia, GA, 1999.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, CA, Sage, 1990.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, L.B.L; PINHO, G.S. **Documento subsidiário à política de inclusão**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PONTE, João Pedro (2006). **Estudos de caso em educação matemática**. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994).

PRIOSTE, C. et al. Dez **Questões sobre a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Mental**, São Paulo: Avercamp, 2006.

REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL. O Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 195-208, mar. 2009.

RICCI, Magda; VALENTIM, Agnaldo. **Caminhos e ausências no patrimônio da saúde**. Belém, 2009. p. 26.

RIGO, N. e NAUJORKS, M. **A produtividade da racionalidade neoliberal na inclusão escolar**: a história de Lucas. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.22, n.47, p. 210-228, jan./abr. 2016.

RIGO, N. M. **Inclusão, diferenças e alteridade**: a experiência no encontro com o outro. Critiba, Appris, 2018.

ROBBINS, S. P. **Mudança organizacional e organização do estresse: comportamento organizacional**, Rio de Janeiro, LCT, 1999.

ROSSETTO, E. et. al, Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. **Pessoas com deficiência: aspectos teóricos e práticos**, EDUNIOESTE, Cascavel, 2006a.

ROSSETTO, E. et. al, Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. **Pessoas com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**, EDUNIOESTE, Cascavel, 2006b.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, Porto Alegre, ArtMed, 2000

SANT'ANA, Gilson Carlos. **O excepcional e a excepcionalidade da ordem sócio-cultural**, Fórum Educacional, Rio de Janeiro, FGV, 1988.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos**, Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SCHÜLER, Donaldo, **Heráclito e seu (dis)cursos**, L&PM, Porto Alegre, 2007



SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDU, 2004.

SKILIAR, C. et al. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**, Porto Alegre: Mediação, 1997

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. São Paulo: Artmed, 1999.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid, Morata, 1999.

TOMASINI, M. E. A., **Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões**, In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M., Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania, Campinas, Papirus, 1998.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo, Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de Defectologia**, Madrid, Rógar, 1983.

WOLFENBERGER, W., **Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization**. Mental Retardation, v. 21, n. 6, p. 234-239, 1983.

YIN, R. K. **Case Study Research: design and methods**. Traduzido por: Ricardo L. Pinto. Adaptado por: Gilberto de A. Martins. Disponível em <http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp>. Acesso em 30/10/2002.

SOBRE O AUTOR



Francélio Ângelo Oliveira

Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE/Campus Quixadá, na área de Currículo e Estudos Aplicados ao Ensino e Aprendizagem. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC; especialista em Educação Inclusiva; especialista em Atendimento Educacional Especializado, especialista em Psicomotricidade Clínica; Especialista em Psicologia Social e Antropologia. Graduado em Pedagogia; graduado em Licenciatura em Ciências da Religião e graduado em Tecnologia em Hotelaria. Coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas-NAPNE/Campus Quixadá. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão escolar, subjetividade, formação de professores e Atendimento Educacional Especializado.

E-mail: oliveira.angelo@ifce.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1289590543622408>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8133-7531>