

Atendimento Educacional Especializado: uma visão da complexidade**Specialized Education Service: an overview of its complexity****Servicio Educativo Especializado: una visión de la complejidad**Ismende Bandeira de Araújo¹Igor Soares Oliveira²Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto³Maria Irinilda da Silva Bezerra⁴**Resumo**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço desenvolvido por um profissional especializado em parceria com o educador e visa a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. Todavia, existem inúmeras barreiras para sua aplicação e eficiência no ambiente escolar. Este trabalho objetiva analisar o AEE, a partir do olhar da complexidade, segundo Morin (1996). O estudo insere-se no âmbito das pesquisas educacionais. É uma pesquisa do tipo bibliográfico, cuja proposta parte de uma análise documental. As discussões têm como base autores como: Mantoan (2003, 2006), Carvalho (2018), Prieto (2006) e Morin (1996, 2003, 2006). Os resultados preliminares mostram que, embora a inclusão escolar

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre – UFAC. Especialização em Educação Especial - Formação Continuada de Professores para o AEE pela Universidade Federal do Ceará, (2011). Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Infantil Pe. Alfredo Nuss, Cruzeiro do Sul – Acre, Brasil. E-mail: ismende.ismende@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2998381315740356>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4704-0670>. Tel.: (68) 99976-5676. Endereço pessoal: Estrada do Aeroporto, Km 08, Bairro São Cristóvão, S/N, CEP: 69980000 - Cruzeiro do Sul, AC – Brasil.

² Doutor em Ecologia. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, (2015). Professor do Ensino Superior e Coordenador do Laboratório de Pesquisa em Etnociências, Ecologia e Conservação (EtnoLab) da Universidade Federal do Acre. Orientador no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFAC – 2019. E-mail: isoliveira1980@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2419895860496067>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3230-3837>. Tel.: (68) 99914-0683. Endereço Profissional: Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Gleba Formoso, Lote 245- Canela Fina, KM 12. Colônia São Francisco. CEP: 69980000 - Cruzeiro do Sul, AC – Brasil.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, (2011). Professora Associada da Universidade Federal do Acre. Professora no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFAC – 2019. E-mail: doloresspinto@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1955101982638200>. Endereço Profissional: Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras/ Campus Floresta, Gleba Formoso, Lote 245- Canela Fina, KM 12. Colônia São Francisco. CEP: 69980000 - Cruzeiro do Sul, AC – Brasil. Telefone: (68) 33112500. Ramal: 2514. Fax: (68) 33112514.

⁴ Doutora em Programa Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, (2015). Professora Titular da Universidade Federal do Acre. Professora no Mestrado em Ensino de Humanidades – UFAC – 2019. E-mail: iribezerra@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7118170721092800>. Endereço Profissional: Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras/ Campus Floresta, Gleba Formoso, Lote 245- Canela Fina, KM 12. Colônia São Francisco. CEP: 69980000 - Cruzeiro do Sul, AC – Brasil. Telefone: (68) 33112500. Ramal: 2514. Fax: (68) 33112514.

seja assegurada por lei, nem sempre se efetiva com qualidade, mesmo tendo como aliado o AEE. Este estudo tem por propósito levantar uma discussão relevante dentro da temática da inclusão e provocar reflexões acerca deste importante serviço educacional.

Palavras-chave: Estudantes com necessidades especiais, educação brasileira, ambiente escolar, legislação.

Abstract

The Specialized Education Service (SES) is an approach that aims to improve learning of students with special educational needs in regular education by a partnership between specialized professional and educators. However, there are numerous barriers to its application and efficiency in the school environment. This work aims to an overview of analyze the SES from the perspective of complexity, according to Morin (1996). This study is an educational research based on bibliographic examination and documental analyses. We discuss on the basis of authors as: Mantoan (2003, 2006), Carvalho (2018), Prieto (2006) and Morin (1996, 2003, 2006). Preliminary results indicate that, although inclusion in the school environment is ensured by law, this process is not always effective with quality, even with SES as an ally. This study aims to raise a relevant discussion within the theme of student inclusion and encourage debate on this important educational service.

Keywords: Students with special needs, Brazilian education, school environment, legislation.

Introdução

Com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deixou de ser substitutivo ao ensino regular comum, e passou a ser um serviço da educação especial (BRASIL, 2008). De acordo com o Art.58 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), a educação especial é uma modalidade de educação escolar que deve ser “[...]oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, p. 24).

O presente trabalho tem como objetivo analisar o AEE a partir do prisma da complexidade oferecido por Morin (1996). O autor define a complexidade como algo não explicativo, e sim como apontamento de uma dificuldade que precisa ser explicada. Segundo Morin, o pensamento complexo “não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...], mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade.”

(MORIN, 1996, p. 274). Sendo assim, esse tipo de pensamento nos faz assumir uma outra postura diante das mais variadas circunstâncias, pois nos ajuda a aceitar a inexistência de fórmulas prontas e acabadas para enfrentá-las. Assim, oportuniza uma releitura a respeito das realidades postas na atual conjuntura inclusiva e das formas de superar os desafios, as dificuldades, os contrastes e incertezas concernentes às interações humanas. Esse olhar, instigado pelo pensamento complexo, é provocativo, pois nos faz desconstruir as verdades absolutas com as quais vínhamos lidando e aceitando como únicas, nos tira as certezas e nos mostra mais nitidamente as controvérsias com as quais precisamos lidar, germinando, até, uma vontade de superar nossos próprios limites e a necessidade de inovar.

Neste sentido, a fim de contextualizar essa lógica no ambiente escolar e em busca do conhecimento mais profundo da realidade apresentada pelo viés de uma escola inclusiva, realizamos uma pesquisa documental, do tipo bibliográfico. Segundo Lüdke e André (2017, p. 44, 45) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Para discutirmos esse assunto de maneira apropriada e termos uma visão isenta de vieses acerca dos fatos, buscamos suporte teórico em autores que são referências no assunto, que pesquisam e escrevem há vários anos sobre a educação especial e seu público-alvo e também sobre inclusão escolar dos mesmos, a saber, Mantoan (2003, 2006), Carvalho (2018) e Prieto (2006). Todos estes estudos apresentam subsídios teóricos sobre processos inclusivos, com diferentes pontos de vista, em meio a mudanças sociais, culturais e educacionais. Além disso, ao descortinarem a realidade da escola que se pretende inclusiva, mostram a dinâmica da educação especial com este caráter. Também buscamos subsídios em autores que voltam seu olhar para a realidade encontrada na escola, seu cotidiano, suas práticas de ensino-aprendizagem, para as múltiplas faces dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no ritual escolar, como: Morin (1996, 2003, 2006), Cavaco (1999), Esteve (1999) e Maturana (2002). Utilizamos ainda como documento norteador a LDB (9394/96), precisamente o seu capítulo V, que delimita as ações da educação especial, bem como, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 1998, doravante PNEEPEI, além de outros, como o Parecer que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (PARECER CNE/CEB N° 17/2001).

Com base nos conhecimentos teóricos, organizamos a discussão sobre o tema em duas seções: na primeira evidenciamos algumas especificidades da educação especial presente na rede regular de ensino; e na segunda apresentamos as complexidades das ações do AEE, o qual se configura como um relevante serviço desta modalidade de ensino (educação especial) na perspectiva inclusiva.

O presente estudo se apresenta como uma oportunidade de compreender as perspectivas e procedimentos do AEE, a partir do olhar complexo proposto por Morin (1996). O trabalho busca, ainda, trazer para o meio social e acadêmico um olhar reflexivo e crítico sobre a educação especial presente nos dias atuais. Esperamos com isso fomentar e enriquecer o debate acerca do respeito às diferenças e do reconhecimento das múltiplas dimensões do ser humano, contribuindo assim, para a discussão sobre um ensino democrático e de qualidade para todos.

Educação especial no ensino regular

Vivemos em um período de grandes transformações econômicas, sociais, tecnológicas, científicas, educacionais e culturais. No Brasil, essas mudanças têm impulsionado muitas rodas de conversas, debates, estudos e pesquisas voltadas para o campo educacional. Todo esse movimento tem apontado para a necessidade de readequar e aperfeiçoar as práticas escolares com vistas à concretização de um ensino de qualidade para todos os educandos. Entretanto, esse ajustamento não tem sido tarefa fácil. Como diz Cavaco (1995, p.158) “De forma quase generalizada considera-se a escola em crise.” A autora prossegue mais adiante no texto afirmando que:

[...] procuram-se soluções que permitam recriar e redimensionar a escola. Entre nós, inovação, mudança, criatividade, autonomia, tornaram-se termos que brilham no discurso oficial de sedução, mas que não escondem a realidade da rotina estritamente regulamentada e a mediocridade de condições de trabalho que limitam, em larga medida, a vivência nos espaços escolares. A própria sociedade mostra-se incapaz de se esclarecer sobre o que espera da escola e as contradições das suas expectativas facilitam o desperdício que as dimensões do insucesso escolar atestam (CAVACO, 1995, p. 158).

Infelizmente, é neste emaranhado de contradições e incertezas que se encontra a educação escolar brasileira. E somados a tudo isso, temos os desafios e complexidades presentes na inclusão escolar dos alunos, público-alvo da educação especial.

O documento referente a PNEPEI (2008), afirma em uma de suas diretrizes que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Esse conceito de educação especial é bem claro e objetivo no papel, mas, na realidade, essa modalidade de ensino enfrenta problemas e dificuldades imensuráveis no cumprimento de suas ações e práticas diárias no interior das escolas de ensino regular.

Quando nos deparamos com as leis e diretrizes relacionadas a educação, ficamos otimistas em ver que elas existem para assegurar os direitos dos cidadãos, mas, infelizmente, parece existir um penhasco muito grande entre o que está descrito como um direito essencial e primordial e a realidade que encontramos no interior de nossas instituições de ensino. Ou seja, as leis foram elaboradas e aprovadas, mas, nem sempre são oferecidos os subsídios necessários para que elas possam se efetivar e se traduzir em benefícios para as pessoas. Como diz Mantoan (2016, p. 19) “A igualdade abstrata não proporcionou a garantia de relações justas na escola.” E, realmente, parece ser necessário muito mais que leis para garantir a tão sonhada igualdade de direitos.

As matrículas nas classes comuns de alunos público-alvo da educação especial⁵ já vinham crescendo mesmo antes da implantação da PNEEPEI de 2008, mas de acordo com Prieto (2006, p. 54) “[...] há ausência de dados sobre quantas pessoas no Brasil apresentam de fato necessidades educacionais especiais.” Prieto (2006, p. 55) afirma que “Informações preciosas não estão disponíveis.” Também menciona a falta de informações sobre a quantidade de pessoas deficientes fora da escola e que não recebem nenhum tipo de atendimento escolar. Assegura ainda que “É um dever não cumprido averiguar se, aos alunos com necessidades educacionais especiais, está sendo garantido, além do acesso à escola, o acesso à educação.” (PRIETO, 2006, p.55). A autora também sinaliza para a importância de um ensino amplo, inclusivo e de qualidade, capaz de formar pessoas autônomas e aptas a desempenhar suas funções, intelectuais, físicas, morais e sociais.

⁵ Especificamente neste estudo, sempre que for utilizada a especificação **alunos público-alvo da educação especial** estaremos nos referindo aos três grupos dessa modalidade de ensino, como bem define a PNEEPEI “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2008, p. 15).

Prieto (2006) segue mencionando a falta de informação em relação a natureza de cada necessidade educacional, o tipo de apoio oferecido a esses alunos, bem como sua frequência, quais os profissionais que prestam tal atendimento e qual sua formação.

Em relação ao que foi mencionado, Prieto (2006, p. 55) destaca que:

Além da importância que assume a obtenção desses dados para a elaboração do planejamento do atendimento aos que apresentam necessidades educacionais especiais e para avaliação das ações implantadas, esses também são essenciais para que se possa caracterizar a distância entre a política proposta e a implantada no Brasil.

Diante das certezas e incertezas presentes no campo educacional, não podemos deixar de nos preocupar com a complexidade das ações e práticas da educação inclusiva presente nas escolas brasileiras, pois como diz Morin (1996, p. 274, grifo do autor) “Quando dizemos: ‘É complexo, é muito complexo!’, com a palavra ‘complexo’ não estamos dando uma explicação, mas sim assinalando uma dificuldade para explicar.” Essa afirmação traduz muito bem as complexidades presentes na educação de hoje, pois as dificuldades e os problemas existem e não temos como evitá-los, mas é possível encará-los de frente e buscar formas de superá-los.

No fundo, gostaríamos de evitar a complexidade, gostaríamos de ter ideias simples, leis simples, fórmulas simples, para compreender e explicar o que ocorre ao nosso redor e em nós. Mas, como essa fórmula simples e essas leis simples são cada vez mais insuficientes, estamos confrontados com o desafio da complexidade (MORIN, 1996, p. 274).

Como bem colocou o autor não temos como evitar a complexidade, portanto temos que enfrentar os inúmeros desafios da escola regular, que vão desde a burocratização imposta pelo sistema até o enfrentamento das múltiplas identidades e especificidades do seu alunado. Mantoan (2003, p. 12) diz que “[...] a diversidade humana está cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.” A autora continua seu raciocínio dizendo que é neste momento de crise paradigmática da escola “que surge o momento oportuno para as transformações.” (MANTOAN, 2003, p.12). E é neste momento de grandes mudanças e reflexões que surge a oportunidade de práticas inovadoras de inclusão e não de exclusão, como diz Carvalho (2018, p. 33) “A escola precisa melhorar para todos, indistintamente.”

Segundo Morin (1996, p. 274) “Pode-se dizer que há complexidade onde quer que se produza um emaranhado de ações, interações, de retroações.” Isso corrobora as

necessidades e complexidades, ainda presentes na educação especial e, conseqüentemente, na educação brasileira. Este cenário preocupante aponta para a necessidade de muito mais estudos, pesquisas e investimentos para a consolidação de melhores práticas educacionais inclusivas, pois não podemos nos acomodar diante de tais dificuldades.

De acordo com o próprio Morin (1996, p. 277) “É essa dialógica de ordem e desordem que produz todas as organizações existentes no Universo.” É na esperança de que as coisas melhorem no campo educacional que seguimos adiante, trabalhando e lutando.

Devemos, pois, trabalhar com a desordem e com a incerteza, e damos-nos conta de que trabalhar com a desordem e a incerteza não significa deixar-se submergir por elas: é, enfim, colocar à prova um pensamento energético que os olhe de frente (MORIN, 1996, p. 277).

E é neste espaço de incertezas e também de transformações no campo da educação, que o AEE se configura em um importante serviço para atender as demandas do público-alvo da educação especial. Com esse intuito, a PNEEPEI (2008), especifica as ações do AEE no interior das escolas de ensino regular:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Como se apresenta na diretriz acima, podemos dizer que o AEE é um importante serviço da educação especial que pode proporcionar aos alunos público-alvo dessa modalidade de ensino, muitos benefícios como a participação ativa nas atividades escolares e o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades de acordo com suas especificidades e potencialidades. Carvalho (2018, p.71) afirma que “[...] o valor da equidade, associado ao de igualdade de direitos, permite-nos, sem prejuízo da qualidade, diversificar as respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais.” Percebe-se com isso que igualdade e equidade⁶ são palavras distintas que

⁶ De acordo com Carvalho (2018, p. 71, grifo nosso) “A **igualdade** é sempre mencionada como sinônimo de paridade, de uniformidade de direitos por justiça, já que todos são iguais perante a lei, tendo os

precisam ser bem compreendidas porque na educação, o poder de ação das duas, em conjunto, se traduz em melhores práticas de inclusão e isso reflete diretamente na qualidade de ensino.

Segundo Morin (2006, p. 8) “Se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo.” Trazendo essa frase para a realidade do AEE, podemos dizer que este, apresenta situações específicas e desafiadoras que necessitam ser pesquisadas e conhecidas com o intuito de ampliar e melhorar suas ações e práticas em prol de uma educação de qualidade para todos.

O Parecer CNE/CEB n°. 17 de 2001 que inspirou a resolução n° 2 de 11 de setembro de 2001, apresenta, a partir da página 68, o documento oficial que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Este documento substitui o texto anterior referente a Política Nacional de Educação Especial.

Em relação aos alunos com NEE, o texto da Resolução n°. 2, apresenta, em seu Art. 5º, as seguintes diretrizes:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 70).

Como é possível perceber, o campo de atuação da educação especial na perspectiva inclusiva e, conseqüentemente, do AEE é bastante amplo e complexo, pois com tantas especificidades, faz-se necessário muito investimento em recursos humanos, materiais e financeiros, bem como a parceria entre o Estado e os diversos setores da sociedade.

mesmos direitos e deveres atribuíveis a qualquer cidadão.” Em relação ao conceito de **equidade**, a autora faz uma tradução de um documento publicado pela Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe, o qual diz que “equidade implica educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem.” (OREALC, 2002 *apud* CARVALHO, 2018, p. 71).

Carvalho (2018, p. 103) especifica que:

A proposta de educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação.

A proposta enfatizada pela autora é essencial para a concretização das práticas educacionais inclusivas, pois, para uma educação justa e de qualidade para todos, é necessário o comprometimento e a ação consciente de todos envolvidos neste processo. Morin (1996) destaca como primeira etapa da complexidade, a compreensão de que no Universo, não tem nada realmente isolado, pois tudo está em relação. Sendo assim, a ação conjunta e planejada faz toda a diferença nos diversos setores da educação.

Morin (2006, p. 6) destaca ainda que “A complexidade surge como uma palavra-problema e não como uma solução.” Mas é olhando a educação a partir dos pressupostos dessa complexidade que compreendemos melhor o mundo a nossa volta, bem como as especificidades e necessidades dos seres humanos. Portanto, essa complexidade é fundamental para a ação e reflexão sobre as práticas educacionais inclusivas.

Complexidades das ações do Atendimento Educacional Especializado

Quando falamos em complexidade o que emerge em nossa mente é o pensamento de algo muito complicado e de difícil solução. E, assim sendo, como diz Morin (1996) estamos sempre querendo acabar com o problema da complexidade, mas para ele “Este é um problema profundo, pois obedece à fixação a uma forma de pensamento que se impõe em nossa mente desde a infância, que se desenvolve na escola, na universidade e se incrusta na especialização.” (MORIN, 1996, p. 275).

Segundo Morin (2006, p. 06), são duas as ilusões que desviam nossas mentes do problema do pensamento complexo:

A primeira é acreditar que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade. A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade. A segunda ilusão é confundir complexidade e completude. É verdade, a

ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência.

O AEE nos apresenta uma gama de complexidades que precisam ser identificadas, pontuadas e servir de base para possíveis reflexões para que suas ações e práticas pedagógicas atinjam os objetivos propostos nas Diretrizes educacionais vigentes. Para isso, como diz Morin (2006, p. 6) é necessário nos desfazermos dessas duas ilusões mencionadas acima, já que elas “desviam as mentes do problema do pensamento complexo.” Pensamento este capaz de transformar a realidade em que vivemos, pois nos tira do comodismo e nos faz querer ir além e, no campo educacional, sair da zona de conforto e ir em busca de mais conhecimento, melhores práticas, mais investimentos e novas parcerias faz toda a diferença na formação de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres, fatores essenciais para uma vida digna em sociedade.

Neste contexto, emerge a grande necessidade de uma educação formal voltada para a participação e inclusão de todos, pois como cita Carvalho (2018, p. 116) “A boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões.” Para isso, é necessário libertar-se do pensamento tradicional e simplificador, que ainda emperra os sistemas de ensino. Cavaco (1999, p. 188) define bem essas contradições e desordens do sistema de ensino:

A desordem, a complexidade deste tempo de mudanças, de passagem, insinua-se na escola, revela-se na fluidez do ambiente que nela vive, na diversidade de mensagens que se captam no cenário dos seus espaços, na evolução, por vezes contraditória, das relações partilhadas pelos seus protagonistas. O sistema do ensino herdou do passado o fechamento à diversidade, o elitismo, a submissão aos formalismos sociais e acadêmicos, o sentido da tradição e da continuidade. Adapta-se mal a modernidade, à necessidade de alargar e generalizar a formação a todos, de aceitar e de gerir novos saberes; por desvios gerou a massificação, a regularidade e o conformismo.

Seguindo o raciocínio da autora, podemos afirmar que o sistema educacional precisa ressignificar e modernizar suas ações e práticas de ensino, adaptando-as de acordo com a evolução e modernização da sociedade. Como diz Mantoan (2003, p. 34) “Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar com toda a urgência.” Em meio a grande evolução da sociedade, a escola precisa inovar suas

práticas e ações educativas, que precisam pautar-se no respeito e na valorização da diversidade de alunos presente nas salas de aula. Morin (2003, p. 100, grifo do autor) diz que “É preciso haver mais ensinamentos. É preciso respeitar o *optimum* demográfico da classe para que o professor possa conhecer cada aluno individualmente e ajudá-lo em sua singularidade.”

Em relação à inclusão dos alunos com deficiência, Mantoan (2006, p. 94, 95) diz que:

Cabe à escola comum ensinar a esse aluno os conhecimentos acadêmicos e é função do atendimento especializado proporcionar-lhe a complementação da sua formação, por meio de conteúdo, tais como Libras, código Braille, orientação e mobilidade, uso de técnicas de comunicação alternativa, português como segunda língua para surdos e outros, que não são conhecimentos próprios do conhecimento comum. Os professores comuns e os especializados têm muitas dúvidas sobre o que deverão ensinar a alunos com deficiência. A maioria acha que a inclusão escolar obriga o professor comum a ser especializado e o professor especializado a entender de escola comum.

Essa citação de Mantoan mostra o grau de dúvidas e incertezas presente na inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, pois as diretrizes e normas dizem o que tem que fazer, mas falta preparo e conhecimento para os professores, tanto da sala comum como das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para atuar frente às demandas e especificidades presente nas práticas docentes. Mas como diz Morin (1996, p. 279) “[...]é necessário pensar a complexidade de base de toda a realidade vivente.” Portanto, essa é a realidade da nossa educação e precisamos encontrar formas de superar tais dificuldades.

A própria Mantoan (2006, p. 95), aponta os caminhos possíveis para a superação de tais dificuldades, com isso ela propõe:

[...] provocar esses profissionais, e os demais que compõem as equipes das unidades escolares, a experimentar novas maneiras de planejar e de ministrar aulas, de avaliar os alunos e de discutir problemas de ensino, vividos no interior de suas escolas e com base em seus projetos pedagógicos e, essencialmente, no que acontece nas salas de aula. Os professores do ensino regular e especial têm necessidade de rever seus papéis e de atualizar seus conhecimentos e práticas, de modo que todos possam reconhecer e valorizar as diferenças, sem que em nenhum momento tenham de desconhecer o direito indisponível e incondicional de todos os alunos à escola comum.

As afirmações da autora nos revela a relevância das equipes escolares diante da importante missão de ensinar e aprender respeitando sempre as diferenças. Por isso Carvalho (2018, p. 117) salienta que:

Em escolas inclusivas, o ensinar e o aprender constituem-se em processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite quem ensina.

Diante da afirmativa da autora sobre os processos de ensinar e aprender, indubitavelmente, cabe aqui a importante asserção de Maturana (2002, p. 30) que diz: “Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros.” Daí a necessidade da formação e da autoformação de cada educador, pois só assim será capaz de fazer uma reflexão consciente e eficaz sobre sua ação e prática pedagógica diária.

A respeito da formação do professor, Esteve (1999, p. 119) diz o seguinte:

A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. A inovação da escola está sempre ligada à existência de equipes de trabalho que abordem os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objetivos, métodos e conteúdos).

Isso corrobora o que Morin (2003, p. 97) especifica em relação a necessidade de um pensamento complexo “capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, [...] apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania.” Na educação esse pensamento é essencial para a construção de novos saberes e novas práticas educacionais. Portanto, cabe aos profissionais da educação aliarem suas teorias às práticas e, em um trabalho cooperativo e compartilhado entre professores da sala regular, professores especializados da sala de recursos multifuncionais e coordenação, a partir de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, juntarem conhecimentos e experiências na busca de estratégias e formas de fazerem as adaptações curriculares necessárias para que todos os alunos sejam incluídos nas atividades escolares e possam desenvolver bem suas habilidades cognitivas, sociais, físicas e emocionais.

A Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica especifica que:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola

deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001, p. 70, 71).

No Art. 7º da mesma resolução é exposto que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (BRASIL, 2001, p. 71). Isso mostra que o AEE não está restrito a uma SRM, ele acontece em todos os ambientes de ensino-aprendizagem da escola regular.

O Parecer CNE/CEB nº. 17 de 2001 salienta o que são os serviços de apoio especializado:

[...] são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos: a) nas classes comuns, mediante a atuação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001, p.42, 43).

O Parecer CNE/CEB nº. 17 de 2001 também amplia a ação da educação especial quando diz que:

[...] a educação especial passa a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL, 2001, p.43, 44).

De acordo com o mesmo parecer, o AEE também pode ocorrer fora do ambiente escolar, ou seja, em classe hospitalar e ambiente domiciliar (BRASIL, 2001).

O item IV do Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001 especifica os serviços de apoio pedagógico especializado que deve ser oferecido para atender as especificidades dos alunos com NEE nas classes comuns:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p. 72).

Todas as normatizações apresentadas acima nos mostram que lidar com a educação nos dias atuais requer uma força-tarefa, pois são muitas as atribuições que os agentes escolares precisam desempenhar no interior das escolas, evidenciando que só o conhecimento teórico e prático não são suficientes, pois entram em jogo outros valores que são essenciais para que esse processo de educar e formar se desenvolva a contento. Como diz Maturana (2002, p. 32) “O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro.” No processo de educação inclusiva esse amor e esse respeito são primordiais para que haja a aceitação e acolhimento às diferenças e especificidades do outro.

Nesta perspectiva, é possível perceber que as ações do AEE vão além dos bancos da escola. E as complexidades deste importante serviço salientam a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação, investimentos em recursos didático-pedagógicos, bem como os de tecnologia assistiva (com capacitação adequada para utilização desses recursos), SRM adequadas para atender a clientela do AEE e contratação de profissionais para atender as demandas das instituições de ensino dentro e fora das salas de aula regular. Além disso, faz-se necessário as ações do AEE estarem bem contempladas nos projetos político-pedagógicos das escolas, além do fundamental diálogo e a efetivação de parcerias entre os diversos setores da sociedade como: família dos discentes, saúde, assistência social, centros de assistências às pessoas com deficiências, etc.

Carvalho (2018, p. 154) mais uma vez corrobora essa visão holística das práticas inclusivas:

A educação inclusiva de alunos com deficiência requer um enfoque holístico que envolva as práticas inclusivas, os valores, as crenças e as atitudes, bem como a capacitação dos professores para que possam atuar nas escolas com adequadas condições de trabalho, envolvendo-se a família e a comunidade em seus processos decisórios.

Como vimos enfaticamente, as complexidades existem na educação formal, na educação especial, no AEE e em tudo que gira em torno do ser humano, e precisamos delas para dar sentido à razão humana. Como diz Morin (1996, p. 277) até mesmo o nosso universo é fruto de uma dialógica de ordem e desordem, e para ele “É essa dialógica de ordem e desordem que produz todas as organizações do Universo.”

Considerações finais

É nítido que não é possível rompermos com todas as complexidades da educação especial, mas é possível reformar nosso pensamento “disjuntivo” e “reductor” (MORIN, 1996, p. 275) e, ao invés de querermos eliminar o problema da complexidade, ou mesmo deixar-nos submergir por eles, precisamos colocar a prova nossos conhecimentos e experiências, bem como nossa razão e emoção na concretização de práticas inclusivas que promovam equidade de ações para que haja qualidade nos processos formativos de todos os alunos, sejam eles público-alvo da educação especial ou não, pois como diz Mantoan (2003, p. 48) “A inclusão é um sonho possível!”

Diante de todas as informações aqui levantadas, seria utópico dizer que as complexidades do AEE não interferem nas relações entre a educação especial e a educação regular formal, já que ambas estão entrelaçadas em um emaranhado de ações pedagógicas, emocionais e sociais que não são fáceis de serem administradas, mas que precisam do olhar atento e ativo das equipes gestoras e dos demais profissionais da educação, bem como da sociedade em geral, pois neste campo educacional, existem muitas barreiras que só serão ultrapassadas mediante a efetivação de políticas públicas eficientes e eficazes, capazes não somente de criar e impor leis e diretrizes, mas que sejam eficazes na garantia dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários à implantação de tais ações e práticas educativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, 9394/96. Brasília: MEC/SEESP, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. [Reimpr.] Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 5.ed. São Paulo: Summus. 2006.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, culturas e subjetividades**. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 274-286.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.