



Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?¹

Renata Porcher Scherer* e Maria Cláudia Dal'Igna

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Avenida Unisinos, 950, 93022-000, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: renata_ps3@yahoo.com.br

RESUMO. Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar como os discursos de diferentes campos de saber se articulam para constituir as práticas pedagógicas das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam em salas de recursos multifuncionais de um município do Rio Grande do Sul. Toma como objeto empírico o material produzido a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras do AEE. A pesquisa fundamentou-se na perspectiva pós-estruturalista, principalmente no pensamento de Michel Foucault. Assim, o conceito de discurso foi utilizado como ferramenta teórico-metodológica para tratar, organizar e analisar o volume de informações produzidas a partir do exame do material empírico. Os resultados da pesquisa possibilitam afirmar que: (1) alguns discursos – especialmente os discursos legais e psicológicos – fundamentam a formação acadêmica e profissional das professoras do Atendimento Educacional Especializado e acabam participando da produção das práticas realizadas na sala de recursos multifuncional; (2) as práticas desenvolvidas na sala de recursos multifuncional têm se voltado com maior ênfase para o atendimento clínico-terapêutico e, de forma mais incipiente, para o atendimento pedagógico especializado.

Palavras-chave: inclusão escolar, atendimento educacional especializado, sala de recursos.

Special educational assistance teachers: a clinical or pedagogical intervention?

ABSTRACT. Current paper provides partial results of a research that aimed at investigating how discourses from different fields of knowledge have been articulated to produce the pedagogical practices of teachers working with Specialized Educational Assistance (SEA) in multifunctional resource rooms in a city in Rio Grande do Sul. The material produced from semi-structured interviews with five SEA teachers was taken as the empirical object. The research was grounded on the post-structuralist perspective, particularly on Michel Foucault's ideas. Thus, the concept of discourse has been employed as a theoretical-methodological tool to address, organize and analyze the volume of information produced by the examination of the empirical material. Research results comprise the following: (1) some discourses, particularly legal and psychological ones, have supported the academic and professional education of SEA teachers and have ended up participating in the production of practices performed in the multifunctional resource room; (2) the practices performed in the multifunctional room have mostly emphasized the clinical-therapeutic assistance and more recently on specialized pedagogical assistance.

Keywords: school inclusion, specialized educational assistance, resource room.

Profesoras de la atención educacional especializada: ¿intervención clínica o pedagógica?

RESUMEN. Este artículo presenta parte de los resultados de una pesquisa que tuvo como objetivo investigar cómo los discursos de diferentes campos del saber se articulan para constituir las prácticas pedagógicas de las profesoras de la Atención Educacional Especializada (AEE) que actúan en aulas de recursos multifuncionales de un municipio de Rio Grande do Sul, Brasil. Para tanto, se toma como objeto empírico el material producido desde entrevistas semiestruturadas con cinco profesoras de la AEE. La pesquisa se fundamenta en la perspectiva postestructuralista, principalmente en el pensamiento de Michel Foucault. Así, el concepto de discurso fue utilizado como herramienta teórico-metodológica para tratar, organizar y analizar el volumen de informaciones producidas desde el examen del material empírico. Los resultados de la pesquisa possibilitan afirmar que: (1) algunos discursos - especialmente los discursos legales y psicológicos - fundamentan la formación académica y profesional de las profesoras de la atención

¹ Uma versão preliminar e simplificada deste texto foi publicada nos anais do VIII Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional de Avaliação. São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2013. Para maiores detalhes, ver: Scherer e Dal'Igna (2013).

educacional especializada y acaban participando de la producción de las prácticas realizadas en el aula de recursos multifuncionales; (2) las prácticas desarrolladas en el aula de recursos multifuncionales se direccionan con más énfasis para el servicio clínico-terapéutico y, de forma más incipiente, enfatizando la importancia del servicio pedagógico especializado.

Palabras clave: inclusión escolar, atención educacional especializada, aula de recursos.

Atendimento Educacional Especializado e a inclusão: uma introdução

A necessidade de incluir a todos está relacionada com a invenção da escola moderna e não pode, portanto, ser considerada algo novo ou uma necessidade deste tempo. O que precisamos compreender é que tal necessidade adquire determinados significados de acordo com o contexto histórico em que se apresentam as demandas sociais, políticas, culturais e econômicas.

Um dos grandes precursores do ideal 'escola para todos' foi Comenius, que, no século XVII, em seu texto bastante conhecido, a *Didática Magna*, difundiu a ideia de que se devia 'ensinar tudo a todos'. Para Comenius (2002), incluir a todos significava ensinar mulheres, crianças e pobres, ou seja, todos com capacidade de aprender. Os 'ineptos', como ele mesmo denominou, não deveriam ser educados, pois não tinham capacidade para isso². Esse ideal fundou a Pedagogia Moderna e criou bases para a invenção de um padrão de funcionamento da instituição escolar. Suas formas de organização, mais do que permitir o acesso a todos, tinham/têm como objetivo ensinar a mesma coisa a todos, objetivando uma homogeneização do ensino.

Na Contemporaneidade, a necessidade de incluir adquire outros contornos. Os sujeitos que chamamos na escola de 'alunos de inclusão' e que eram considerados como 'ineptos' por Comenius (2002) passam a ser o alvo do processo de normalização, que objetiva a homogeneização e o governo dos sujeitos. Como explica Foucault (2008, p. 75), a normalização disciplinar consiste em colocar em funcionamento

[...] um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz.

Para compreender como surge essa preocupação com a inclusão escolar que vemos hoje e como são

criadas políticas de inclusão para efetivá-la, torna-se importante relacionar a necessidade de incluir a todos à preocupação com a regulação do processo de aprendizagem. Essa regulação começa a ser constituída a partir da metade do século XVIII, ao mesmo tempo em que o tempo e o espaço se reorganizam a partir de um modelo de poder – o poder disciplinar. Com Foucault (2009), torna-se possível compreender como essa forma de poder, inventada ao longo dos séculos XVII e XVIII – poder disciplinar –, juntamente com outras formas de poder que são inventadas no século XX – psicopoder³ –, estrutura as ações colocadas em funcionamento na escola, tornando possíveis o controle de cada um e o acompanhamento simultâneo de todos.

Assim, pode-se afirmar que, na Contemporaneidade, a necessidade de incluir está relacionada com as necessidades produzidas por um Estado neoliberal. De acordo com Lopes et al. (2010), na Contemporaneidade, a inclusão torna-se uma das formas de garantir para cada indivíduo a condição de permanecer incluído (na escola, por exemplo).

Para que todos possam ingressar e permanecer na escola, criam-se estratégias para gerenciar os problemas de aprendizagem de alunos, de maneira a garantir condições para que todos permaneçam dentro da escola e se tornem alvo das ações do Estado. Uma dessas estratégias apresenta-se materializada no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Acreditamos que seja importante refletir sobre como, em nome da inclusão, algumas práticas são criadas para normalizar os sujeitos. Torna-se necessário questionar como o Atendimento Educacional Especializado está implicado nesse processo de normalização e que efeitos ele produz.

Assim, neste artigo, procuramos responder duas perguntas que, a nosso ver, se desdobram do questionamento apresentado acima: 'quais práticas são desenvolvidas pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado? Como os discursos de diferentes campos de saber se articulam para

² O ideal comeniano de 'ensinar tudo a todos' marca uma preocupação inicial com a natureza educável dos seres humanos e as suas condições de serem formados, mas é importante destacar que, para Comenius (2002, p. 119), o ideal pansófico está regulado por uma noção de educabilidade dos sujeitos, segundo suas características: "[...] ávidos de saber e agudos, [...] agudos, porém lentos, [...] agudos, mas orgulhosos, [...] obtusos, mas preguiçosos" e, finalmente, "[...] os idiotas, que têm natureza deformada e má: destes, a maior parte se perde". Ainda segundo o autor, não se deve perder a esperança, mas, se não for possível educá-los, deve-se então abandoná-los. Desse modo, pode-se afirmar que 'todos' não inclui as exceções, os 'ineptos' os sujeitos 'não-educáveis'.

³ Segundo Varela (2002), no início do século XX, surge outro tipo de poder – o psicopoder –, que será importante para a regulação da infância, especialmente das crianças de classes populares. Para normalizar as crianças que não se adaptavam às práticas escolares, novas técnicas foram criadas, em especial, aquelas que permitem controlar as crianças com problemas de aprendizagem ou de comportamento.

constituir essas práticas?’ Para responder essas questões, buscamos apoio na perspectiva pós-estruturalista, principalmente no pensamento de Michel Foucault, e tomamos como objeto empírico o material produzido a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras do AEE⁴. O conceito de discurso⁵ foi utilizado como ferramenta teórico-metodológica para tratar, organizar e analisar o volume de informações produzidas a partir do exame do material empírico da pesquisa.

Para apresentar os argumentos e desenvolver a problematização sobre as práticas realizadas por professoras que atuam em salas de recursos, organizamos o artigo em duas partes: (1) na primeira, apresentamos as diretrizes gerais que configuram o AEE como uma estratégia no contexto das políticas de inclusão; (2) na segunda, apresentamos e problematizamos algumas práticas desenvolvidas pelas professoras do AEE.

O AEE no contexto das políticas de inclusão

A relação entre o AEE e as políticas de inclusão não existe em si mesma, é uma invenção. Como nos mostra Nietzsche (1996, p. 57), “[...] inventamos as verdades. Esquecemos que inventamos. Esquecemos que esquecemos”.

Os significados dessa relação são inventados/construídos a partir de complexas relações de poder-saber. Portanto, não podemos falar qualquer coisa sem antes situar historicamente o objeto que vamos analisar. Torna-se necessário mostrar como determinados discursos produzem formas de compreendermos o AEE. Nesse sentido, nessa parte do texto, buscamos analisar historicamente a construção de nosso objeto de análise.

Conforme Soares e Hillesheim (2011), a Educação Especial organizou-se tradicionalmente como uma forma de substituição ao ensino regular, sendo demarcada por diferentes terminologias e por distintas práticas⁶.

As instituições especializadas, escolas ou classes especiais possuíam uma organização baseada nos

conceitos de normalidade/anormalidade, o que determinava estratégias de atendimento que podemos denominar como clínico-terapêuticas, baseadas nos testes psicométricos⁷.

No Brasil, o atendimento de pessoas com deficiência iniciou na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; e, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Na década de 1960, o atendimento desses alunos passou a ser orientado por uma política do Governo Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, a qual determinava que “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Dez anos depois, a LDB nº 5.692/71 determinou que a educação de deficientes deveria ser foco de preocupação do ensino regular (BRASIL, 1971). A partir dessa lei, surge o movimento de criação das classes especiais dentro das escolas regulares. Podemos observar, ainda, uma mudança na nomenclatura – de ‘excepcionais’ para ‘deficientes’.

Nos anos de 1980, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que define, no seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino (BRASIL, 1988).

Nesse período, vários movimentos mundiais ocorrem com o objetivo de promover a inclusão. Dentre eles, destacamos a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, quando foi elaborada a

⁴ Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as práticas desenvolvidas por professoras que atuam em salas de recursos em um município do Rio Grande do Sul/Brasil. A pesquisa foi desenvolvida por Renata Porcher Scherer sob a orientação da Professora Dra. Maria Cláudia Da'Ígna. Para maiores detalhes, ver Scherer (2012).

⁵ Para Foucault (2004), os discursos devem ser compreendidos como práticas que formam os objetos de que falam. “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazemos é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2004, p. 55).

⁶ Considerando os objetivos deste artigo, não faremos uma análise da educação do deficiente no Brasil. No entanto, é importante destacar que, segundo Jannuzzi (2004), até aproximadamente o século XVIII, as pessoas com deficiência vivenciaram práticas de rejeição e segregação na vida em sociedade. Na Antiguidade, essas pessoas não eram consideradas seres humanos, pois suas diferenças não constituíam a natureza humana. Muitas vezes, eram abandonadas, perseguidas ou até eliminadas. Ainda segundo a autora, o direito à vida dessas pessoas passa a ser adquirido na Idade Média, período a partir do qual as pessoas consideradas deficientes não poderiam mais ser exterminadas, pois passaram a ser consideradas criaturas de Deus.

⁷ Apenas no século XIX começamos a observar uma relação entre o saber médico-pedagógico, destacando o papel de Jean Itard, que realizou uma experiência pedagógica ao tentar ensinar Vitor, o menino selvagem. Suas intervenções, mesmo com o foco no ensino-aprendizagem, estavam carregadas do saber médico. As bases da Educação Especial nascem a partir do saber médico. Dentro desse contexto, surgem as categorias ‘normais’ e ‘deficientes’. “Em meados do século XX, a política em relação às pessoas com deficiência caracterizou-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. A escola fazia a seleção, detectando deficiências e separando as crianças em normais e deficientes” (SOARES; HILLESHEIM, 2011, p. 113).

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), a qual criou condições para posteriores deslocamentos no cenário educacional.

A conceituação 'necessidades educacionais especiais'⁸ e a discussão em torno da inclusão e dos direitos das pessoas com necessidades especiais começam a aparecer em diferentes documentos internacionais, como a *Declaração de Salamanca* (1994) e a *Carta de Luxemburgo* (1996), que anunciou o princípio *escola para todos e para cada um*. Podemos observar também, a partir da década de 1990, o surgimento de um conjunto de leis que visam a garantir direitos para as pessoas com deficiência.

No ano de 1994, é publicada a *Política Nacional de Educação Especial*, orientando o processo de 'integração instrucional' que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que tiverem condições de acompanhar as atividades curriculares no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994).

A LDB n.º 9.394/96 merece destaque porque enfatiza a necessidade de aproximação e convivência. Além disso, revê o conceito de Educação Especial, ressaltando que se trata de uma modalidade de educação ofertada aos alunos com deficiência, preferencialmente na escola regular, e apontando o compromisso do poder público em ampliar as ações inclusivas no país (BRASIL, 1996).

As relações que podemos estabelecer entre esses movimentos em torno da inclusão de todas as pessoas não estão dadas naturalmente. Os movimentos citados anteriormente podem ser entendidos como um conjunto de discursos que dão condições de possibilidade para a existência do Atendimento Educacional Especializado. É nas intersecções dos movimentos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais que as práticas e os sentidos são construídos.

Se durante décadas os alunos com deficiência foram atendidos em instituições e escolas especiais, atualmente, a lógica é inversa. Em decorrência de uma política de educação inclusiva, todos devem estar na escola regular, nomeada agora como inclusiva. Como mostra Menezes (2008, p. 115),

[...] se a escola opera para e sobre a normalização dos indivíduos, colocar os sujeitos com deficiência nesse espaço [escola regular] pode significar também trabalhar para sua normalização.

A partir do momento em que os alunos com deficiência são inseridos na escola regular, observa-

se outro movimento: os governos estaduais e municipais passam a elaborar políticas para combater o fracasso escolar, as múltiplas repetências e os elevados números de evasões.

Uma das ações com forte expressão no município de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, é a chamada 'turma de progressão', que está vinculada a uma política implantada pelo município em 1996⁹. Essa forma de organização está prevista na LDB n.º 9394/96, com o objetivo de romper com a seriação e a aprovação ou reprovação no final de cada ano letivo, ou seja, os alunos do final de cada ano-ciclo são promovidos automaticamente para o próximo ano-ciclo, com exceção das turmas de progressão, em que o aluno pode avançar em qualquer época do ano para o ciclo seguinte (BRASIL, 1996).

A turma de progressão assume uma função normalizadora: é necessário corrigir o fluxo dos 'alunos atrasados' para o ciclo que corresponda à sua faixa etária o mais rápido possível. No momento em que eles não conseguem acompanhar os alunos que têm a mesma idade, passam a frequentar turmas de progressão até que possam retornar para o ciclo correspondente.

A segunda ação que cabe destacar nesta pesquisa é a chamada 'classe de aceleração', implantada no ano de 1997 a partir do Programa de Aceleração de Aprendizagem¹⁰. As classes de aceleração foram implementadas nos municípios e estados por meio de cursos e materiais fornecidos pelo Ministério da Educação.

Considerando seus objetivos e ações, interessa-nos relacionar esses programas com o Atendimento Educacional Especializado porque acreditamos ser significativo pensar que, historicamente, estratégias têm sido criadas para que todos, além de estarem matriculados, tenham direito a construir aprendizados dentro do ambiente escolar. Ao serem executadas, tais práticas produzem efeitos e novas fronteiras de in/exclusão.

É nesse contexto que começam a intensificar-se, a partir dos anos 2000, outros movimentos importantes. Em 2001, destacamos a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. De uma forma mais ampla, podemos encontrar algumas indicações

⁹ O projeto Escola Cidadã, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, foi construído com o objetivo de ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos.

¹⁰ Poderíamos citar outros programas de correção de fluxo escolar, tais como o Programa Acelera Brasil, patrocinado pelo instituto Ayrton Senna no ano de 1999 e desenvolvido em 24 municípios de 1997 a 2000. O Programa envolveu, em média, 60 mil alunos e 2.400 turmas, com o objetivo de corrigir o fluxo escolar, diminuindo a defasagem idade/ série e ainda gerando economia para os cofres públicos, pois o dinheiro investido na implementação do Programa teria sido inferior ao gasto com esses alunos que não conseguiam sair da escola antes do Programa.

⁸ Segundo Bridi (2011), o primeiro registro da expressão *necessidades educacionais especiais* aparece no relatório de Mary Warnock, elaborado na década de 1970 a partir de um estudo realizado na Inglaterra que tinha como objetivo mapear o processo de criação da Educação Especial nesse país.

sobre o caminho que a Educação Especial deveria percorrer (BRASIL, 2001).

Pode-se observar claramente o desejo da lei: 'todos na escola'. O discurso de que todos ganham com a inclusão cada vez mais se fortalece com resoluções como essas, que destacam que todos se beneficiam com a distribuição dos alunos ditos de inclusão nas classes comuns do ensino regular. Assim, a inclusão pode ser compreendida como um imperativo, pois a necessidade de incluir parece dada desde sempre.

A partir desse contexto, para promover a inclusão, elabora-se uma nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que se encontra de forma clara a descrição dos alunos que devem ser atendidos pelo serviço de Educação Especial e pelo Atendimento Educacional Especializado. De acordo com essa política, consideram-se alunos com deficiência

[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual e sensorial, que têm interação com diversas barreiras [e que] podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 15).

No ano de 2009, lançam-se as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial – Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Nessa Resolução, observamos a caracterização do AEE, de seu público-alvo e de seus objetivos; também as escolas encontram orientações para a construção do seu projeto político-pedagógico e sobre as atribuições do professor do AEE: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial” (BRASIL, 2009, art. 12).

Desde a criação dessa Resolução, pode-se observar um forte movimento dos municípios para se adequarem a ela. As salas de recursos multifuncionais são implantadas nas escolas, os professores estão fazendo formações para atuar nessas salas, os Projetos Político-Pedagógicos estão sendo reformulados. Enfim, é necessário fazer de tudo para ‘garantir’ o acesso e a permanência desses alunos na escola regular.

É por isso que consideramos importante questionar os efeitos que têm sido produzidos com a implantação dessa política, especialmente aqueles relacionados às práticas desenvolvidas pelo professor que atua no AEE. Na próxima parte do texto, analisamos excertos extraídos de entrevistas realizadas com professoras¹¹ que atuam no AEE, para

que possamos mostrar como os discursos de diferentes campos de saber se articulam na constituição da profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, fazendo também uma reflexão sobre as práticas realizadas nesse espaço.

Professoras do AEE: que discursos as constituem?

Na segunda parte do artigo, sistematizamos argumentos que permitem apresentar e problematizar as práticas analisadas, procurando mostrar e tensionar ‘de que modos’ alguns discursos (legais, médicos, psicológicos, psicopedagógicos e pedagógicos) agem sobre as professoras que atuam no AEE e sobre suas práticas profissionais. Dizendo de outra forma, buscamos examinar as falas das professoras que atuam na sala de recursos, tentando identificar os diferentes discursos que atravessam e constituem tais falas, sobretudo, os discursos que as tornam possíveis. Isso implica compreender que essas falas obedecem a um conjunto de regras historicamente situadas, estão submetidas a um regime de verdade que as torna possíveis e necessárias e, portanto, não são resultado da manifestação individual de cada professora (DAL’IGNA, 2005).

Iniciamos a análise destacando que, em diferentes momentos das entrevistas, as professoras mencionam a importância da experiência que tiveram como professoras titulares dos ‘alunos de inclusão’ e das diferentes experiências como coordenadoras pedagógicas ou em outros espaços vinculados à inclusão por onde circularam para sua atuação no AEE. Vejamos os depoimentos, destacados nos quadros a seguir:

Luísa¹²: Eu fiz magistério quando eu era adolescente e, com 18, eu fiz concurso e entrei na prefeitura, mas, logo antes do concurso ainda, eu entrei na Unisinos e fiz Psicologia. Trabalhei na SMED durante 12 anos. [...] Quando eu terminei a faculdade, eu fiz uma especialização em Psicologia Escolar na PUC. Trabalhava na APAE de Estância como psicóloga, depois, eu fui diretora da APAE aqui de Novo Hamburgo e, nos últimos anos, eu fui fazer uma especialização no Lydia Coriat, em Clínica dos Transtornos do Desenvolvimento da Infância e da Adolescência, uma especialização psicanalítica que trabalha bem com esta população que eu acabo atendendo na sala de recursos (Entrevista realizada em 04/5/2012).

Marli: Confesso que me preocupou bastante porque a minha formação não contemplava nenhum quesito

¹¹Como todas as entrevistadas são mulheres, utilizamos a expressão ‘professoras’ para nos referirmos a elas.

¹² A fim de manter sigilo sobre as identidades das professoras participantes deste estudo, usamos nomes fictícios para identificá-las. Todas as entrevistadas assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação neste estudo.

da Educação Especial, e a minha experiência era uma experiência de sala de aula. Tinha tido alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, com histórico de múltiplas repetências, mas todos os alunos, a maioria deles, sem um laudo. Isso é muito comum na realidade em que a gente está (Entrevista realizada em 11/5/2012).

A professora Luísa indica sua experiência na área de inclusão e seu trabalho na APAE como elementos importantes para o seu trabalho no AEE. Já a professora Marli expõe sua preocupação em trabalhar no AEE porque sua formação não estava relacionada com a Educação Especial, ainda que tivesse experiência com alunos com necessidades educacionais especiais. Com base nessas falas, podemos problematizar: qual a formação exigida para atuar no AEE?

Segundo o Parecer n.º 13/2009 do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta o decreto n.º 6.571/08 e se refere às diretrizes operacionais para o AEE, “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Aqui percebemos que, apesar de os discursos legais atravessarem e constituírem a fala das participantes – quando mencionam sua formação para atuação no AEE ou a falta dela –, essas profissionais parecem construir suas competências muito mais no processo de trabalho do que em cursos específicos sobre Educação Especial, como exige a legislação. Vejamos isso em dois momentos da entrevista com a professora Marli:

Marli: Após eu ter feito os dois concursos, logo em seguida, eu entrei na Pedagogia, só que eu fiz aquele magistério mais curto, um ano de aula, mais meio de estágio. Eu fiz, então, a minha Pedagogia em supervisão e administração escolar. Eu trabalhei sempre do 2º ao 5º ano, antiga quarta série, que agora é o 5º ano. Então, nesse período, até dois anos atrás, eu sempre atuei em sala de aula e, ao longo deste tempo aqui na escola, eu sempre tive aluno com necessidades especiais e alunos de inclusão, então, vem daí a minha formação (Entrevista realizada em 11/5/2012).

Marli: No final de 2011, a nossa escola teve autorização para instalar a sala de recursos, então, só no finalzinho de 2011, a diretora e coordenação perguntaram em uma reunião pedagógica quem teria interesse em trabalhar nesse espaço, e duas ou três professoras aqui da escola manifestaram um interesse. Então, nós tivemos um tempo para pensar e rever algumas questões e ver se era realmente isso que nós queríamos, e eu manifestei o interesse em fazer esse trabalho. Eu gostaria de ter uma experiência, até porque eu percebo que existe uma

necessidade, a demanda da escola é muito grande [...] mas esse convite veio reafirmado pela direção da escola, principalmente por parte da orientadora. Ela acompanhava sempre o meu trabalho bem de perto. Na época, ela era coordenadora, então, eu me sentia sempre muito segura porque eu tinha esse apoio da equipe diretiva (Entrevista realizada em 11/5/2012).

Essa vontade de ajudar encontra-se presente nas falas das professoras que atuam no AEE. Algumas delas são chamadas a atuar nesse espaço justamente por terem paciência com os ditos alunos de inclusão. Além dessa competência supostamente inata, elas também são perseverantes e lutam pela causa da inclusão. Algumas professoras mencionam a equipe diretiva como responsável pela escolha que elas fizeram de atuar na sala de recursos. Por vezes, além das competências técnicas, algumas competências aparentemente inatas são utilizadas para identificar professoras que tenham ‘o perfil’ para o AEE. Segundo Machado (2011), algumas dessas competências são cada vez mais exaltadas em razão da inclusão escolar. O docente deve ser: “[...] flexível, polivalente, engajado e autogerenciado” (MACHADO, 2011, p. 68). Professoras que apresentam características como as citadas por Machado são convidadas a atuar no Atendimento Educacional Especializado, e caberá a elas buscar formação continuada para a construção das competências técnicas. Machado (2011, p. 62) ajuda-nos a refletir sobre a responsabilização do docente por sua formação:

[...] é possível verificar que também ao professor é recomendada a busca pelo seu aperfeiçoamento [...]. Sob a égide neoliberal, é preciso que ele tenha ‘autonomia’ para buscar por sua conta a formação necessária para trabalhar com todos os alunos.

Ainda que os efeitos dos cursos de formação não sejam tão visíveis nas falas de algumas das professoras entrevistadas quanto nas falas da professora Marli, em outras entrevistas, foi possível perceber que a trajetória de formação acadêmica fornece as bases que sustentam as práticas na sala de recursos. Vejamos a fala da professora a seguir:

Eduarda: A minha formação no segundo grau é magistério; na graduação, eu fiz Pedagogia, depois fiz especialização em Psicopedagogia. Comecei, então, meu trabalho na rede de Novo Hamburgo faz 18 anos, mas trago três anos da rede de São Leopoldo. Trabalhei alguns anos com sala de aula, lecionei. Após, assumi coordenação pedagógica, depois trabalhei na assessoria às escolas, na área pedagógica, depois na área de inclusão e depois comecei a trabalhar na sala de recursos (Entrevista realizada em 11/5/2012).

Na fala da professora Eduarda e nas demais falas até aqui destacadas, observa-se a importância atribuída a alguns cursos de formação, mais do que a outros. Por um lado, as professoras destacam a importância de sua trajetória como docentes para atuação no AEE e, por outro, mencionam a necessidade de buscar formação em outras áreas, além da Pedagogia: Psicologia, Psicanálise, Psicopedagogia etc. Compreendemos que os discursos da psicologia, da psicanálise e da psicopedagogia contribuem para a constituição de uma forma de organizar o trabalho pedagógico na sala de recursos e da profissional que atua no AEE.

Analisando o discurso psicopedagógico, Coutinho (2010) explica que sua emergência está relacionada com o descompasso entre escola moderna e sociedade contemporânea, entre as técnicas utilizadas na escola moderna e os alunos que não se encaixam nos padrões de normalidade. Isso acaba fortalecendo a área da Psicopedagogia, que, atualmente, no Brasil, tem se constituído como um campo do saber capaz de reinventar as práticas pedagógicas.

Essa mudança pode ser percebida, por exemplo, na maneira como a professora do AEE atua, construindo um olhar individualizado sobre cada aluno. Como afirma Coutinho (2010, p. 20, grifo da autora)

[...] a ideia de ritmo individual prioriza uma pedagogia centrada na atividade do aluno – para que ele se expresse ‘livremente’ – em detrimento das normas de desenvolvimento infantil. Para além do sujeito epistêmico de Piaget, dá-se visibilidade agora ao sujeito psíquico [...].

Com base nos resultados da pesquisa, é possível afirmar que discursos da psicologia e da psicopedagogia podem estar contribuindo para a construção de um olhar e uma intervenção na sala de recursos muito mais clínica e terapêutica do que pedagógica. Coutinho (2010, p. 31) auxilia-nos a pensar sobre isso:

[...] o aluno psicopedagogizado terapeuticamente sofre ainda mais os efeitos desse processo de personalização. Ou melhor: esse é um processo que tenta atingir todos os alunos na escola. A psicopedagogia dirige-se, pois, àqueles que não se mostram tão sensíveis a tal processo.

Esse processo de personalização também pode ser observado por meio da rotina de atendimentos dos alunos que frequentam a sala de recursos:

Ana: [Os alunos participam de] projetos que ajudam a desenvolver as potencialidades deles. Além da Equoterapia, tem o apoio psicológico, tem vários que podem estar ajudando. Tem o Mais Educação, tem o

Segundo Tempo, tem a Psicomotricidade, a Psicopedagogia, a Música, são vários, a Arte-terapia... São muitas especialidades ou recursos. Está se formando uma rede para auxiliar essas crianças. A gente vai vendo o que fica melhor para elas (Entrevista realizada em 14/4/2012).

Esses alunos, além de frequentarem a sala de recursos, passam por diferentes profissionais e diferentes serviços. Sua rotina envolve diferentes modalidades de atendimento, quase todos os dias da semana, no contraturno escolar. Pode-se dizer que esses atendimentos se estruturam a partir de um campo epistemológico que tem sido nomeado o campo das ciências *psi*. Como ressaltam Lockman e Traversini (2011), em outra pesquisa, os atendimentos disponibilizados aos alunos considerados anormais, sendo apoiados no campo das ciências *psi*, têm o objetivo de normalizar esses sujeitos.

Podemos observar, com as análises realizadas até agora, que as competências das professoras do AEE são construídas e transformadas por diferentes discursos: legais, psicológicos, psicopedagógicos e, de forma mais incipiente, pedagógicos. Tais discursos conformam as práticas desenvolvidas, que são reguladas pelas ideias do que seria a ‘boa prática’ e, inclusive, ‘o bom professor’ para atuar no AEE. Mas, afinal, que práticas são essas? Quais são suas características? Elas têm um caráter pedagógico ou clínico?

Os atendimentos realizados na sala de recursos multifuncional são bastante amplos e são compreendidos de forma muito diversa pelas professoras que trabalham em um mesmo município. Podemos observar isso na fala das professoras Marli e Eduarda:

Marli: Quando tu vens trabalhar na sala de recursos, tu pensas que vais vir trabalhar com crianças em um trabalho muito relacionado com a sala de aula, mas, quando tu vens trabalhar na sala de recursos, tu descobres que tu precisas te apropriar de diferentes saberes, da psicologia, saberes da fonoaudiologia. Eu tenho várias crianças aqui com dificuldades na fala decorrentes de outra deficiência ou [deficiências] auditivas [...] eu tenho uma menina cadeirante que tem artrogripose múltipla congênita [...] então, ela cresceu, mas tem algumas limitações, por exemplo, ela consegue andar de bicicleta, mas não consegue caminhar. Ela tem um problema estrutural e ela não consegue ficar de pé. Com ela, eu tenho que trabalhar movimentos da motricidade, são os conhecimentos do psicomotricista, então, a professora de Educação Física é uma boa parceira, pois ela tem conhecimentos dessa área na formação dela. Então, tu descobres que tu não trabalhas sozinha. Tu fazes atendimento com a criança, mas tu

precisas de uma rede de profissionais com quem tu vais te comunicando e buscando esses conhecimentos... (Entrevista realizada em 11/5/2012).

Eduarda: Bom, a prioridade do atendimento, na verdade, não é trabalhar aquela necessidade ou aquela potencialidade na sala [de recurso], mas sim na sala de aula. Então, nesse ambiente, eu acabo fazendo dele um momento de investigação de pesquisa, porque o processo de construção deste aluno, onde eu penso em estratégias, partindo do que ele me apresenta aqui, para poder auxiliá-lo na sala de aula. Então, o enfoque, na verdade, não é ele vir aqui e eu fazer um atendimento clínico, uma recuperação, não é isso. O aluno, ele está aqui... Eu tenho um aluno que tem paralisia cerebral, ele não fala, então, eu tenho investido muito num trabalho com jogos para ver como é que ele reconhece, que conhecimentos ele tem daquelas figuras, como ele faz o reconhecimento, simbolizando, para poder passar para a professora que essa é uma alternativa de trabalho para o conteúdo que ela está passando para a turma (Entrevista realizada em 11/5/2012).

Como podemos perceber segundo os discursos, o trabalho na sala de recursos é desenvolvido de diferentes formas. A professora Marli explica que ele é muito mais amplo que o trabalho de sala de aula e que precisa do apoio de outras áreas de conhecimento, destacando a importância dos saberes clínicos (fonoaudiologia, psicomotricidade...) para a realização de seus atendimentos. Já a professora Eduarda pensa no espaço da sala de recursos conectado à sala de aula, ao mesmo tempo em que enfatiza novamente a investigação com o intuito de auxiliar o trabalho do professor na sala de aula.

Outro aspecto que destacamos para análise diz respeito à forma como algumas práticas pedagógicas são validadas por serem consideradas científicas, sendo, por isso, mais utilizadas pelas profissionais que atuam no AEE. Walkerdine (1998) mostra que é o posicionamento no interior de um conjunto de práticas discursivas que assegura

[...] sua forma e sua adoção de uma maneira particular, ao ajudar a legitimar e redirecionar formas de classificação de estágios de desenvolvimento como dispositivos pedagógicos regulatórios e normalizadores (WALKERDINE, 1998, p. 176).

Isso pode ser observado nos trechos destacados a seguir:

Ana: Eu já ofereci diversos materiais para ele, ele se nega, ele não queria nem vir mais ao atendimento. Ele achou ruim, então, eu acabo brincando com ele e, pelo brincar e pelo brinquedo, eu estou descobrindo algumas coisas a respeito dele. Hoje eu brinquei literalmente com ele, mas eu descobri várias coisas, ele é o super-herói, ele não aceita

perder, e assim por diante, várias coisas que ali, no brinquedo, eu fui descobrindo, que ele queria sempre ficar com mais carrinhos e eu tinha que ficar com menos, o mais forte sempre era o dele, o meu tinha que ser o mais fraco, ele não podia perder. Então, são coisas que, no brincar, a gente acaba descobrindo. Quando eu consegui ficar com o mais forte, consegui descobrir uma maneira de ele ficar mais forte, ele foi lá na prateleira e buscou um grandão. [...] Então, esse menino, esse é o meu maior desafio até então (Entrevista realizada em 14/4/2012).

Vitória: Eu sempre faço uma parte mais lúdica onde eles escolhem os brinquedos, onde nós escolhemos. Hoje, no caso, é uma aluna que vai escolher o jogo. Quando um faz uma jogada errada, eu mostro nesse jogo o que ele poderia ter feito diferente. Mas nesses jogos nós temos aprendizagem, num jogo de varetas, de quebra-cabeça... (Entrevista realizada em 4/5/2012).

Ao observar as falas das professoras Ana e Vitória sobre a importância da brincadeira e do jogo para aprendizagem, podemos compreender que o trabalho realizado pelo AEE busca identificar normalidades e anormalidades. A professora do AEE joga para 'despertar o interesse na criança', para 'descobrir quem ela é'. O jogo está centrado na observação, na anotação e na classificação. As práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos exercem funções de regulação e normalização, com base nos processos de classificação. Quando definimos a infância normal, a partir de uma compreensão do que seria o desenvolvimento 'real', define-se, então, a infância anormal. Como explica Walkerdine (1998, p. 157):

[...] a compreensão do 'real' do desenvolvimento infantil não pode ser reduzida à questão de se descobrir um conjunto de fatos empíricos ou de verdades epistemológicas que estejam fora das (ou seja, anteriores às) condições de sua produção.

Desse modo, percebe-se que tais práticas produzem também posições de sujeito:

[...] é precisamente isso, e sua inserção num quadro de capacidades biologizadas, que assegura que a criança seja produzida como um objeto do olhar científico e pedagógico, por meio dos próprios mecanismos que tinham a intenção de produzir sua libertação (WALKERDINE, 1998, p. 196).

É nesse contexto que compreendemos ser importante refletir sobre a relação entre a prática pedagógica desenvolvida pela professora do AEE e a produção da infância (a)normal. Dificilmente pensamos nisso, uma vez que as crianças são enviadas às salas de recursos multifuncionais para serem corrigidas, mas é necessário compreender

que, quando interpretam e classificam o comportamento infantil, utilizando seu saber científico, as profissionais do AEE acabam por participar da produção de sintomas e diagnósticos. Para finalizar nossa argumentação, queremos destacar que as professoras entrevistadas mencionam os desafios enfrentados com os alunos diariamente, mas observamos certo silenciamento relacionado às estratégias curriculares e ao processo de ensino. E é isso que desejamos analisar antes de concluir o texto. Iniciamos essa reflexão com as falas das professoras Eduarda e Marli:

Eduarda: Nem sempre, em decorrência do grau da dificuldade do comprometimento psíquico ou da questão mesmo do déficit intelectual, nem sempre a gente consegue ofertar tudo, existem momentos, porque esse aluno paralisado cerebral, ele não escreve e ele está no quarto ano, então, exige uma adaptação curricular que não é leve. Ela é uma adaptação bem pensada para a situação dele. Então, por exemplo, a gente estava essa semana conversando com a professora, e ela tinha uma prova de português, e ali tinha um texto. Bom, ele não lê, então, a gente pensou, ele gosta dos fantoches, ele gosta de desenho, ele já faz reconhecimento. Então, eu tentei passar esse texto para imagens, para que a pessoa que trabalha com ele... Porque, nesse caso, necessita de uma profissional de apoio, para estar construindo essa história, pintando, recortando, fazendo fantoche, mas trabalhando o mesmo texto que a turma (Entrevista realizada em 11/5/2012).

MARLI: Eu converso bastante com elas [as professoras] sobre as dificuldades que elas têm lá [na sala de aula], porque eu tenho uma dificuldade muito grande de trabalhar a sala de recursos descontextualizada da sala de aula. É o processo de alfabetização, são as necessidades de vida diária, mas contextualizado com o ambiente da sala. Tem um menino do quinto ano que está trabalhando com uma pesquisa sobre o dragão de komodo, e a professora me colocou. [...] Aí, aqui, no atendimento, foi na semana que chegou o *notebook*, então, primeiro, eu o ensinei como usar o *notebook*. Eu expliquei para ele: 'olha, o *note* vai ir para a sala, tu vais ter que saber ligar, carregar a bateria, fazer os comandos, acessar a internet. Aí, a gente foi fazendo a pesquisa [...]' (Entrevista realizada em 11/5/2012).

A partir dessas exposições, pode-se perceber que as professoras do AEE compreendem a adaptação curricular como um processo importante para efetivar a inclusão. Tal compreensão é construída por meio de discursos legais, como se pode observar na Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, sobre o AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

[...]

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Por outro lado, ainda que seja importante criar recursos pedagógicos para promover a inclusão, devemos nos perguntar se esses modelos curriculares não estão sendo apenas uma forma de realizar pequenos ajustes, sem possibilidade de questionar os conhecimentos e muito menos a base epistemológica em que a inclusão vem sendo proposta. Podemos pensar que os modelos curriculares criados pela professora do AEE juntamente com a professora de sala de aula são utilizados como forma de ajustar o aluno ao processo em andamento, mas o conteúdo em si não é repensado. Como relataram as professoras, o planejamento é pensado com base nos conteúdos que devem ser trabalhados com a turma.

Hoje é visível o aumento de críticas com relação à homogeneização das escolas de ensino regular, porém, a heterogeneização proposta pelas profissionais que atuam no AEE parece ter como referência as incapacidades do aluno, aquilo que ele não conseguiu desenvolver, aquilo que falta. Questionamos-nos então: essa diversificação de atendimentos, propostas, métodos e equipamentos tem o intuito de perseguir diferentes maneiras de o aluno entrar em contato com o conhecimento ou o propósito de apenas pensar diferentes formas de participação, oferecendo currículos diferentes, mas desiguais desde o princípio?

Essa é uma das questões que têm nos movimentado a continuar pesquisando sobre essa temática. Não procuramos, com este artigo, trazer uma resposta que será aceita como universal com relação às práticas realizadas no AEE. Queremos levantar novas perguntas, trazer novos problemas, pois acreditamos que esse é o caminho para a construção de práticas mais inclusivas que permitam que cada vez mais alunos tenham acesso ao conhecimento.

Professoras do AEE: algumas considerações finais

Os resultados apresentados brevemente neste artigo permitiram-nos mostrar que as práticas das professoras do AEE são atravessadas e constituídas por diferentes discursos: legais, médicos, psicológicos, psicopedagógicos, pedagógicos. Tais discursos produzem efeitos e conformam as práticas desenvolvidas. Esses discursos contribuem para a criação de um sistema de normalização que regula o que será aceito como uma *boa prática* e quais características serão tidas como importantes para aquela que será considerada uma boa professora – ‘o perfil da professora’ – para atuar no AEE.

Além disso, as análises realizadas mostram que ‘ser professora do AEE’ atribui a essas docentes uma valoração social. Essas professoras, por sua formação acadêmica e pelas funções que desempenham na escola, tornam-se referência quando se aborda o tema da inclusão. Podemos dizer que as professoras do AEE têm uma *expertise*, um tipo particular de ‘autoridade’, pela intervenção reguladora e fundada em certas verdades. Nas palavras de Rose (2011, p. 123, grifos do autor),

Uso o termo ‘expertise’ para referir-me a um tipo particular de ‘autoridade’ social, caracteristicamente desenvolvida em torno de ‘problemas’, exercendo um certo olhar ‘diagnóstico’, fundada sobre uma reivindicação de ‘verdade’, afirmando ‘eficácia’ técnica e reconhecendo as virtudes éticas ‘humanas’.

O trabalho desenvolvido no AEE, fortemente ligado às ciências *psi*, tem sido marcado pela ‘correção’ e ‘normalização’ dos alunos que são encaminhados para esse serviço. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que as práticas do AEE têm uma ‘coloração psicológica’, pois as professoras do AEE pensam e agem, sob certos aspectos, como psicólogas, emitindo seus pareceres sobre as patologias dos sujeitos e transformando as subjetividades desses indivíduos em algo que pode ser conhecido, calculado, avaliado, gerenciado (MILLER; ROSE, 2012).

Desse modo, como pedagogas, esperamos que as práticas analisadas aqui possam contribuir para suscitar a reflexão. Esperamos que os atendimentos do AEE, que, na maioria das vezes, ocorrem dentro das escolas, se fortaleçam como um espaço de atendimento ‘educacional’, com uma ênfase maior na intervenção pedagógica.

Considerando que

[...] é justamente porque são contingentes que os discursos nunca podem se colocar por fora do acontecimento e, por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação (VEIGA-NETO, 2003, p. 92)

Entendemos que oportunizar momentos para essa discussão/reflexão pode implicar a configuração de novos espaços de significação que permitam suspeitar do olhar que construímos sobre o AEE e sobre a forma como ele tem sido desenvolvido por nós, professoras.

Refletir sobre o AEE no contexto de formação docente inicial e continuada e no cotidiano de nossas práticas escolares pode ser um bom começo. Nosso desafio é construir outro olhar sobre as práticas que desenvolvemos na sala de aula e na sala de recursos. Isso pode permitir uma aproximação entre as professoras do AEE e de sala de aula, maior troca de experiências, revisão dos conteúdos que estão sendo trabalhados na sala de aula, criação de grupos para estudar a temática da inclusão – enfim, a qualificação do ensino e a possibilidade de os alunos construírem aprendizagens significativas.

Referências

- BRASIL. **Lei n.º 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- BRASIL. **Lei n.º 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692imprensa.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/l1ein9394.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COUTINHO, K. D. Psicopedagogia e a produção dos escolares contemporâneos. In: SARAIVA, K.; SANTOS, I. M. (Org.). **Educação contemporânea e artes de governar**. Canoas: ULBRA, 2010. p. 15-36.

DAL'IGNA, M. C. **"Há diferença"?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOCKMAN, K.; TRAVERSINI, C. S. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando diferenças. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. p. 35-56.

LOPES, M. C.; LOCKMAN, K.; HATTGE, M. D.; KLAUS, V. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, ano 8, n. 144, p. 1-30, 2010.

MACHADO, F. C. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 57-69.

MENEZES, E. C. P. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. (Org.). **A**

educação e a inclusão na contemporaneidade. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 109-139.

MILLER, P.; ROSE, N. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012. (Coleção Biopolíticas).

NIETZSCHE, F. W. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

SCHERER, R. P. **A profissional do atendimento educacional especializado**: (des)construindo possibilidades para a intervenção pedagógica. 2012. 66f. Monografia (Especialização em Educação Especial)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SCHERER, R. P.; DAL'IGNA, M. C. A professora do atendimento educacional especializado: uma avaliação das práticas desenvolvidas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO, 7.; CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 2., 2013, Gramado. **Anais...** Gramado: Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. p. 1-15.

SOARES, R. S.; HILLESHEIM, B. Escola e governamento das diferenças: a inclusão do aluno com deficiência visual. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando diferenças. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. p. 109-129.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.

Received on August 11, 2014.

Accepted on May 5, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.