



**Nerli Nonato Ribeiro Mori**  
**Cristina Cerezuela**  
Organizadoras

**INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

um estudo nas cinco regiões brasileiras



Inclusão e Educação Especial na  
Educação Básica:  
um estudo nas cinco regiões brasileiras



## **EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

### **REITOR**

Prof. Dr. Julio César Damasceno

### **VICE-REITOR**

Prof. Dr. Ricardo Dias Silva

### **DIRETORA DA EDUEM**

Profa. Dra. Larissa Michelle Lara

### **EDITOR-CHEFE DA EDUEM**

Prof. Dr. Carlos Alberto Scapim

### **CONSELHO EDITORIAL**

#### **PRESIDENTE**

Profa. Dra. Larissa Michelle Lara

#### **EDITORES CIENTÍFICOS**

Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues, Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva, Prof. Dr. Carlos Herold Júnior, Profa. Dra. Carolina Laurenti, Profa. Dra. Cecília Edna Mareze da Costa, Prof. Dr. Evandro Luis Gomes, Prof. Dr. José Luiz Parré, Profa. Dra. Kátia Regina Freitas Schwan Estrada, Profa. Dra. Liliam Cristina Marins, Prof. Dr. Luiz Roberto Evangelista, Profa. Dra. Marcelle Paiano, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Profa. Dra. Regina Lúcia Mesti, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias.

#### **EQUIPE TÉCNICA**

#### **FLUXO EDITORIAL**

Cicília Conceição de Maria, Edneire Franciscon Jacob, Glauber Aparecido Yatsuda, Vania Cristina Scomparin

#### **PROJETO GRÁFICO E DESIGN**

Marcos Kazuyoshi Sassaka, Marcos Roberto Andreussi

#### **MARKETING**

Gerson Ribeiro de Andrade

#### **COMERCIALIZAÇÃO**

Carlos Henrique Eduardo Constâncio dos Santos, Solange Marly Oshima

# Inclusão e Educação Especial na Educação Básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras

Nerli Nonato Ribeiro Mori  
Cristina Cerezuela  
Organizadoras



Eduem  
Maringá  
2021



Copyright © 2021 para os Autores.

**Todos os direitos reservados.** Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, do autor.

**Todos os direitos reservados desta edição 2021 para Eduem.**

Todas as informações da obra, ora publicada, como as marcas registradas, os logos, as imagens e quaisquer outros conteúdos utilizados, são de responsabilidade dos autores.

**Projeto gráfico/diagramação:** Huma Multimídia

**Normalização:** Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

**Capa:** Huma Multimídia

**Imagem da Capa:** Huma Multimídia

**Ficha catalográfica:** Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

**Fonte:** Garamond/Calibri

**Tiragem - versão impressa:** 500 exemplares

**Financiamento:** FNDE

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Eduem - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

I37    Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras / Nerli Nonato Ribeiro Mori, Cristina Cerezuela (organizadoras).-- Maringá : Eduem, 2021.  
328 p. : il.

ISBN 978-85-7628-777-3

1.História da educação inclusiva. 2. Políticas públicas da educação especial. 3.Teoria Histórico-cultural. 4. I.Mori, Nerli Nonato Ribeiro. II. Cerezuela, Cristina. III. Título.

CDD 21.ed. 371.9

Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

Editora filiada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



**Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá**

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (44) 3011-4103

www.eduem.uem.br - [eduem@uem.br](mailto:eduem@uem.br)

# SUMÁRIO

---

**Prefácio** ..... 7

**Apresentação**..... 11

## PARTE 1

### A Pesquisa e seus Fundamentos

#### Capítulo 1

#### **A Trajetória Histórica da Educação Inclusiva**

Cristina Cerezuela

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Elsa Midori Shimazaki ..... 17

#### Capítulo 2

#### **Os Documentos Legais da Inclusão**

Cristina Cerezuela

Nerli Nonato Ribeiro Mori..... 39

#### Capítulo 3

#### **Políticas Públicas da Educação Especial**

Celma Regina Borghi Rodriguero

Dorcely Isabel Bellanda Garcia ..... 71

#### Capítulo 4

#### **Fundamentos da Teoria Histórico-cultural e a Inclusão Escolar**

Aline Roberta Tacon Dambros

Dayane Buzzelli Sierra Hessmann

Dineia Ghizzo Fellini..... 107

PARTE 2

O Atendimento Educacional Especializado por Região do Brasil

Capítulo 5

**O percurso da pesquisa**

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Cristina Cerezueta ..... 129

Capítulo 6

**O atendimento educacional especializado na região Norte do Brasil**

Aline Roberta Tacon Dambros..... 147

Capítulo 7

**O atendimento educacional especializado na região Nordeste do Brasil**

Dinéia Ghizzo Neto Fellini

Elsa Midori Shimazaki..... 181

Capítulo 8

**O atendimento educacional especializado na região Centro-oeste do Brasil**

Dayane Buzzelli Sierra Hessmann..... 209

Capítulo 9

**O Atendimento Educacional Especializado na Região Sudeste do Brasil**

Celma Regina Borghi Rodriguero..... 243

Capítulo 10

**O atendimento educacional especializado na região Sul do Brasil**

Dorcely Isabel Bellanda Garcia..... 285

**Sobre as Autoras**..... 325

## PREFÁCIO

---

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Escrever sobre educação inclusiva na contemporaneidade brasileira, ou seja, sobre democracia e democratização, considero um dever acadêmico da maior urgência!

Vivemos tempos, pelo menos nos últimos vinte meses, onde necessitamos como nunca reafirmar o óbvio: que sem democracia nossa sociedade estará sentenciada ao infortúnio e a barbárie.

Nesse sentido, reafirmo a importância da escola, que tem sido tão atacada enquanto espaço do pluralismo de ideias e concepções, de formação crítica, de elevação do nível de consciência.

O fato é que a barbárie da exclusão avança na sociedade brasileira. Essa realidade coloca a escola numa posição de maior evidência: formar as gerações deste país considerando a democracia como uma forma política de organização social que é inegociável! Para isto, a escola precisa hoje resistir a todas as tentativas/ações de aniquilamento da frágil democracia que vivemos.

O filósofo alemão Theodor Adorno, pertencente a Escola de Frankfurt, conhecida como Escola da Teoria Crítica, tem me ajudado a pensar saídas para um cenário tão alienante e desumanizador. Sobre esse aspecto, dos desafios à democracia, por conseguinte à educação inclusiva, encontramos aporte no seu pensamento (Adorno, 1995, p.36), ao destacar que “Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma”.

Assim, a produção do conhecimento no âmbito da inclusão de pessoas/grupos que historicamente estiveram à margem dos processos democráticos, em tempos de tamanha austeridade que nos impõem reviver condições de vulnerabilidade, assume centralidade nas reflexões acadêmico-profissionais de todos/todas que trabalham diuturnamente por uma sociedade mais humana, plural e inclusiva/democrática.



E nesse sentido, revisitamos o pensamento de Adorno (1995) quando afirma suas ideias acerca dos problemas da educação, colocando-se na condição de livre-pensador, apresentando suas reflexões acerca da temática:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: **uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado** (Adorno, 1995, p,141-142, grifo nosso).

O pensamento de Adorno nos provoca sobre o papel da educação que tem sido possível no atual estágio civilizatório. Sem dúvida alguma, a busca por culpados pouco poderá nos ajudar a compreender as debilidades da atual democracia brasileira.

Contudo, sem uma educação que nos permita de fato viver experiências que nos oportunizem o convívio com diferentes subjetividades, diferentes formas de ser e estar no mundo: raças, deficiências, nacionalidades, religiões, ideologias, entre outras, estaremos privando as futuras gerações de uma formação emancipada, constituída com base na experiência democrática do aprender a conviver para ser!

É com esse espírito que me sinto muitíssimo honrado por prefaciar esta obra intitulada Educação Básica e Inclusão: Um Estudo nas Cinco Regiões Brasileiras. Um estudo de fôlego que revela a pertinência e emergência do debate acerca da Política de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, sobretudo frente às demandas criadas nos/para os sistemas educacionais em função da (re)organização pedagógico-educacional necessária para o atendimento destes.

As análises realizadas suscitam muitas reflexões acerca da implementação da atual Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), revelando os inúmeros desafios postos ao Sistema Educacional Brasileiro na interface entre o instituído, compreendido como o arcabouço legal que legitima/implementa o cenário histórico-político da inclusão escolar dos referidos estudantes, e o instituinte, compreendido como a derivação das Políticas de Estado nas políticas institucionais locais,

sejam entre esferas de governo, municipais e estaduais, sejam as estabelecidas no âmbito de cada instituição escolar.

A obra, indubitavelmente, revela um estudo com grande impacto para as redes de ensino do Brasil, ao suscitar questões que transitam para além dos obstáculos/desafios in loco ao processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. Mas, sobretudo, problematiza por inferência: O que se tem compreendido por movimento inclusivo de estudantes com necessidades especiais na contemporaneidade? Que inclusão escolar tem sido possível no atual estágio civilizatório? Quais os desafios para a efetivação do processo de inclusão na escola brasileira contemporânea?

Retomando a epígrafe que inaugura o debate neste prefácio, a educação, seja do ponto de vista legal ou enquanto processo humano, possui decisivo papel para manutenção da vida e garantia dos direitos fundamentais, incluindo as pessoas com deficiências, o que significa que “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia [...] considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (Adorno, 1995, p.155).

O exercício crítico-reflexivo dos autores, que magnificamente exploram os desafios da inclusão num país de dimensões continentais e com tantas contradições/contrastes, é digno de reconhecimento e mérito ao nos oportunizar a apropriação do conhecimento para (re)afirmação do valor de uma “verdadeira democracia”.

Allan Rocha Damasceno

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão de Pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n.127, 7 jul. de 2015. Disponível em:  
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>. Acesso em: 26 ago. 2019.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.



## APRESENTAÇÃO

---

Como está se efetivando a política nacional de educação inclusiva no Brasil? Eis um questionamento que preocupa, de modo geral, à sociedade contemporânea, em especial, aos educadores; tanto aos profissionais que atuam na escola, e se ocupam com a prática da proposta quanto aos pesquisadores em educação, os quais se debruçam sobre os pressupostos teóricos e filosóficos da política educacional.

A importância de se discutir essa questão está relacionada à trajetória pela qual a educação inclusiva passou para se chegar à estrutura em que se encontra atualmente. A inclusão social e, por decorrência, a inclusão educacional é produto de debates sociais e luta pelo direito de igualdade negado historicamente pela sociedade que é formada por classes antagônicas. Essa formação, fundamentada na exploração do trabalho humano, produz as desigualdades sociais e, por decorrência, produz a exclusão material e a desigualdade de oportunidades.

Neste livro os autores discutem como a inclusão repercute nas práticas pedagógicas e na dinâmica do contexto escolar que é modificada com as políticas inclusivas. Os dados apresentados e analisados são resultados do trabalho do grupo de pesquisa Observatório da Educação (OBEDUC) pertencente a um projeto maior intitulado Educação básica e inclusão no Brasil (Projeto 77/2010) de autoria da Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, do programa Observatório da educação (Edital nº 38/2010 – CAPES/INEP).

Os capítulos reunidos na primeira parte do livro, intitulada Os fundamentos da pesquisa, exploram a história da educação especial, os documentos legais que fundamentam as transformações transcorridas, e, os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural de Vigotski.

No primeiro capítulo, A trajetória histórica da educação inclusiva, Cristina Cerezueta, Nerli Nonato Ribeiro Mori e Elsa Midori Shimazaki analisam a trajetória histórica da educação inclusiva. Ao caracterizar os períodos históricos, as autoras retratam as compreensões diferenciadas sobre a pessoa com deficiência, as condições de vida social e como elas eram atendidas pela família e pelo governo em cada época.

Os documentos legais da inclusão, título do segundo capítulo, apresenta em ordem cronológica os documentos legislativos da inclusão social ilustrando os direitos de igualdade, historicamente construídos e conquistados pela sociedade. Ao partir do pressuposto de que as políticas educacionais são expressões dos debates e modificações nas relações sociais,

as autoras Cristina Cerezuela e Nerli Nonato Ribeiro Mori reúnem os documentos oficiais internacionais e nacionais que fundamentam as transformações históricas até o marco da consolidação da política atual.

O percurso da Educação Especial do ano de 1957 aos dias atuais, bem como, as mudanças dessa modalidade de ensino no contexto escolar é retratado no terceiro capítulo, Políticas públicas da educação especial, de autoria de Celma Regina Borghi Rodrighero e Dorcely Isabel Bellanda Garcia. As autoras discutem como o trabalho com os deficientes foi se configurando, o que determinam os documentos legais sobre esta temática e os novos encaminhamentos das políticas públicas no sistema educacional brasileiro. Nas últimas décadas, as políticas públicas voltadas a esta modalidade de ensino ganharam destaque tanto pela implantação quanto pela implementação de mudanças no acesso, permanência e possibilidades de ensino e aprendizagem para estes alunos. O texto parte do pressuposto de que todo ser humano pode aprender, para isto devem desenvolver um trabalho que ultrapasse o acolhimento e o conviver juntos.

No quarto capítulo, Fundamentos da teoria histórico-cultural, as autoras Aline Roberta Tacon Dambros, Dayane Buzzelli Sierra Hessmann e Dinéia Ghizzo Neto Fellini, propõem uma reflexão sobre os conceitos basilares da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência no espaço escolar. Para tanto, abordam a relevância da teoria da compensação e da supercompensação, da mediação docente, bem como do desenvolvimento humano, perpassando pelas funções psicológicas superiores aos conceitos espontâneos e científicos. O capítulo destaca que no processo ensino e aprendizagem é essencial que o professor conheça o nível de desenvolvimento potencial do seu aluno, organizando a sua prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do uso de recursos mediadores pela criança com deficiência.

A segunda parte do livro, O atendimento educacional especializado por região do Brasil, é constituída por seis capítulos que retratam o delineamento da pesquisa e a análise da essência manifestada e velada pelo fenômeno inclusivo de cada uma das regiões examinadas. Os dados discutem a inclusão nas escolas investigadas na expectativa de levantar as informações convergentes e divergentes da realidade escolar das regiões brasileiras.

Com o objetivo de apresentar O percurso da pesquisa, título do quinto capítulo, Nerli Nonato Ribeiro Mori e Cristina Cerezuela apresentam o desenvolvimento do estudo bem como sua contribuição em forma de produções científicas. As autoras apresentam a metodologia e a técnica utilizadas nas duas etapas de pesquisa bem como as características do universo e amostra da pesquisa.

Intitulado O atendimento educacional especializado na Região Norte do Brasil, o sexto capítulo, de autoria de Aline Roberta Tacon Dambros, tem

como objetivo, traçar um panorama sobre as atuais políticas públicas voltadas ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em alguns estados da Região Norte do Brasil, em especial, os estados do Amazonas, Pará e Rondônia. O texto permite compreender que a educação inclusiva esta sendo efetivada nesses três estados, mas essa concretização acompanha o tempo, a capacitação docente e o recurso financeiro de cada um. A autora ressalta a importância de considerarmos a história e os movimentos de luta pela igualdade de educação para todos, e afirma que um grande passo já foi consolidado, a garantia de que todos os alunos com NEE tenham acesso a um ambiente escolar.

No sétimo capítulo, O atendimento educacional especializado na Região Nordeste do Brasil, Dinéia Ghizzo Neto Fellini e Elsa Midori Shimazaki caracterizam a educação inclusiva na Região Nordeste do Brasil. A pesquisa foi desenvolvida em três estados: Bahia, Ceará e Pernambuco. De caráter teórico-prático e de abordagem quantitativa e qualitativa, a proposta de análise se pauta em documentos e leis que regem essa modalidade de educação, preconizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). As autoras se fundamentam nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para discutir os resultados obtidos, e concluem que a realidade escolar observada na região se difere das preconizações defendidas no aporte teórico, evidenciando a necessidade de uma atenção individualizada que valorize o público alvo dessa modalidade.

Em O atendimento educacional especializado na Região Centro-Oeste do Brasil, Dayane Buzzelli Sierra Hessmann, investiga a efetivação da política inclusiva recomendada no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 na Região Centro-Oeste do Brasil, com exceção do Distrito Federal. A Teoria Histórico-Cultural foi a base teórica utilizada para a análise dos dados. Os procedimentos metodológicos adotados foram: pesquisa bibliográfica, documental, de levantamento e de campo. Como principais resultados a autora revela que a inclusão na região pesquisada está em processo de construção, os documentos norteadores para essa efetivação estão em fase de elaboração nos Estados e municípios. A análise dos atendimentos possibilitou avaliar que as atividades propostas estavam incompatíveis com a série frequentada pelo aluno, diante disso destaca a necessidade de avaliação da aprendizagem dos alunos atendidos no AEE, considerando que inclusão deve pressupor aprendizagem e desenvolvimento.

O atendimento educacional especializado na Região Sudeste do Brasil, título do nono capítulo, é discutido por Celma Regina Borghi Rodruigero, que apresenta o panorama da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e da organização do fazer pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais

(SRM) em escolas da Região Sudeste do Brasil. O texto caracteriza os estados e os municípios nos quais se localizam as escolas investigadas. Além da verificação dos conteúdos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) no que se refere ao AEE e à proposta pedagógica, a autora possibilita conhecer os encaminhamentos referentes à Educação Especial/Inclusiva na região pesquisada.

No último capítulo da coletânea, O atendimento educacional especializado na Região Sul do Brasil, Dorcely Isabel Bellanda Garcia, verifica e analisa na Região Sul do Brasil as políticas públicas inclusivas, em especial sobre o AEE nos municípios de Chapecó/SC, Capão da Canoa/RS e em Maringá/PR. O texto traz que os censos escolares realizado nos últimos anos demonstram o aumento do público-alvo incluso no ensino regular comparado aos anos anteriores. A autora conclui que nos três estados existem amparo legal às implementações das políticas públicas inclusivas. No entanto, a exclusão continua posta nas escolas aos educandos que não apresentam padrões considerados adequados de aprendizagem pelo sistema educacional.

Esperamos que este livro possa contribuir para a compreensão das condições atuais da inclusão. A sociedade atual não pode admitir mais um discurso exclusivista e discriminatório; por isso demanda ações afirmativas que supram as necessidades de atendimento justo e de qualidade a quem é de direito. Em contrapartida, a operacionalização das políticas públicas inclusivas extrapola o campo de conhecimento do direito civil e chama a responsabilidade, nesse contexto, outros segmentos sociais em foco: os profissionais da educação.

Nerli Nonato Ribeiro Mori  
Cristina Cerezuela  
Organizadoras



PARTE 1  
A PESQUISA E SEUS FUNDAMENTOS



# CAPÍTULO 1

---

## A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cristina Cerezuela  
Nerli Nonato Ribeiro Mori  
Elsa Midori Shimazaki

### **Introdução**

Incluir é uma das palavras muito falada no momento, porque estamos passando na sociedade brasileira em que os ideais liberais estão sendo revistos e o discurso o estado de bem estar social tem se acirrado muito. É importante salientar que a inclusão está sendo discutida e pesquisada porque a nossa sociedade caracteriza-se pela exclusão e segregação de pessoas. Fala-se na inclusão em diversos setores organizados da sociedade, e nesse capítulo, abordamos a inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, pessoas essas nomeadas também como público alvo da educação especial, nas escolas de ensino regular, conhecida como educação inclusiva.

A educação inclusiva objetiva atender todos os alunos nas mesmas escolas e eles recebam uma educação de qualidade, isto é, que tenham acesso ao conhecimento escolar. Essas pessoas devem ser atendidas nas salas de ensino regular e receber um atendimento educacional especializado, conforme suas especificidades, porque estão mais vulneráveis à exclusão do contexto educacional e, por conseguinte, do social. Efetivar a inclusão na escola exige que se rompam os paradigmas e conceitos excludentes que a sociedade tem presenciado ao longo da história. A busca desse rompimento tem gerado debate geral sobre efetivação de uma sociedade mais justa e que respeite a diversidade humana. Para tanto, é necessário que a operacionalização da inclusão seja discutida no âmbito educacional, político e social.

Entendemos a educação como prática social, dessa forma, não podemos discutir a educação desassociada das questões que formam a sociedade. Gasparin (2007, p. 1-2) enfatiza que a escola, em cada momento histórico, “[...] constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica [...]”, e tem sua função política. No contexto atual, a escola e a educação são

instrumentos encontrados para dar corpo ao discurso da inclusão social, sendo entendidas como um dos núcleos sociais mais favorável a proporcionar a superação das desigualdades existentes em nossa realidade.

Saviani (2003, ao analisar a dimensão política da educação e a dimensão educacional da política, assevera que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política” (Saviani, 2003, p.88). Se a função política da escola de humanização se fundamenta na promoção do ensino para a apropriação dos conhecimentos elaborados e acumulados pela sociedade, é mister assegurar o direito à pluralidade que compõe nosso grupo social. Diante do modelo de educação vigente no Brasil que é “[...] excludente, normativo e elitista” (Mantoan, 2004, p. 39), indagamos: como garantir a universalização do saber a todos, independente de suas especificidades individuais?

Esse é um processo complexo que se inicia com a atuação do Estado no intuito de garantir o AEE com e todos os seus componentes estruturais e pedagógicos para sua real efetivação. Essa garantia, em um Estado Democrático de Direito, chega à sociedade por meio das políticas públicas que se revestem em leis; por ações do aparato estatal; e, pelo respaldo judicial na solução dos conflitos, decorrentes da prática social.

## **A história da Educação Inclusiva**

A transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos tem sido reflexo dos avanços na discussão e no entendimento do direito à igualdade e à diferença. Mudanças de paradigmas que ganharam tónus nas últimas décadas do século XX. Como já mencionado, o sistema educacional brasileiro, em sua gênese aos dias atuais, configura-se, historicamente, em um espaço mantenedor das diferenças e desigualdades sociais, atendendo às demandas da sociedade. Para Goergen (2012, p. IX, grifo do autor),

A história da educação brasileira mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade [...]. A educação popular [...] foi sendo concedida à medida que ela se tornou ‘necessária’ para a subsistência dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que se passaram a reivindicar a educação como um direito.

A análise do autor fornece elementos para entendermos a história da educação inclusiva, porque a educação se relaciona diretamente com o modo

de organização e reprodução social. Para Santos (2008, p. 149), “[...] a escola é uma realidade histórica em processo contínuo. É preciso que seja entendida como uma instituição voltada para a realização da prática pessoal e social [...], revestida de caráter contraditório e complexo”. Sendo assim, se a escola se articula em um espaço de contradições sem ser neutra, cabe a ela instrumentalizar o homem para compreender o mundo adulto e se inserir na sociedade, posicionando-se no mercado produtivo. É importante ressaltar que o vínculo com o mundo do trabalho e a prática social, depende do entendimento e referência que se faz sobre essas questões. Visto que, se a educação vai formar o homem para a sociedade em cada época, devemos entender qual sociedade apresentamos e como somos socialmente organizados.

A sociedade capitalista é historicamente constituída por duas classes antagônicas: a elite – composta pela minoria que detém a forma de produção; e, a classe dominada – a maioria da população, que serve aos que têm a forma de produção e recebe o salário para isso, todavia isso não seria tão problemático se houvesse uma divisão mais justa. Para manter essa ordem social, a escola, em seu desenvolvimento histórico, atendeu aos ideais da classe hegemônica, que é aquela que detém a forma de produção. Dessa forma, a história nos mostra que a escola oferece uma educação dualista. Saviani (2003) a educação dualista como aquela que mantém dois tipos de sistemas de ensino: um que avança nos conhecimentos produzidos pela sociedade, destinado à elite dominante, e outro que forma o homem para o trabalho, este destinado, obviamente, à classe dominada. Esse dualismo de paradigmas é assumido na consolidação da sociedade capitalista.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos de 1990, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capital faz à escola (Kuenzer, 2005, p. 85).

Como já mencionado, a escola forma o homem para cada época e dessa forma, atende as necessidades mercadológicas e produtivas do modelo social. Por este entendimento, é atribuída às instituições de ensino, a função de inserir no mercado de trabalho, sujeitos capazes de aumentar a força produtiva do capital. A autora, ao fazer a crítica à inclusão, denominando-a de inclusão excludente ou exclusão includente, ressalta a questão de que, a escola se construiu através dos tempos como instrumento a favor da classe dominante, oferecendo à massa a formação prática e à minoria elitizada o saber científico. Fortalecendo assim, as diferenças e as desigualdades.

Ao pensarmos que, historicamente, por mais de 500 anos, o conhecimento prático e o conhecimento científico foram distribuídos desigualmente aos alunos do ensino regular, contribuindo para aumentar o distanciamento entre as classes sociais, questionamos como o ensino se organiza para atender aos alunos os quais apresentam necessidades educacionais especiais. A condição segregadora, própria da educação geral, aliada à cultura assistencialista e à clínica terapêutica dos primórdios da educação especial, confronta-se com a proposta da educação inclusiva. A organização da inclusão, enquanto prática social e política, é recente. Apesar do desenvolvimento histórico, o atendimento educacional especializado ocorreu ou por caridade e misericórdia social ou pelo benefício da força de trabalho que se poderia obter com a formação das pessoas com alguma deficiência ou transtorno. A discussão sobre a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, público-alvo da educação inclusiva, data de poucas décadas, e ganha força recentemente, no terceiro milênio da era cristã.

Diversos pesquisadores, entre eles: Moriña Diéz (2010), Fernandes (2006), Jannuzzi (2012), Mantoan (2008), Mazzotta (1987, 2003) e Shimazaki e Mori (2012) concordam que a concepção da educação inclusiva é uma área nova de estudo, tanto no campo político quanto no educacional. Para discutirmos como a escola de hoje está caminhando para um modelo de educação em que se possa incluir e ensinar o aluno, independente de suas especificidades, que outrora, era imperativo para sua exclusão do sistema educacional. É necessário conhecer os caminhos percorridos por esta instituição no atendimento às pessoas com necessidades especiais.

Esta breve introdução anuncia que não podemos falar de educação inclusiva sem falar da história da educação especial. Para fins didáticos, dividimos o contexto histórico desse atendimento em quatro fases: 1ª fase: da exclusão; 2ª fase: da segregação; 3ª fase: da integração; e, 4ª fase: da inclusão.

### **Primeira Fase: da exclusão**

A primeira fase da história do atendimento às pessoas com necessidades especiais é marcada pela fase da exclusão social, e tem como justificativa a impossibilidade de a explicação dos fatos. Para Mazzotta (2003, p. 16) “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas”.

Durante milhares de anos os homens encontraram diferentes formas de explicar os fenômenos sociais marcados pelas concepções sobrenaturais. Na sociedade primitiva, por exemplo, atribuíam vida aos seres animados e inanimados, entendendo que a harmonia entre estes seres era condição

essencial para a garantia da sobrevivência humana. Este pensamento se perpetuou porque as suas necessidades básicas eram supridas e sustentadas por essa visão de mundo. O pensamento mítico, para Demo (1987), marcou o período em que a relação entre homem e natureza era muito limitada. A natureza era percebida como uma força estranha, onipotente, inatacável sob a qual eles ainda não tinham muito controle.

Essas limitações de compreensão levaram os homens a acreditarem que toda a diferença quer física quer sensorial ou intelectual estava relacionada ao sobrenatural. Para Fernandes (2006), o legado do Império Romano do Ocidente deixou, entre contribuições históricas importantes, a valorização dos nobres e seu corpo perfeito. Logo, qualquer um que se distanciasse do padrão era considerado de menor valia, e não teria condições de servir à sociedade.

Nesse período, qualquer pessoa que estava à margem do que era considerado normal eram relegados à exclusão, e até mesmo abandonados e mortos. Jiménez (1997) afirma que esta época era determinada pela ignorância e total rejeição ao diferente e que o infanticídio era comum quando notava uma anormalidade nas crianças. A falta de conhecimento científico para explicar as anomalias físicas, sensoriais e intelectuais levava à busca da compreensão na religião e na mitologia.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como 'imagem e semelhança de Deus', ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo 'parecidos com Deus', os portadores<sup>1</sup> de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (Mazzotta, 2003, p. 16, grifo nosso).

As imperfeições eram consideradas intervenções de forças do mal, e como tal, uma ameaça à manutenção social, e por esse motivo crianças eram levadas ao extermínio. Para Fernandes (2006), com o fortalecimento da Igreja Católica, inicia-se o questionamento ao infanticídio. A Igreja condenava as mortes, mas ainda atribuía as diferenças às causas sobrenaturais. Mazzotta (1982, 2003) observa que para aquela época a ideia da diferença era uma condição permanente da pessoa, e por esse motivo, a sociedade se sentia isenta da responsabilidade na organização para seu atendimento. Essa marginalização,

---

<sup>1</sup> Atualmente o termo "portador" não é mais considerado um conceito adequado para nos referirmos à pessoa com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação. Contudo, manteremos o termo como no original consultado, tanto nas citações diretas quanto nos títulos de documentos oficiais e na redação das legislações que ainda não sofreram alterações.



[...] é uma ação que reflete uma atitude de descrença nas possibilidades de mudança da situação da pessoa. Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’, é uma condição imutável, leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (Mazzotta, 1982, p. 3, grifo do autor).

Ainda nessa época, houve uma transposição mítica em relação ao entendimento da deficiência, a priori, esta condição era “[...] tratada como a personificação do mal, sendo passível de tortura e morte para expiação dos pecados”, e a posteriori, o tratamento era o oposto, como se uma divindade estivesse presente nas pessoas com deficiências (Paraná, 2006, p. 17). A relação mítica desse momento atribuía funções sobrenaturais aos deficientes, pois, as pessoas eram escolhidas por divindade e predestinadas a um dom, como por exemplo: uma capacidade de vidência aos cegos ou o dom da cura, entre outras habilidades inexplicáveis ao mundo científico. Todavia, as relações sociais vigentes, baseadas na produção, na troca e no acúmulo de capital, não se sustentaram pela concepção de mundo mencionada. O desenvolvimento de tais relações exigiu o renascer e a ampliação do conhecimento científico. Era necessário, substituir as explicações míticas,

[...] porque não acredita nem em mitos, nem em religião, como forma de explicação. Chove, não por razões míticas, ou religiosas, mas naturais. Quer dizer, a ciência entende-se como processo de desmitologização e dessacralização do mundo, em favor da racionalidade natural, supondo-se uma ordem das coisas dada e mantida (Demo, 1987, p. 20).

Nesse período a organização social era dividida em poucos senhores, que detinham a forma de produção, e os demais, que eram serviçais, considerados sub-humanos, portanto, excluídos de qualquer participação social. Nessa sociedade tão excludente, o extermínio de qualquer pessoa que não atendesse às características convencionadas pela sociedade não representava qualquer tipo de problema.

É nesse momento, com a ampliação dos conhecimentos científicos para substituir as explicações míticas da sociedade primitiva, que se desenvolve a ciência, porque não se podia acreditar nem em mitos, nem em religião, como forma de explicação. Dessa forma, a partir do século XIX, com o desenvolvimento de pesquisas na área da medicina, que se dá início a segunda fase da história da educação especial: da segregação.

## Segunda Fase: da segregação

Também conhecida como o período da institucionalização, que decorreu de parte da Idade Média até o início do século XX (Paraná, 2006), a “era das institucionalizações”, como é chamada por Jiménez (1997), foi a época, que podemos considerar o início da educação especial. Período em que a sociedade percebe a necessidade de atender as pessoas com deficiências ou “anormalias”, todavia, o atendimento fora revestido de cunho assistencialista e protecionista e seu caráter segregador declarado:

Imperava a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal da não normal, ou seja, esta última era considerada como um perigo para a sociedade; também acontecia o inverso: considerava-se que era preciso proteger o deficiente dessa sociedade, a qual só lhe poderia trazer danos e prejuízos. O resultado de ambas as concepções vem a ser o mesmo: separa-se o deficiente, segrega-se [...]. Abrem-se escolas fora das povoações, argumentando que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre. Desta maneira tranquiliza a consciência colectiva [Sic], pois estava a proporcionar cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade sem que esta tivesse de suportar seu contato (Jiménez, 1997, p. 22-23).

Ao enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, a instituição proporcionava à sociedade um “alívio” e uma forma de redenção, pois havia a crença de que ajudando, protegendo e assistindo os deficientes, as pessoas “normais” obteriam uma compensação de seus pecados. Mazzotta (1982) comenta que essa assistência refletia em ações sociais como uma justificação pela valoração que se dava a pessoa incapaz de participar ativamente da e na sociedade. O sentido humanitário e filantrópico de proteção e subsistência oculta o principal objetivo de discriminar e segregar.

Para Fernandes (2006), nesse momento, a Igreja passa a dividir com a medicina o trabalho de cuidar e atender os denominados “anormais”. O que antes era, para a Igreja, verdades incontestáveis, a medicina alcança o patamar científico e passa a oferecer explicações para os fatos.

A primeira explicação à condição de deficiência foi determinada com base na herança genética, como origem dos distúrbios físicos e intelectuais. Passou-se a acreditar que é uma condição inata, determinada geneticamente como traços inerentes aos sujeitos, descartando a possibilidade da mudança dessa condição (Fernandes, 2006, p. 23).

É possível aferir que o preconceito se desenvolve junto à história. As sucessivas compreensões equivocadas da deficiência descartavam as possibilidades de intervenção para superar essa condição. As atitudes negativas para com o diferente estavam muito arraigadas na sociedade, de forma que, nos séculos XVII e XVIII os deficientes eram internados em espaços institucionais destinados a indivíduos como, por exemplo: órfãos, doentes mentais, idosos, delinquentes e criminosos, pobres, indigentes, entre outros. Este fato contribuiu, segundo Jiménez (1997), para o equívoco da confusão entre a deficiência mental e a doença mental, que teve, somente no século XIX, o primeiro passo para sua elucidação com a diferenciação entre “idiotismo” e “demência”, por Esquirol, na França, anotado no próximo quadro.

Ceccim (1997, p. 34) complementa:

Para Esquirol, não se trata de doença, mas a privação das faculdades intelectuais e a falta de desenvolvimento para adquirir a educação comum. Bem: se não é doença, começa a esvaecer a hegemonia médica e entra em questão a relação desenvolvimento-educação; então rendimento educacional passa a ser critério de avaliação.

As primeiras experiências registradas na tentativa de educar os deficientes são sistematizadas por diversos autores, entre eles Mazzotta (2003), Jiménez (1997) e Fernandes (2006). O quadro a seguir compila os principais avanços da história, apesar de Mazzotta (2003, p. 17) chamar a atenção de que essas ações de sucesso não foram obras exclusivas de “um só homem.” Destacamos, em uma coluna, alguns dos nomes que tiveram decisiva importância na evolução da história.

**Quadro 1:** História das Instituições de Atendimento Especializado no Mundo.

Época	Localização	Personalidade histórica	Realização para a Educação Especial
Séc. XVI	Espanha	Pedro Ponce de Leon (Frade)	Educou com êxito 12 crianças surdas; Escreveu o livro: Doctrina para los mudos-sordos; É reconhecido como o precursor do ensino para surdos.
1620	França	Jean-Paul Bonet	Escreveu o livro: Redação das letras e Arte de Ensinar os mudos a falar
1755	França	Charles M. Eppé (Abade)	Foi criada a primeira escola para surdos, transformada rapidamente no Instituto Nacional de Surdos-mudos.
1770	França	Charles M. Eppée (Abade)	Inventou o método dos sinais destinado a completar o alfabeto manual. Publicou a obra: A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos.

Época	Localização	Personalidade histórica	Realização para a Educação Especial
1784	França	Valentin Hüy	Fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Já utilizava letras em relevo para o ensino de cegos se preocupando com o ensino, em principal, da leitura.
1800	França	Jean Itard (Médico)	Primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes 'mentais'; Durante seis anos trabalhou com o menino Vitor de Aveyron, e obteve alguns sucessos como o controle de algumas ações e a leitura de algumas palavras. Publicou em 1801, o livro: De l'Éducation d'un Homme Sauvage; É considerado o precursor da Educação Especial pela sua sistematização de procedimentos médicos-pedagógicos.
Entre 1800-1840	França	Esquirol (Médico)	Estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência, na obra Dictionnaire des sciences médicales.
Entre 1800-1826	França	Philippe Pinel (Médico)	Escreveu os primeiros tratados sobre os atrasos mentais sistematizando a mente humana e iniciando uma classificação para as doenças mentais;
1817	Estados Unidos	Thomas H. Gallaudet (Reverendo)	Fundou a primeira escola para surdos a American School, de West Hartford.
1819	França	Charles Barbier (Oficial do exército)	Apresentou ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos um sistema de escrita, codificada e expressa por pontos salientes.
1829	França	Louis Braille	Foi aluno do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, adaptou o processo de escrita de Barbier até chegar ao Sistema Braille, tal como é conhecido atualmente.
1829	Estados Unidos		Foi instalado, em 1829, o primeiro internato para cegos, o New England Asylum for the Blind, em Massachusetts, que teve início em 1932 com seis alunos.
1830	França	Voisin	Publica a obra: Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale – que estuda o tipo de educação necessária para as crianças com atraso mental.
1832	Estados Unidos		Em Nova York foi fundada uma escola para cegos, o New York Institute for the Education of the Blind
1832	Alemanha		Fundada a primeira instituição para atender pessoas com deficiência física
1837	Estados Unidos	Governo	Fundada a primeira escola para cegos, inteiramente mantida pelo Estado, foi a Ohio School for the Blind <sup>2</sup> .

<sup>2</sup> Para Mazzotta (2003) este fato foi bastante importante, pois iniciou a reflexão social sobre a obrigatoriedade do Estado para com a educação das pessoas com deficiências.

Época	Localização	Personalidade histórica	Realização para a Educação Especial
18463	França	Edward Seguin (Médico)	Foi aluno de Itard; Publicou o livro: Tratamento moral, Higiene e Educação dos Idiotas; Migrou para os Estados Unidos e publicou em 1907, seu segundo livro: Idiocy and its Treatment by the Physiological Method; Desenvolveu amplos materiais didáticos, imaginando um currículo para as crianças com deficiência intelectual; É considerado o primeiro autor de Educação Especial.
1848	Canadá	Igreja católica	Fundada a primeira escola canadense para meninos surdos, a Institution Catholique des Souds-Muets.
1848	Estados Unidos	Samuel Gridley Howe	Foi criado, em Massachusetts, o primeiro internato público para “deficientes mentais”, utilizando os procedimentos elaborados por Seguin.
1857	Espanha	Governo pela lei Moyano	Criação de escolas para crianças surdas
1896	Estados Unidos		Foi aberta a primeira classe especial diária para retardados mentais, em Providence, Rhode Island.
1900	Estados Unidos		Foi criada a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para crianças “aleijadas”.
1907	Espanha	Irmãos Pereira	Inauguram o Instituto Psiquiátrico Pedagógico para atrasados mentais.
1911	Espanha	Governo	Criada uma seção para crianças com deficiência na Escola de cecs, sords-muts i anormal Câmara Municipal de Barcelona
1913	Estados Unidos		Começou a funcionar em Boston, a primeira classe de “amblíopes”.
Entre 1900-1956	Itália	Maria Montessori (Médica)	Aprimorou os processos de Itard e Seguin e desenvolveu um programa de treinamento para crianças ‘retardadas mentais’ nos internatos de Roma.
1928	Bélgica	Alice Descoedres	Elaborou uma proposta curricular para os “retardados mentais leves”.
1940	Estados Unidos	Organização de Pais	Fundaram a New York State Cerebral Palsy Association, primeira organização para atender criança com paralisia cerebral.
1950	Estados Unidos	Organização de Pais	Organizaram a National Association for Retarded Children (NARC), com o objetivo de proporcionar o atendimento nas escolas públicas primárias às crianças consideradas ‘retardadas mentais treináveis’. A NARC foi a inspiração para a criação das associações de pais em vários países, inclusive no Brasil, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Fonte: Cerezueta (2016).

O quadro mostra as principais instituições criadas, principalmente na Europa e países colonizados por ela, no decorrer dos séculos XVIII e XIX. A fase da segregação foi marcada por significativos avanços no entendimento

<sup>3</sup> Os autores apresentam divergências em relação às datas históricas. Para Mazzotta (2003) a publicação deste livro foi em 1846, e para Jiménez (1997) a obra foi publicada em 1836.

e no atendimento da pessoa com deficiência. Entre os principais destaques devemos mencionar os médicos: Jean Itard, Philippe Pinel e Edward Seguin, que contestaram a imutabilidade e o determinismo da condição da deficiência e iniciaram uma sistematização para o ensino. Para Fernandes (2006), Itard merece destaque por denominação de precursor da educação especial e por seus procedimentos adotados. Entre as estratégias da metodologia estava o treino e a repetição e a exploração de canais sensoriais de aprendizagem. O médico francês também é reconhecido por ter inspirado os trabalhos de Pinel e Seguin. Para a autora, Philippe Pinel realizou estudos sobre a mente humana em que possibilita uma maior compreensão das doenças mentais. E, conseqüentemente, pôde humanizar o tratamento dessas pessoas, as quais anteriormente era realizado de forma agressiva com choques e outros recursos invasivos que possibilitavam a dominação do paciente.

Na história do desenvolvimento da educação especial pelo mundo aparecem outros nomes que contribuíram para sua evolução, entre eles: Binet e Simon, que no início do século XX, elaboraram a primeira escala de inteligência (Shimazaki; Mori, 2012). O médico belga, Olvide Decroly, que na mesma época da médica italiana, Maria Montessori, sentiu a “[...] necessidade de construir uma pedagogia terapêutica como [...] George e Deinhart, em 1861 ou Heller, em 1904” (Mayor apud Jiménez, 1997, p. 24).

Historiadores indicam que a partir da iniciativa europeia e dos países por ela colonizada, foram criadas centenas de outros espaços com o mesmo objetivo: assistencial e filantrópico. Para Bueno (1993), o cunho assistencialista era um pano de fundo ao ideal liberal de oferecer formação a todos, podendo assim oportunizar a inserção no mercado produtivo capitalista. Cabe ressaltar, que os atendimentos iniciais eram destinados às pessoas cegas e surdas, pois essas tinham melhores condições de ingressarem no processo industrial.

As instituições funcionavam como asilos, já que abrigavam e alimentavam os internos; como escolas, oferecendo instrução básica na leitura, escrita e cálculos; oficinas de produção, pois as pessoas com deficiências constituíam mão-de-obra barata no processo inicial de industrialização (Fernandes, 2006, p. 24).

Motivados pelas concretas experiências do atendimento institucionalizado, iniciado na Europa, alguns brasileiros, no século XIX, organizaram o atendimento a cegos, surdos, deficientes intelectuais e deficientes físicos. O próximo quadro ilustra as iniciativas oficiais e particulares isoladas que ocorreram no Brasil na fase da segregação da educação especial.

**Quadro 2:** História das instituições de atendimento especializado no Brasil.

Época	Local	Personalidade	Realização para a Educação Especial
1854	Rio de Janeiro	D. Pedro II José Alvarez de Azevedo	Por meio do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O principal “motivador” dessa fundação. José Alvarez de Azevedo, um cego brasileiro, que estudou em Paris, no instituto fundado por Haüy. Em 1890 o nome foi alterado para Instituto Nacional dos Cegos, e em 1891 passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC) como é conhecido até hoje.
1857	Rio de Janeiro	Edouard Hüet Manuel de Magalhães Couto	Instituto dos Surdos Mudos (ISM), com a denominação posteriormente alterada para Instituto Nacional dos Surdos Mudos (INSM), e em 1957 para Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), como é conhecida até hoje.
1926	Rio Grande do Sul	Tiago e Johana Würth	Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento à pessoas com deficiência mental.
1928	São Paulo	Conde José Vicente (doou uma grande área para a construção)	Instituto de Cegos Padre Chico – escola Residencial que atende crianças com deficiência visual. Mauro Montagna foi o primeiro professor. Era cego e aposentado do IBC.
1929	São Paulo	Bispo Dom Francisco de Campos Barreto	Instituto Santa Terezinha para ‘Deficientes Auditivos’ Em 1970 foi transferido para São Paulo e até 1970 funcionou em regime de internato para meninas com deficiência auditiva.
[1931]	São Paulo	Professora Carmem Itália Sigliano (1ª professora)	Atendimento especializado a deficientes físicos com propósitos educacionais.
1935	Minas Gerais	Helena Antipoff	Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atendimento de “deficientes mentais”
1943	São Paulo	Maria Hecilda Campos Salgado	Lar-Escola São Francisco – Importante instituição especializada na reabilitação de deficientes físicos.
1946	São Paulo	Dorina de Gouveia Nowill	Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB). Esta fundação iniciou suas atividades com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em sistema Braille.
1947	Minas Gerais	Helena Antipoff	É criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na sociedade Pestalozzi.
1948	Rio de Janeiro	Helena Antipoff	Com a denominação de Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB), é uma instituição particular de caráter filantrópico e destina o amparo de crianças e adolescentes “deficientes mentais”.
1950	São Paulo	Dr. Renato da Costa Bonfim	Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) – um dos mais importantes Centros de Reabilitação do Brasil. Instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não sensoriais, de modo especial os paralisados cerebrais e pacientes com problemas ortopédicos.
1951	São Paulo	Prefeito Dr. Armando de Arruda Pereira	Escola Municipal Helen Keller, no ano seguinte foi denominada I Núcleo Educacional para Crianças Surdas.



Época	Local	Personalidade	Realização para a Educação Especial
1952	São Paulo	Helena Antipoff	Sociedade Pestalozzi de São Paulo – instituição sem fins lucrativos, de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal para atendimento para “deficientes mentais”. A primeira diretoria traçou um plano de ação para os três primeiros anos de mandato.
1954	Rio de Janeiro	Beatrice e George Bemis (membros da NARC)  Ercília Carvalho, Acyr G. Fonseca, Henry Hoyer, Armando Lameira Filho e Juracy Lameira, Alda Maia	É fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); A criação da APAE-RIO foi seguida de várias APAEs: 1956 – Volta Redonda; 1957 – São Lourenço, Goiânia, Niterói, João Pessoa, Jundiaí e Caxias do Sul; 1959 – Natal; 1960 – Muriaé (MG); 1961 – São Paulo.
1954	São Paulo	Renata Crespi da Silva	Instituto Educacional São Paulo – instituição mantida pela sociedade civil, particular e sem fins lucrativos, especializada no ensino de crianças “deficientes da audição”.

Fonte: Cerezueta (2016).

Sobre José Álvarez de Azevedo é importante destacar sua influência no processo de fundação do atual IBC, há quase dois séculos atrás. Jannuzzi (2012, p. 10) comenta que:

[...] José Alvarez de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy. Azevedo regressara ao Brasil em 1851e, impressionado com o abandono do cego entre nós, traduziu e publicou o livro História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. O médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês, destacado vulto, pai de uma menina cega, Adèle Marie Louise, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor, que passou a alfabetizar Adèle.

O sucesso da ação de Azevedo chamou a atenção do Ministro do Império – Conselheiro Couto Ferraz – que exerceu forte influência sobre D. Pedro II, para a sua fundação do IBC. De acordo com Mazzotta (2003), o Dr. Xavier Sigaud foi nomeado para dirigi-lo. O médico imperial foi membro da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, fundada em 1829, e recebeu como homenagem um busto em mármore que se encontra no salão nobre desta instituição.

Mazzotta (2003) destaca os objetivos contidos no Folheto Informativo da Sociedade Pestalozzi, fundada em 1952, em São Paulo, sobre a instituição do plano de ação:

- a) fundação imediata de uma escola para deficientes mentais;
- b) instalação de uma Clínica Psicológica para os exames de orientação;
- c) preparo de pessoa: professores e administração;
- d) Escola de Pais, nos moldes da existente na França.

As duas instituições: o IBC e o INES abriram a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência e iniciaram a institucionalização de dezenas de estabelecimentos de ensino. Até o ano de 1950 havia, segundo o autor, quarenta instituições mantidas pelo poder público.

Os relatos históricos demonstraram que o paradigma da institucionalização vigorou por aproximadamente oito séculos, até o início do século XX. Em meados da década de 1960, as declarações de princípios e a publicação de legislação, em muitos países, caminhavam no sentido de acabar com o profundo isolamento que até nesse momento os deficientes haviam estado, particularmente, os deficientes mentais.

### **Terceira Fase: da integração**

A educação institucionalizada abriu caminhos para a educação integrada, isto é, a fase histórica da integração. Essa nova concepção também promove condições que permitissem ao indivíduo segregado, o acesso à vida, separando-o o menos possível da sociedade. Reafirmou-se também o direito das crianças com necessidades educativas especiais, a terem uma educação adaptada e fornecida em escolas regulares (Follari, 1992).

Vale destacar que o estado do Paraná foi o pioneiro nas políticas educacionais especializadas, criando, em 1958 a primeira classe especial na rede pública, na cidade de Curitiba. E, em 1963; o primeiro serviço de Educação Especial (Paraná, 2006). Esse momento retrata a fase de integração educacional.

Para Jiménez (1997) a integração está baseada em princípios de normalização. Isto significa que o aluno que antes era segregado deve ser inserido em ambientes educativos menos restritivos e mais próximo do que antes era considerado 'normal'. Mantoan (2008) afirma que a fase se refere à inserção dos alunos com deficiências nos espaços escolares. A integração não tem como responsabilidade a mudança de atitudes do cotidiano escolar, é o aluno quem necessita de se adaptar às novas condições de ensino e de relacionamento social. O conceito de normal atribuído a esta fase compreende em aceitar que o outro, com características diferenciadas, possa se desenvolver no convívio dos demais.

A ideia integradora, apesar de ser um avanço no processo histórico, apresentava outro equívoco que a sociedade agrega em sua dívida para com a

população com necessidades especiais, a de 'aceitar' a sua existência como diferente e permitir que conviva em um mesmo contexto social, oferecendo os mesmos benefícios e oportunidades de uma vida 'normal'. Jannuzzi (2012) assevera que o conceito de normalização, não significava mudar a pessoa, deixando-a normal, mas que o atendimento por ela recebido, e as condições de vida seriam idênticos às recebidas pelas outras pessoas.

Para Manzoli (2008), a integração se desenvolveu primeiramente na Dinamarca, no ano de 1959, em oposição ao modelo segregador e iniciando o conceito, já mencionado, de normalização, que compreende uma reestruturação educacional para inserir o aluno com deficiência na sala regular.

O discurso da integração se fundamenta no direito de todos os alunos a não exclusão e não segregação, isto é, historicamente foi uma ação positiva para alcançarmos outros patamares. Para Marchesi (2004), a integração contribuiu para o desenvolvimento da criança e para a socialização de forma mais plena. Esse período recebeu muitas críticas em sua época. Eram pais de alunos resistindo que seu filho deixasse a escola especial para se integrar na escola regular, e o processo inverso também, pais de alunos, 'ditos normais', receosos com a inserção de alunos 'especiais' na mesma sala comum que seu filho. Contudo, para o psicólogo espanhol, o conceito de integração não é simplesmente escolarizar o aluno em outro espaço, há a necessidade de inserir um processo dinâmico que apresente como objetivo promover a melhor situação educativa para que o aluno possa se desenvolver. Dessa forma, a integração pode sofrer variações conforme as necessidades de cada indivíduo.

O informe Warnock<sup>4</sup> distinguiu três principais formas de integração: física, social e funcional. A integração física ocorre quando as classes ou unidades de educação especial são inseridas na escola regular, mas continuam mantendo uma organização independente, embora possam compartilhar alguns lugares, como pátio ou refeitório. A integração social supõe a existência de unidades ou classes especiais na escola regular, em que os alunos escolarizados nelas realizam algumas atividades comuns com os demais colegas, como jogos e atividades extra-escolares [Sic]. Finalmente a integração funcional é considerada a forma mais completa de integração. Os alunos com necessidades educativas especiais participam, em tempo parcial ou completo, nas classes de

---

<sup>4</sup> De acordo com Tonini e Costas (2005) em 1974, o Secretário da Educação do Reino Unido constituiu uma comissão de especialistas, presidida por Mary Warnock, a qual popularizou uma nova concepção de educação especial, abarcando o conceito de integração escolar e de necessidades educacionais especiais.

ensino comum e incorporam-se à dinâmica da escola (Marchesi, 2004, p. 24, grifo nosso).

As três formas de integração se configuram em estratégias viáveis para a integração do aluno no contexto escolar. Embora, esse processo ocorreu com diferentes formas organizadas, buscando adaptar o aluno ao meio, a integração ainda pressupunha a existência de classes e escolas especiais que ocupam o mesmo espaço físico arquitetônico, sem que o aluno, em regra, participasse das atividades como pertencente ao grupo.

A proposta inicial da inclusão foi um grande avanço nas discussões do direito à igualdade. Contudo, no final do século XX, iniciam-se os debates acerca dos direitos das pessoas com deficiência, promovendo diversas transformações na estrutura da sociedade e da escola. O contexto atual, em que caminhamos para a implementação da inclusão de fato dos indivíduos apresenta perspectivas opostas da integração, isto é, a sociedade e a escola precisam transformar suas ações para atender ao indivíduo. Na década de 1990, concentram-se os principais movimentos mundiais para a promoção e implementação da inclusão, como a Declaração de Salamanca.

#### **Quarta Fase: da inclusão**

Na perspectiva integradora do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto educacional regular, apesar do aluno ocupar o mesmo espaço arquitetônico, ele demonstra uma dicotomia entre os dois contextos: da educação regular e o da educação especial. Entretanto, ao fazermos a defesa da inclusão como uma superação do processo integrativo, é necessário ressaltar que a integração foi uma grande alavanca para o alcance da inclusão.

Como discurremos, a educação especial viveu significativas transformações durante a sua história. No século XX, mas especificamente a partir de 1980, agudizaram os debates sobre inserir as pessoas com deficiências no âmbito social e educacional. Por algumas décadas, não podendo precisar exatamente as datas, perdurou um conceito integrador-inclusivo, em que a transição de uma fase para outra não se concretizou por motivos de diferentes ordens, entre elas: política e cultural. Mas, teoricamente, as discussões estão avançadas, e será necessária a ruptura de muitos paradigmas para a operacionalização da inclusão, da forma idealizada pelos os movimentos sociais. Cabe ressaltar, que a inclusão é fruto dos debates e movimentos sociais.

A fase da inclusão, historicamente, teve início em âmbito mundial, nas duas últimas décadas do século XX, no designo de superar a proposta integradora. Para Mantoan (2003) a fase da integração compreendeu a inserção dos alunos em um contexto sem que exigisse às modificações dessa

estrutura e práticas pedagógicas para o aluno se interagir, de fato. Ao contrário, era o indivíduo que deveria se esforçar para acompanhar e se adequar à realidade escolhida. A ideia e o valor da inclusão, em contraponto, pressupõe uma transformação substancial na forma que estava em desenvolvimento. Para o processo inclusivo, a segregação das modalidades de ensino deve ser extinta, tornando-as um único sistema educacional. Para Mendes (2006, p. 395):

[...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidade para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (Mendes, 2006, p. 395).

Em resposta aos movimentos sociais, iniciam-se os debates da transformação da realidade educacional. Entretanto, ela requer uma reestrutura política, legal e pedagógica. O movimento a favor da inclusão ganhou corpo na década de 1990, com a repercussão dos movimentos internacionais e o fortalecimento dos debates acerca do direito e da equidade.

Góes (2002) chama a atenção sobre a natureza conceitual e política da inclusão, pois apesar de ser um assunto em evidência, há a necessidade de se formalizar propostas diferenciadas diante da gama heterogênea das especificidades do aluno de inclusão. É imprescindível que o entendimento do direito à equidade, não se resume às condições de direitos iguais a todos, como anteriormente comentado. O direito à igualdade, na perspectiva inclusiva, compreende o direito de ser olhado por sua singularidade e atendido como tal. As condições diferenciadas para a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento vão inovar a escola e sua uniformidade no ensino. Essa unidade de organização pedagógica, por séculos, excluiu àqueles que suas individualidades contrapusessem aos padrões da normalidade.

A autora ressalta que o lema do novo milênio é “oportunidades iguais”, contudo, assevera que o aluno deve ter “[...] direitos iguais para formar-se como pessoa e participante de diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, para uma existência ou Vicência cultural digna” (Góes, 2002, p. 110).

A educação como direito fundamental de todos, deve ter como objetivo a inclusão social plena do indivíduo, para isso, é essencial que seja incluído na escola e que tenha condições de aprendizagem dos conteúdos universais. A inclusão, dessa forma, ocupa uma posição desafiadora no

contexto educacional brasileiro da atualidade. O termo desafio, nesta questão, vem agregado em valores significativos que ampliam as barreiras, dificultando sua superação. Porque não estamos nos referindo, aqui, apenas a uma tendência pedagógica inovadora, ou a uma prática didática revolucionária. Estamos tratando de um novo conceito que requer o rompimento dos conceitos que o antecederam.

Este romper de paradigmas e juízos, por vezes, colide com barreiras sólidas e exige estratégias políticas, sociais e pedagógicas, para eliminar os obstáculos que impedem a acessibilidade e a efetivação da ideia inclusiva. Empreendemos, neste parágrafo, dois conceitos importantes afetos à inclusão: barreiras e acessibilidade. De acordo com o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, barreira “[...] é qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação [...]” (Brasil, 2004, p. 2).

A barreira não se configura apenas num obstáculo físico e visível, ela pode, também, ser representada solidamente por atitudes e ações que tornam uma ideia impraticável. Por este motivo, trazemos os dois conceitos juntos, em nosso entendimento, eles podem ser compreendidos como opostos complementares, porque a sociedade não pode apenas eliminar as barreiras, e sim, promover a acessibilidade, que se refere a:

[...] condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004, p. 2).

Tornar o mundo material e imaterial acessível é promover condições para que todos possam ter acesso tanto ao objeto quanto à sua objetivação. Quando nos embasamos na teoria histórico-cultural, estamos nos posicionando pela defesa de que a educação é o meio pela qual o homem se transforma em humano. Ao falarmos em ter acesso ao objeto, nos referimos à condição do aluno adentrar no espaço físico escolar, isto é, ele se apropriar do objeto físico. Não obstante, é imperativo que se aproprie do conhecimento objetivado, o saber sistematizado que se agrega ao conceito de escola.

Para isso ocorrer, é mister a viabilização da acessibilidade. O Instituto de Tecnologia Social (Brasil) amplia o conceito de acessibilidade, trazido pelo decreto, atribuindo seis dimensões à sua definição, como podemos ver no quadro de número quatro.

**Quadro 3:** Dimensões da Acessibilidade.

Dimensão da acessibilidade	Descrição
Arquitetônica	Elimina barreiras em todos os ambientes físicos (internos e externos) da escola, incluindo o transporte escolar.
Comunicacional	Transpõe obstáculos em todos os âmbitos da comunicação, considerada nas suas diferentes formas (falada, escrita, gestual, língua de sinais, digital, entre outras).
Metodológica	Facilita o acesso ao conteúdo programático oferecido pelas escolas, ampliando estratégias para ações na comunidade e na família, favorecendo a inclusão.
Instrumental	Possibilita a acessibilidade a todos os instrumentos, utensílios e equipamentos utilizados na escola, nas atividades de vida diária, no lazer e na recreação.
Programática	Combate o preconceito e a discriminação em todas as normas, programas, legislação em geral que impeçam o acesso a todos os recursos oferecidos pela sociedade, promovendo a inclusão e a equiparação de oportunidade.
Atitudinal	Extingue todos os tipos de atitudes preconceituosas que impeçam o pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência.

Fonte: Cerezuela (2016).

As dimensões da acessibilidade revelam o compromisso requerido pela mudança social e educacional. A acessibilidade não diz respeito exclusivamente às paredes estruturais, mas também e, de forma fundamental, aos aspectos mais subjetivos do caráter humano. Quebrar concretos, por este olhar, torna-se tarefa fácil diante da barreira programática e atitudinal. Combater as barreiras invisíveis do preconceito e da discriminação é o caminho para a inclusão. Por vezes, naturalmente, a sociedade evolui e absorve um conceito sem tantos conflitos, apenas no julgamento moral e ético que determinam novos costumes e atitudes. Outras vezes, é necessário que os novos preceitos recebam intervenção de um convencimento, e, por fim, de uma imposição legal.

Ao se esgotar os argumentos sociais de grupos isolados, a legislação entra em cena, e fim de manter a sociedade organizada e pacífica diante das forças de interesses diferentes. A força da lei orienta e regulamenta o processo de mudanças e transformações na sociedade, e é o que versa o próximo capítulo.

## Considerações Finais

A história nos mostra muitos séculos de exclusão das pessoas que apresentavam deficiência, portanto, apesar das políticas para a inclusão de todas as pessoas no ensino regular, há no interior das escolas e nos demais órgãos organizados pela sociedade uma caminhada de discussões, pesquisas e busca de alternativas para que essa política se efetive nas escolas. A inclusão das pessoas com deficiência, assim como ao longo da história, hoje ela reflete os valores e as concepções de homem, sociedade e educação. Não temos dúvida que ela, se de fato efetivada, será um benefício a todas as pessoas, seja ela deficiente ou não.



Conviver e aprender conteúdos escolares juntos com as pessoas com necessidades especiais oportuniza a todos a melhor compreensão da realidade que cerca, todavia as pesquisas realizadas nas cinco regiões do Brasil, que serão apresentadas nos próximos capítulos, mostram que a inclusão não é um processo fácil nem espontâneo. Trata-se de um processo que exige formação de professores, mudança de paradigmas da escola e acima de tudo vontade política.

Entendemos que estudar no mesmo espaço físico não caracteriza a inclusão. A inclusão, só pode ser assim considerada se houver a oferta de uma educação de qualidade, onde todos se apropriem do conteúdo escolar, dessa forma podemos afirmar que a primeira fase da inclusão, que seria a de matricular as pessoas com necessidades especiais nas escolas já se efetivou, agora temos que buscar mecanismos para que a escola cumpra a sua função, por meio de atividades planejadas e deliberadas, faça com que a ciência seja de domínio de todos.

Temos que superar os mecanismos de exclusão dos alunos, assim como os discursos neoliberais da sociedade que utiliza uma lógica quase procustiana quando tenta padronizar as pessoas. Não temos dúvida quanto a importância da escola como local para acessar o currículo às pessoas especiais, todavia ela não ocorre somente por meio de legislações ou de cartilhas que orientam como incluir, ela deve planejada de forma que favoreça o processo de ensino e aprendizagem de todas as pessoas.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 15 abr. 2016.

BUENO, J. G. S. **A educação especial na sociedade moderna**: integração, segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CECCIM, R. B. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 21-50.

CEREZUELA, C. **Política nacional de educação inclusiva**: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. 2016. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

MORIÑA DIÉZ, A. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 16-25, 2010.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2006.

FOLLARI, R. **Práctica educativa y rol docente**. Buenos Aires: REI-AIQUE-IDEAS. 1992.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GOERGEN, P. Prefácio. In: JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. IX-XII. (Coleção educação contemporânea).

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R. de; REGO, T. C. R. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-116.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Tecnologia assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. São Paulo: ITS Brasil, 2008.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. In: BAUTISTA, R. (coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

KUENZER, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-96. (Coleção educação contemporânea).

MANTOAN, M. T. É. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-41.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. É. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004.

MANZOLI, L. P. Inclusão: de um breve olhar preliminar para a condução de estudos mais aprofundados. In: DENARI, F. E. (org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 7-14.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 31-52.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTA, M. J.S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez., 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão. **Diretrizes Curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006. (Documento Preliminar).

SANTOS, M. T. C. T. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 148-152.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SHIMAZAKI, E. M; MORI, N.N.R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (org.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 55-68.

TONINI, A.; COSTAS, F. A.T. Escola inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2005, n. 26. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a6.htm>. Acesso em: 30 abr. 2016.

## CAPÍTULO 2

---

### OS DOCUMENTOS LEGAIS DA INCLUSÃO

Cristina Cerezuela  
Nerli Nonato Ribeiro Mori

#### **Introdução**

Atualmente, há um movimento de transição da sociedade ocorrendo no mundo inteiro, procurando instituir o paradigma da inclusão. Com o escopo de proporcionar a igualdade material às pessoas com necessidades especiais, muito foi construído em termos legislativos.

O direito à igualdade, historicamente conquistado pela sociedade, é tema de diversos documentos internacionais, defendidos em Tratados e Convenções dos quais o Brasil foi signatário. A previsão constitucional brasileira, em observância às regras dos tratados e das convenções internacionais, é de que, em se tratando de temas relacionados aos direitos humanos, haja a introdução destas disposições legais no ordenamento jurídico pátrio, em forma de emenda constitucional.

O direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se nos princípios básicos da cidadania, essa postura, segundo Mazzotta (2003), é recente em nossa sociedade. Na última década do século XX, as regras legislativas brasileiras constitucionais e infraconstitucionais, inspiradas em movimentos e estudos internacionais e nacionais, impulsionaram um processo de profundas transformações conceituais, no que tange os direitos das pessoas com necessidades especiais. Essas modificações têm efeito notável na prática social das pessoas, as quais são protegidas pelo Princípio da Isonomia.

O Princípio da Isonomia é previsto no caput do artigo 5º da Constituição Federativa do Brasil de 1988, que dispõe: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988, p. 5, grifo nosso). O direito à igualdade é um dos pilares que sustentam o Estado Democrático de Direito, ideal construído por diversos pensadores, impresso no artigo 1º da Declaração (francesa) dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789, e absorvido por todas as Constituições modernas posteriores.

No Brasil, o direito à igualdade foi previsto em todas as Constituições, tanto as promulgadas quanto as outorgadas. A diferença entre elas é que as primeiras são Constituições do Estado Democrático; e as segundas, foram impostas. Como mencionamos, a igualdade constitui o signo fundamental da democracia, como assegura o preâmbulo da Constituição Cidadã:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleias [Sic] Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988, p. 4, grifo nosso).

Em tempo, é importante ampliar a discussão do conceito de igualdade, pois estamos tratando da condição de igual perante as diferenças. Apesar da disposição constitucional, por falta de regulamentações específicas e políticas públicas associadas à inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais em atividades sociais e principalmente, educacionais, no decorrer histórico, não usufruíram na prática, de tal relação. Aristóteles (2001, p. 139), já asseverava em “Ética à Nicômaco”, que a igualdade consiste em tratar “igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”.

Promover, de fato, o acesso aos direitos, implica em notar as diferenças na apropriação dos benefícios. Para Silva (2001) alcançar a igualdade é uma tarefa muito difícil em qualquer sistema político, posto que as pessoas são diferentes naturalmente por diversos fatores, como: cor, raça, sexo, aspectos físicos e aspectos intelectuais. “No entanto, todos são seres humanos e possuem a mesma dignidade. Então, questiona-se como reduzir estas desigualdades sociais e alcançar o verdadeiro conteúdo do Princípio da Isonomia?” (Silva, 2001, p.36).

Para a autora, o conceito de igualdade deve ser analisado por dois aspectos: o formal e o material. O primeiro compreende o direito legal adquirido, isto é, à formalização da lei. O segundo, refere-se ao que está sendo efetivado na realidade prática. Para assegurar a igualdade real e efetiva é necessário tratar “[...] de forma igual quem está em condições iguais e de forma desigual quem se encontra em desigualdade” (Silva, 2001, p. 36).

No tocante à educação, o artigo 206 da Constituição-Cidadã estipula que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, e da “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988,

p. 34). Como determina o Princípio da Isonomia: para essa condição de igual ser completa, necessita de um tratamento, por vezes, desigual. Neste sentido, esse conceito não se dimensiona unicamente estar dentro do mesmo espaço escolar, mas sim, operacionalizar que a aprendizagem ocorra. Como preconiza a CF:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 34).

A disposição legal na Carta Magna confere o status de regra constitucional aos tratados, às convenções, também possibilita que as modificações trazidas pelos documentos internacionais transformem as legislações infraconstitucionais, logo, promovem a igualdade material e a inclusão das pessoas com necessidades especiais. E, como não poderia deixar de ser, a transformação mais contundente é na instituição escolar. O impacto dos movimentos globais de inclusão na vida escolar promove a necessidade de um novo olhar para as práticas pedagógicas.

## **Os Documentos Internacionais na Legislação Brasileira**

Este item vislumbra uma articulação entre os documentos internacionais e a legislação brasileira. A CF e a LDB são instrumentos legais que fundamentam a atual legislação educacional do Brasil. A intenção é pontuar os dispositivos dos documentos internacionais elaborados social e historicamente e sua presença na redação final dos dois pilares da legislação pátria.

## **Declaração Universal dos Direitos Humanos**

A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual reconhece que:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (Organização das Nações Unidas, 1948, p. 1).

O Artigo 26º da Declaração, proclama no item 1º, que “[...] toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”( Organização das Nações Unidas, 1948, p.1). Assim, ao assegurar esse direito sem qualquer distinção, entende-se que o mesmo também é garantido às pessoas com necessidades especiais. As disposições foram recepcionadas pela Constituição brasileira, que dispõe:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 138).

A Lei 9.394/1996, em consonância com a disposição Constitucional, em seu artigo 4º, I a IV, contemplam a gratuidade do ensino na Educação Básica.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
  - a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
  - b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
  - c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, p. 2).

O referido artigo atribui ao Estado a obrigatoriedade de viabilizar o direito à educação. Apesar dos acréscimos dados pela redação de 2013, ao compararmos este artigo com o art. 208 da CF percebemos que há

semelhanças textuais que reiteram o dever do Estado em oferecer os serviços educacionais de forma obrigatória e gratuita.

Ao comentar os dispositivos legais, Motta (1997) chama a atenção que apesar da expressão “acesso público”, há o entendimento de que a permanência na Educação Básica também deve ser garantida. A redação atual também traz o AEE para os alunos com deficiência, TGD e AH/SD de forma transversal, de preferência na rede regular de ensino.

## **Declaração de Sunderberg**

O documento foi elaborado na Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, realizado em 07 de Novembro de 1981, na cidade de Torremolinos, Málaga, Espanha.

O Artigo 1º proclama que “Toda pessoa com deficiência deverá exercer seu direito fundamental de ter acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à informação”. Diante disso, é determinado que os governos e as organizações nacionais e internacionais tomem medidas para garantir a participação possível das pessoas com necessidades especiais na sociedade (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1981, p. 1).

Esse documento é importante em vários aspectos, entre eles: a instituição pela Organização das Nações Unidas (ONU) do ‘Ano Internacional das Pessoas Deficientes – 1981’ e futuramente a ‘Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência – 1983-1992’. Sobre o tema, em especial, a Constituição brasileira dispõe, em seu art. 227:

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

[...]

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (Brasil, 1988, p. 148).

Assim como a Carta Magna, a LDB alterada pela redação da Lei nº 12.796, (Brasil, 2013a), também dispõe diretamente que os sistemas de ensino devem assegurar o AEE nas dimensões curriculares e organizacionais. A



adaptação e a flexibilização da dinâmica escolar têm como objetivo romper as barreiras, tanto estruturais quanto atitudinais, e visar à efetiva inclusão do aluno na vida em sociedade. Tais alterações buscam, obviamente em longo prazo, proporcionar a garantia dos direitos aos educandos com necessidades especiais. Mas, de imediato, promovem a discussão da importância que a vida em sociedade tem para o desenvolvimento pleno do potencial humano e do seu senso de dignidade.

### **Declaração de Jomtien e Declaração de Santiago**

A Declaração de Jomtien, Tailândia (1990) e a Declaração de Santiago, Chile (1993) consolidam o compromisso com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino, respectivamente.

Nessas Declarações, os países relembram que a educação é um direito de mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. E entendem que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades e que seja de qualidade, independentemente das diferenças individuais.

Para efetivar a convenção, o Brasil tem criado instrumentos de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal. Os avanços, na questão da universalização da educação brasileira, materializam-se em diversas inovações legislativas, inseridas na LDB e na CF, no início do século XXI. As novas disposições, cronologicamente, ampliam o Ensino Fundamental para 09 (nove) anos, iniciando na faixa etária de 06 (seis) anos de idade<sup>1</sup>, promovem o acesso ao Ensino Médio a todos que o demandarem<sup>2</sup> e, finalmente, proclamam a Educação Básica como ensino obrigatório, dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos<sup>3</sup>.

### **Declaração de Salamanca**

A Declaração de Salamanca, datada de junho de 1994, promoveu a discussão sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, e contou com a participação de 88 (oitenta e oito) governos e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais.

---

<sup>1</sup> Lei 11.274/06 (Brasil, 2006).

<sup>2</sup> Lei 12.061/09 (Brasil, 2009d).

<sup>3</sup> Emenda Constitucional 59/09, Lei 12.796/13 (Brasil, 2013) e nova redação do artigo 208, I da CF/88 (Brasil, 1988).

O documento propõe ações efetivas para concretização da inclusão de pessoas com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino, as quais englobam, desde a reestruturação do processo pedagógico do ensino regular, até a capacitação dos profissionais escolares, além da estrutura especializada para apoio.

Como já citado, a CF dispõe sobre a garantia do AEE às pessoas com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Assim, a Lei Maior proporciona a fundamentação legal para a implementação das ações de inclusão.

A Declaração propõe que as ações governamentais deem prioridade ao acolhimento de pessoas com diferentes necessidades, proporcionando o acesso e sua permanência na instituição escolar, incentivando a participação da família no processo de construção pedagógica, centrada na criança e, investindo em estratégias de identificação e intervenção precoces. Inclusive, reconhece claramente o direito inerente aos pais de conhecer o processo e se integrar a sua consecução, objetivando o sucesso da inclusão.

O sistema educacional é posto em uma posição estratégica de, em sendo o primeiro e mais importante ambiente de socialização da criança na comunidade extrafamiliar, possibilitar um processo de construção de uma sociedade com atitudes menos discriminatórias e, por conseguinte, mais acolhedora. Porém, o desafio da pedagogia centrada na criança demanda a complexa necessidade de recepcionar e ao mesmo tempo ter um olhar diferenciado para cada um. A organização social moderna, sustentada pelos pilares capitalistas e consumistas, promove um sistema educacional cujo processo de aquisição de conhecimento é realizado de forma padronizada, contudo, mantém a dualidade de ensino. Em última instância, promove a padronização do ser humano, e assim, o diferente passa a ser depreciado.

Para além da aquisição de conhecimentos historicamente produzidos, as políticas voltadas à escola inclusiva devem refletir no “[...] desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1995, p. 4). Essa equalização encontra dificuldades ainda maiores em países em desenvolvimento, em que a educação regular comumente é destinada a população urbana. Nestas regiões, a educação especial, de custo mais elevado, é privilégio para poucos, normalmente, apenas à elite urbana. A maioria de alunos com necessidades especiais que vive em áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços e de educação de qualidade. Além disso, o alto número de adultos com especificidades individuais não pode ser ignorado, sendo obrigatórias ações estratégicas para esse grupo social.

A Declaração de Salamanca propõe políticas governamentais e organizações de ações para que se efetive a educação especial de qualidade na

escola regular. No contexto escolar, a Declaração propõe a adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, e ainda, dispõe que a flexibilidade curricular, a avaliação formativa e o uso de tecnologias de apoio são ferramentas úteis para garantir o sucesso de uma educação inclusiva. E, sob o prisma da capacitação docente, mostra-se essencial que a “preparação apropriada de todos os educadores se constitui em fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1995, p. 10).

Instituída como área prioritária, a Educação Infantil é, de fato, a etapa em que muitos diagnósticos podem ser realizados precocemente, possibilitando uma série de ações de identificação, estimulação e de mitigação das deficiências, inclusive das severas. Ainda, prepara a criança para compreender o mundo de maneira inclusiva, visto que o contato com as diferenças devem se apresentar na rotina de seu contexto social.

O período de transição do jovem, entre a vida escolar e a vida profissional, também é vista como área de ações prioritárias. A educação que proporciona a independência na vida adulta deve ser estimulada em várias frentes, tanto pelo governo como pela sociedade.

A Declaração de Salamanca discute também a participação da comunidade neste processo de inclusão, posto que o processo deve englobar o máximo de esforços e, a escola, por mais recursos que tenha, não poderá realizar essa tarefa hercúlea sem o apoio das entidades civis.

Não podemos deixar de ressaltar que os textos legais mencionados anteriormente, assim como as normas que regulamentam os advindos das esferas federal, estaduais e municipais, são consoantes às disposições da referida declaração.

A atual LDB teve os primeiros debates iniciados no final da década de 1980 e foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, dois anos após a declaração. É notória a influência das ideias discutidas em Salamanca, em um capítulo exclusivo, dedicado à Educação Especial, exposto a seguir:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

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

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil [...].

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

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1988, p. 26-27).

O avanço para a educação especial é muito significativo. O conteúdo possibilita um novo olhar sobre as diferenças individuais de cada aluno e formas de AEE mais específicas para seu desenvolvimento e autonomia. As disposições legais trazem à tona a oportunidade de formação de cidadão para aqueles que, até então, eram segregados na escola e, por decorrência, na sociedade.

A menção da LDB de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino corrobora com a ideia de que o processo de inclusão permeia e se articula com os níveis educacionais, e não os desassocia. Segundo Mazzotta (2003), ela é caracterizada como,

[...] um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais [...] (Mazzotta, 2003, p. 11).

Esse conceito refuta o entendimento que perdurou durante muito tempo de que a educação especial deveria ser organizada de forma paralela à educação comum, como a maneira mais adequada para atender aqueles que apresentavam deficiências, TGD e AH/SD que por uma condição ou outra, não conseguiam ser inseridos e permanecer no sistema educacional comum. Essa prática pedagógica, de certa forma, excluía o aluno. Como discutimos, o desenvolvimento de estudos e movimentos internacionais e nacionais promoveram transformações no conceito e nas legislações e, em consequência, na prática pedagógica.

### **Convenção da Guatemala**

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência foi realizada em 08 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. Esse movimento foi tão relevante para a sociedade, que o Brasil, por meio Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, aprovou o texto originado na Convenção, que o descreveremos no próximo item, destinado a discutir as políticas públicas inclusivas (Rio de Janeiro, 2001).

A Convenção de Guatemala teve sua importância por evidenciar o cerne da questão: a discriminação social à pessoa com deficiência. Não há o que falar sobre uma proposta sem discutir e salientar as verdadeiras aspirações de uma sociedade mais justa. Esta, por sua vez, se efetivará mediante a superação das estratificações decorrentes da valoração do indivíduo.

### **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências**

Essa convenção teve como princípio discutir e assegurar os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. Organizado em 50 artigos, o texto aprovado, em 2006 pela ONU, contempla significativos princípios e obrigações gerais de ordem social.

No âmbito educacional, como signatário, o Brasil se compromete a garantir o sistema inclusivo. A convenção teve papel importante na (re)estruturação da Educação Especial, que a partir desse referencial passou a três eixos, a saber:

[...] constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva, institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2010a, p. 8-9).

O cenário promove um movimento para a criação dos marcos políticos e legais para a operacionalização do sistema educacional inclusivo. Entre os conceitos trazidos pela convenção, destacamos as definições de: comunicação, língua, discriminação, adaptação razoável e desenho universal. Consideramos importante a definição dada pelo documento para que sejam universalizados o juízo e o valor que devem ser atribuídos às questões que envolvem a condição da pessoa e sua participação em sociedade.

Além do aspecto subjetivo que o documento se preocupa, seu conteúdo não tem força para regular as ações da sociedade brasileira. Por esse motivo, após dois anos de sua aprovação, em Nova York, o Brasil promulga, em agosto de 2009, o Decreto nº 6.949 que será contemplado neste capítulo.

## **As Políticas Públicas Inclusivas Nacionais**

Reunimos, neste texto, alguns dos principais documentos que abrangem o que denominamos de políticas públicas inclusivas. Para Souza (2006), não há uma definição exata ou mais adequada para conceituar o termo “políticas públicas”, ao estudar vários autores das Ciências Sociais, a pesquisadora resume:

[...] política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que, os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produziram resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Para a autora, as políticas públicas, depois de delineadas, são aplicadas em forma de programas, projetos ou planos. Algumas políticas necessitam da aprovação em forma de legislação. Vários fatores determinam a sua consolidação, entre eles, estão os interesses de grupos socialmente organizados. As ideias, os valores e as aspirações descritas no

desenvolvimento histórico dos envolvidos com a inclusão resultaram em ações contundentes para sua viabilização.

Alguns dos documentos apresentados a seguir, não são, em específico, de ordem educacional, mas consideramos importantes pelas mudanças substanciais que podem ocasionar no entendimento social acerca de um novo conceito, introduzindo socialmente chances de reversão de posturas exclusivistas.

## **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**

A Resolução nº 2 é um divisor de águas na história da educação especial. Sua importância está na instituição das diretrizes para a implementação da educação especial na Educação Básica. Podemos considerá-la como uma versão preliminar da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva inclusiva, dado que algumas definições trazidas pelo documento foram alteradas, como veremos no decorrer do texto.

Entre os principais conceitos que são introduzidos por este documento, destacamos a “construção da educação inclusiva”. Toda redação direciona tanto a organização da escola quanto as práticas educativas para uma mudança de entendimento sobre a educação especial, assumindo uma nova roupagem no contexto do ensino regular.

O referido documento ainda traz a questão de a educação especial poder ser, em alguns casos, substitutiva ao ensino comum e também caracteriza o aluno com especificidades que são alteradas pela Resolução nº 4 de 2009. O documento apresenta 22 artigos e estabelecem questões afetas à formação do docente, à responsabilidade das escolas, ao atendimento ambulatorial e também a outros serviços de apoio a aprendizagem para assegurar a escolarização básica do aluno. E, determina que a implementação das diretrizes será obrigatória a partir de 2002 (Brasil, 2001b).

## **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**

O inciso VIII do artigo 84 da CF dispõe que compete privativamente a Presidência da República “[...] celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional.” (Brasil, 1988, p. 19). Por meio desta atribuição, o Brasil aprovou o texto na íntegra da Convenção de Guatemala, que afirma:

[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da

igualdade que são inerentes a todo ser humano (Brasil, 2001b, p. 2).

A Convenção teve por objetivo propor ações estratégicas para prevenir e eliminar as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a integração à sociedade. Assim, os Estados signatários devem se comprometer a tomar medidas para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiências. Essas providências são de caráter irrestrito, isto é, devem abranger os aspectos legais, sociais, educacionais, profissionais ou de qualquer outra natureza, porque a eliminação da discriminação é, por certo, o derradeiro objetivo da inclusão.

### **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**

O decreto regulamentou duas importantes leis envolvidas ao tema. A Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, cuja prioridade de atendimento é dado às pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida, e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. O documento, redigido em nove capítulos e em 72 artigos, descreve e regulamenta detalhadamente como deve ser o atendimento prioritário e as condições de acessibilidade às pessoas com limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades decorrente das seguintes especificidades:

[...] deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;



deficiência mental: funcionamento significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;  
 deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências [...] (Brasil, 2004, p. 2).

Descrevemos as deficiências tal como se apresentam no decreto a fim de ilustrar as especificidades da regulamentação. Sobre a mobilidade reduzida, o documento define que é próprio do sujeito que não se enquadrar no conceito de pessoa com deficiência, mas que tenha, por qualquer motivo, dificuldade para se movimentar.

Sobre o conceito de atendimento prioritário, o documento abrange o tratamento diferencial e o atendimento imediato. Sobre o primeiro, o decreto apresenta nove incisos que compreendem desde assento preferencial até a existência de local específico para acomodar as referidas pessoas, por exemplo. Sobre as condições de acessibilidade, o texto conceitua acessibilidade, barreiras, mobiliário urbano, ajudas técnicas, entre outros itens que compõem o desenho universal, isto é, o delineamento dos produtos e serviços com condições de acessibilidade, sem restrições individuais, sem necessitar de adaptação ou de projetos específicos para seu uso ou benefício. Ainda sobre o item, o documento desce às minúcias sobre a acessibilidade arquitetônica e urbanística, a acessibilidade aos serviços de transportes; e, sobre o acesso à informação e à comunicação.

Em relação à educação, o decreto esclarece que os estabelecimentos de ensino, quer públicos quer privados, devem oferecer as condições mínimas adequadas de acessibilidade nos ambientes. E também, observa a necessidade para a educação profissional e para o ensino superior de cursos de engenharia e arquitetura, incluírem conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares.

### **Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005**

O documento regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Para efeito da lei “[...] pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências

visuais, manifestando sua cultura pelo uso da Língua Brasileira de Sinais 'Libras'" (Brasil, 2005, p. 1, grifo nosso). A definição de deficiência auditiva se iguala a mencionada no decreto anterior.

A promulgação dessa legislação foi muito importante para a comunidade surda, visto que oficializa a Libras como a primeira língua do surdo e reconhece sua importância no âmbito educacional e profissional, inserindo a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores tanto em nível médio quanto em nível superior, e optativa nos demais cursos superiores.

O decreto regulamenta ainda sobre a formação do professor e o instrutor de LIBRAS; da formação do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa; e da garantia do direito à saúde e à educação. Sobre este último, os artigos 22 a 24 estabelecem como organizar o ensino para garantir o acesso e a permanência do aluno surdo ou com deficiência auditiva no contexto escolar nos diferentes níveis.

### **Decreto nº 6.253 de 13 de Novembro de 2007**

O Brasil foi signatário da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, em março de 2007. Após este importante evento, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva assinou o Decreto 6.253, em 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2007), que regulamentou alguns dispositivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O documento revogou o Decreto 2.264 de 1997 que regularizava o Fundeb, mas não contemplava os alunos da educação especial de forma diferenciada.

O Decreto 6.253 regulamentou dispositivos do Fundeb, definiu e instituiu o AEE e introduziu o dispositivo de duplo repasse de verba no âmbito do fundo. Na prática, os estudantes, que recebessem o AEE em escolas ou instituições especializadas e estivessem matriculados em escolas regulares, seriam contabilizados duas vezes, visto que frequentariam os bancos escolares em dois turnos.

### **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 7 de janeiro de 2008**

O documento foi elaborado por um grupo de trabalho, nomeado por portaria específica, nº 555, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação, em 07 de janeiro de 2008. O grupo de trabalho, composto por profissionais da educação e do Ministério Público, teve como

objetivo apresentar uma política nacional que acompanhasse os avanços dos documentos internacionais e que promovesse a educação de qualidade.

Há dois aspectos a serem analisados com a elaboração dessa política: uma questão humanitária de reconhecimento dos direitos humanos e da capacidade de desenvolvimento do indivíduo; e, em seu oposto, a questão sobre o atendimento às agências financiadoras da educação e as possibilidades de enxugar o investimento com o setor. Os alunos inseridos em um contexto comum reduziram o investimento com a educação, produto de uma política neoliberal, que visa alternativas econômicas para aliviar a crise do capitalismo.

Em seu texto são contemplados os marcos históricos e normativos, os quais abrangem vários documentos internacionais e nacionais mencionados no estudo. Apresenta um diagnóstico da educação especial em que deflagra os índices de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

O destaque que fazemos ao documento é que ele caracteriza os alunos que são o público alvo de atendimento da educação especial em três grupos: alunos com deficiência; alunos com TGD; alunos com AH/SD.

A partir dessa conceituação, considera-se:

[...] alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/ superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008b, p. 15, grifo nosso).

Com essa definição, ficam excluídos do atendimento especializado os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas, os distúrbios de aprendizagem e outros transtornos. De acordo com o referido documento, deverão ser atendidos pelo ensino comum, recebendo de forma articulada, orientação dos professores da educação especial para o atendimento às suas necessidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidencia seus objetivos de assegurar a inclusão e a permanência escolar, com qualidade de aprendizagem, aos alunos com deficiência, com TGD e com AH/SD. Aos sistemas de ensino, o documento apresenta sete orientações para viabilizar o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, a saber:

Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;  
Atendimento educacional especializado;  
Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;  
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;  
Participação da família e da comunidade;  
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e  
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2010b, p. 20, grifo nosso).

Com o grifo, chamamos a atenção para dois itens da política, o primeiro sobre a novidade do AEE, e o segundo, sobre a corresponsabilidade do ensino comum para a operacionalização da inclusão. O AEE é um serviço da educação especial que tem como função:

[...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando 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, 2008b, p. 10).

O AEE caberá aos professores específicos, mas os demais profissionais devem ser capacitados para atuarem na educação inclusiva. De forma contundente e esclarecedora, o documento busca contribuir para a transformação das relações que permeiam a educação.

### **Decreto nº 6.571 de 17 de Setembro de 2008**

A importância do Decreto para o estudo em questão, refere-se às disposições sobre o AEE. Ele define, apresenta os objetivos e estabelece

como será o apoio técnico e financeiro prestado pelo Ministério da Educação (MEC). A finalidade é a ampliação da oferta de AEE para os alunos público-alvo da política inclusiva, matriculados na rede pública de ensino regular. Como no decreto 6.253 de 2007, também prevê o repasse de verba em duplicidade aos alunos matriculados na rede regular. Em contrapartida, acrescentou um dispositivo à legislação anterior: o AEE poderia ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público.

O documento denomina o AEE como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, e integrar a proposta pedagógica da escola. Outra observação sobre o atendimento é que ele deve envolver a família (Brasil, 2008a).

Em relação aos objetivos do AEE, o decreto dispõe sobre ações: de prover condições de acesso, participação e aprendizagem; garantir a transversalidade e a continuidade dos estudos (como já apresentado na Política Nacional); e, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos com vistas a eliminar as barreiras para a efetiva escolarização.

### **Decreto n ° 6.949 de 25 de Agosto de 2009**

Como consolidado na Convenção de Guatemala, o Brasil promulga em agosto de 2009, em forma de Decreto, o texto original e na íntegra de outro movimento social, a Convenção Interamericana sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. A convenção originou um extenso documento organizado em três partes principais: o preâmbulo, a convenção em si, e o protocolo facultativo à convenção.

O preâmbulo apresenta-se com vinte e cinco alíneas, assumindo o entendimento e o compromisso com “[...] a dignidade e o valor inerente e os direitos iguais e inalienáveis [...]” dos seres humanos (Brasil, 2009b, p. 2), bem como o reconhecimento, sem nenhuma distinção, são pessoas de direitos e de liberdade fundamentais. Os Estados Partes reconhecem, entre outras questões, que:

[...] que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009b, p. 2).

De redação clara e assertiva, a parte inicial do documento traz à tona as condições de vulnerabilidade que as pessoas com deficiências estão propensas, caso sejam violados seus direitos essenciais à vida digna. O documento escrito durante a Convenção, está disposto em cinquenta artigos, discorrendo sobre os aspectos que devem ser observados para a promoção, proteção e garantia do exercício pleno e com equidade dos direitos humanos, de pessoas com deficiência. E define:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009b, p. 5).

Entre os princípios normativos apresentados, estão relacionados o direito à igualdade e não discriminação; a acessibilidade; o direito à vida; o reconhecimento igual perante a lei; o acesso à justiça; a proteção de sua dignidade; o direito à vida independente; a inclusão à comunidade, a sua liberdade de expressão; o respeito à privacidade, entre outros aspectos de suma relevância social e de direito.

A terceira parte do documento compreende dezoito artigos do Protocolo Facultativo à Convenção, que versam sobre a competência do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse comitê foi formado, de acordo com o artigo 34, por doze peritos eleitos pelos Estados Partes, observando uma representatividade geográfica equitativa e, a ele cabe receber e considerar as denúncias de vítimas de violações dos dispositivos estabelecidos pela convenção.

### **Resolução nº 4 de 2 de Outubro de 2009**

A Resolução nº 4 se origina por meio da solicitação da Secretaria de Educação Especial ao Conselho Nacional de Educação (CNE), motivada, em especial, pela urgência de regulamentar a implementação do Decreto nº 6.571 de 2008 que trata do apoio técnico e financeiro prestado pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, isto é, à distribuição de recursos do FUNDEB, que ocorreria a partir de janeiro de 2010, com bases nos dados do Censo Escolar de março de 2009, sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dessa solicitação, em princípio, decorreu um projeto de Resolução redigido pela Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) que foi aprovado

por unanimidade em junho de 2009, tornando um ato legislativo em 02 de outubro de 2009.

A resolução é importante porque institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade de educação especial. Entre as observações para a implementação do Decreto supracitado, o documento resolve que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009a, p. 1).

De forma não substitutiva ao ensino comum, o AEE passa a ser oferecido em turno inverso do ensino regular. A obrigatoriedade da matrícula constitui em um direito a não discriminação. O AEE deverá ter função complementar ou suplementar à formação do aluno de acordo com as especificidades.

A resolução também reitera a definição do público-alvo do AEE, mencionada em documento anterior, diferenciando, sobre a definição de TGD, apresentada na Política Nacional de 2008, substituindo o termo “síndromes do espectro do autismo e psicoses” pelos conceitos mais específicos de síndrome como as de Asperger; de Rett; transtorno desintegrativo da infância (psicoses); e transtornos invasivos sem outra especificação. Garante assim, maior delimitação ao público-alvo a ser beneficiado pelo AEE.

O artigo décimo determina a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP), nas unidades de ensino, para as SRMs e em relação ao atendimento oferecido pelos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), o PPP deve ser documentado pelas Secretarias de educação ou órgão equivalente.

O documento determina ainda a formação para o profissional da educação que atuará no AEE, como requisito mínimo a habilitação para o exercício do magistério mais a formação específica em educação especial. Entre as responsabilidades do professor no exercício dessa docência o documento destaca o caráter articulador que o professor exerce para a operacionalização da inclusão. O aluno deve ser assistido no processo de ensino e aprendizagem de forma que estenda seu atendimento no ensino comum. O professor do AEE propõe estratégias para instrumentalizar o professor do ensino comum no intuito de possibilitar a continuidade ao

ensino do aluno na sala de aula regular. A política inclusiva destaca a função de acompanhamento do aluno e assessoria aos demais professores da Educação Básica.

### **Nota Técnica nº 9 de 9 de Abril de 2010**

A Nota técnica nº 9 apresenta as orientações para a organização dos CAEEs, estabelecendo suas funções em três itens principais: a oferta do AEE, de forma não substitutiva; a organização de recursos e serviços pedagógicos; e, a articulação com as escolas de ensino regular (Brasil, 2010c). Entretanto, destaca que o AEE ao público-alvo deve ser prioritariamente nas SRMs da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização.

Um destaque de suma importância que o documento faz é em relação ao PPP e deixa explícito também que a oferta do AEE seja prevista no documento e aprovada pela Secretaria de Educação em que o centro esteja jurisdicionado. Entre os dados, constam que: as informações institucionais, a descrição das atividades, os recursos e serviços prestados pelos centros; e, a avaliação do AEE, devem estar articulados com o processo de escolarização dos alunos nas classes comuns.

### **Nota Técnica nº 11 de 7 de Maio de 2010**

Esse documento é de grande valor para a pesquisa. Ele orienta a institucionalização do AEE em SRM, implantadas nas escolas regulares. Sua redação inicia fundamentando a educação inclusiva “[...] em princípios filosóficos, políticos e legais de direitos humanos [...]” e sua efetivação compreende na “[...] mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação [...]” (Brasil, 2010c, p. 1).

Romper com paradigmas e mudar uma concepção de ensino, requer orientações pontuais para garantir a unidade de oferta no território nacional. A nota técnica defende a proposta inclusiva e apresenta os documentos instituídos no campo legal e jurídico, já mencionados.

Traz pormenorizadas as competências da escola e do professor do AEE na implantação das SRMs que definem, em sua essência, a efetivação da política para garantir o acesso e a permanência do aluno em um processo de escolarização básica de qualidade, bem como o registro das ações no PPP.

Em relação às funções do professor do AEE, destaca-se novamente a importância da articulação com os demais profissionais envolvidos na escolarização do aluno. A nova concepção pedagógica entende a participação efetiva do aluno nas atividades curriculares e extracurriculares. A educação



inclusiva deve ser transversal nos níveis de ensino, mediando a aprendizagem de forma complementar e suplementar, de acordo com as especificidades do aluno incluído.

### **Nota Técnica nº 15 de 2 de Julho de 2010**

A Nota Técnica nº 15 de 2010 orienta sobre o AEE na rede privada. É um documento que fortalece as políticas públicas ao determinar que a educação inclusiva é uma mudança de concepção pedagógica e política que garante o acesso dos alunos público-alvo da educação especial, em instituição de ensino regular, tanto nos espaços públicos quanto nos privados. As instituições de ensino, independente de sua esfera administrativa devem contemplar o atendimento ao aluno de acordo com suas necessidades, flexibilizando os conteúdos e promovendo sua participação efetiva com qualidade de aprendizagem nas atividades escolares.

O destaque dessa nota é que as escolas devem oferecer o AEE requerido pelas especificidades do aluno com deficiência, TGD ou AH/SD, e prever sua manutenção financeira na planilha de custo da instituição. Isto é, não “[...] cabendo o repasse dos custos decorrentes desse atendimento às famílias dos alunos” (Brasil, 2010d, p. 5).

O documento assevera que as instituições privadas devem efetivar a matrícula, dos estudantes no ensino regular, independente de sua condição física, intelectual ou sensorial. Ou seja, nenhuma matrícula pode ser negada, diante da diversidade do aluno. Não atender, essa orientação, configura:

[...] descaso deliberado aos direitos dos alunos [...] e, neste caso, o não cumprimento da legislação deve ser encaminhado ao Ministério Público, bem como ao Conselho de Educação o qual como órgão responsável pela autorização de funcionamento dessas escolas, deve instruir processo de reorientação ou descredenciá-las (Brasil, 2010d, p. 5).

Sobre o assunto, em 2012, a Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (Cofenen) publicou, em seu informativo impresso, um artigo se posicionando contrariamente a política inclusiva extensiva à instituições de ensino privadas. Refere-se ao ato inclusivo como dever do Estado e que sua prática seria inviável caso fossem impossibilitados de repassar os custos aos responsáveis pelo aluno (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, 2012). A Associação Nacional dos Membros do Ministério Público em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos (AMPID) publicou uma nota de repúdio, declarando que o artigo é inapropriado e equivocado (Inclusive..., 2012, p. 1).

A AMPID esclarece, com base legal, a obrigatoriedade das instituições de ensino privado receberem e atenderem o aluno, independente de sua diversidade. E concluem que:

É descabida, ilegal e também abusiva ao direito do consumidor (Lei Federal 8.078/1990) a cobrança de taxa extra ou qualquer valor adicional para o aluno com deficiência que necessitar de apoio pedagógico/atendimento educacional especializado, impondo-lhe um ônus discriminatório, posto referir-se a um serviço ou mesmo a uma ferramenta indispensável para o seu aprendizado, cuja ausência, em alguns casos, pode ser considerada, inclusive, como um obstáculo intransponível para o acesso, permanência e sucesso escolar (Inclusive..., 2012, p. 1).

Por fim, percebe-se que o tema ainda é controverso em se tratando de instituições privadas, o que obstaculiza o processo e dificulta a redemocratização do ensino.

### **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**

O documento revoga o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, e traz em seu bojo algumas alterações, tanto na ordem dos artigos quanto na redação que muda o sentido anteriormente difundido. Entre as principais alterações contidas, evidenciamos a volta do termo 'preferencialmente' ao se referir à oferta da educação especial e ampliação ao apoio às instituições privadas com atuação exclusiva para educação especial:

[...] VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2011, p. 1, grifo nosso).

A alteração foi polêmica. Ela retoma um debate que estava em processo de superação, em favor da inclusão total. Os grupos politicamente divididos entre ser a favor e ser contra a política inclusiva se percebem sem um respaldo legal, a dúvida interpretação leva o favorecimento aos dois lados e 'retrocede' as implicações do debate.

Também houve uma alteração consistente no que diz respeito ao Art. 1º do documento anterior que passa a ser o Art. 5º, com a seguinte alteração:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins

lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2011, p. 2, grifo nosso).

A redação grifada foi acrescentada no documento mais recente, o que ocasionou opinião polêmica e voltou à dupla interpretação em relação à educação especial. O documento afirma, em seu artigo 4º, que o poder público estimulará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Entretanto, o artigo 14 dispõe que a distribuição do FUNDEB admitirá as instituições já mencionadas na citação anterior, e o parágrafo regulamenta que “[...] § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (Brasil, 2011, p. 4).

Entre a divergência gerada pelo repasse de verbas do FUNDEB, o Decreto traz a definição do AEE e os conceitos de complementar e suplementar. Em termos desse documento, AEE é:

[...] compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes à salas de recursos multifuncionais; ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, p. 2).

Os conceitos são autoexplicativos, com base no significado de cada termo correspondente à prática pedagógica. A natureza de ensino complementar visa, em sua essência, preencher algo que está em defasagem, isto é, aquilo que se acrescenta ou se completa. E, o trabalho pedagógico suplementar, compreende as atividades que são adicionadas, ampliando os créditos iniciais. Por essa definição, a forma de trabalho tem como objetivo enriquecer, e dar crédito suplementar, ao currículo dos alunos com AH/SD.

### **Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012**

A Lei 12.764/12, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O documento é conhecido como Lei Berenice

Piana, em homenagem a mulher e mãe que influenciou e lutou pela promulgação da mesma.

Esta legislação clarifica que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais e propõe, em seu art. 2º, as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado (Brasil, 2012, p. 1).

A legislação abre um novo capítulo ao processo de inclusão da pessoa com TGD, solidificando as questões em torno do diagnóstico de TEA, corroborando com as fundamentações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ratificado no Decreto 7.611 (Brasil, 2011). Contribuiu, certamente, para a alteração ocorrida em 2013 na LDB, que passa a promover, a partir de então, um novo modelo de AEE para pessoas com TGD, diferenciado e individualizado para cada aluno diagnosticado.

### **Nota Técnica nº 24 de 21 de Março de 2013**

A Nota Técnica 24/2013 regulamenta a aplicação das imposições legais da Lei 12.764/2012, garantindo a sua efetivação. Desta forma, impõe que os sistemas de ensino efetuem a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais: o AEE complementar e o profissional de apoio.

Quanto ao AEE ao estudante com transtorno do espectro autista surge a figura do acompanhante. Demonstrada sua necessidade, objetivamente enumerada e regulamentada na Nota Técnica, também esclarece sobre a aplicação dos recursos do FUNDEB para o AEE, cujos valores serão diferenciados para que se alcancem, efetivamente, as metas de acesso, permanência e integração plena destes estudantes no sistema regular de ensino. A Nota Técnica impõe ao sistema privado de ensino o cumprimento das mesmas regras nela estabelecidas, sem repasse de custos adicionais aos alunos com TEA (Brasil, 2013b).

### **Nota Técnica nº 55 de 10 de Maio de 2013**

A Nota Técnica nº 55 orienta sobre os CAEEs, na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2013c). Ao considerar que as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado aos estudantes, público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de Educação Básica, o referido documento busca regulamentar as questões administrativas e pedagógicas do atendimento.

Em relação às questões administrativas, a nota técnica fundamenta os aspectos legais, políticos e pedagógicos, descrevendo os principais documentos que norteiam as orientações, tanto no que se refere ao atendimento quanto ao financiamento de convênios entre as secretarias de educação e os CAEEs.

Pedagogicamente, a Nota Técnica pressupõe a organização dos centros, as atribuições do professor e as perspectivas educacionais inclusivas que devem ser contempladas no PPP, entre elas: a organização e a prática pedagógica, a acessibilidade e a avaliação do AEE.

### **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**

A lei conhecida como o “Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira da Inclusão” foi apresentada pelo Senador Paulo Paim no ano de

2000. Após 15 anos de tramitação com mais de 1500 encontros com participação da sociedade civil e legislativa, foi aprovada, por unanimidade, em 6 de julho de 2015. Ela é um marco divisório no que diz respeito em assegurar e em promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Estruturada em 127 artigos a referida lei pretende beneficiar cerca de 46 milhões de brasileiros, nas mais diversas áreas, entre elas: saúde, educação, trabalho, habilitação e reabilitação, transporte, turismo, lazer, acessibilidade. Contempla também artigos que penalizam o descumprimento da lei. O Estatuto requer sua leitura na íntegra, entretanto, dois dispositivos merecem atenção neste texto. Um, por seu aspecto diretamente relacionado à educação; e, outro, por se referir à produção de pesquisas científicas.

O primeiro aspecto trata das questões de acesso e permanência com qualidade e equidade de direitos para todas as instituições de ensino, quer pública quer privada. Ao vedar a cobrança adicional, pelas instituições privadas, para os serviços e apoios correlatos à inclusão nos sistemas escolares de qualquer nível ou modalidade, a redação consolida a proposta da Nota Técnica nº 15 (Brasil, 2010), já mencionada.

No momento, ainda não é possível mensurar os impactos que essa lei causa no setor educacional. Por consequência das relações de produção que envolvem o lucro no latifúndio educacional, espera-se que ocorram ações contrárias à implantação dessa lei. Outro aspecto possível, é que as despesas oriundas do AEE possam ser diluídas entre as mensalidades de todos os alunos, eximindo a empresa do ônus da educação inclusiva. No entanto, essas reflexões são especulativas. Por ora, é necessário aguardar a recepção da lei pela sociedade.

O segundo aspecto que destacamos do documento, diz respeito à produção científica. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece em seu artigo 92 a criação do

[...] É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos (Brasil, 2015, p. 7).

Há uma preocupação, por parte governo, com relação aos dados inseridos nesse banco digital. Por esse motivo, eles somente poderão ser utilizados ou por dois motivos: primeiro, para avaliação das próprias políticas

públicas; e, segundo para a realização de estudos e pesquisas. O que favorecerá a produção acadêmica de forma considerável.

A legislação exerce papel importante, mas não conclusivo, nesta seara, sua efetivação depende de uma série de mudanças sociais, econômicas e culturais, e em sua contradição é decorrente também de mudanças econômicas e sociais. A educação como componente do macro social responde às demandas das relações que a sociedade produz. As contradições que estão implícitas na consolidação das políticas inclusivas exigem a observação sobre os interesses econômicos e sociais. Por um lado, a sociedade pós-moderna apresenta uma crise e necessita reorganizar-se economicamente, por outro lado, há indivíduos que foram excluídos da sociedade e lutam por seus direitos. É necessário ponderar a quem a inclusão atende, isto é, o fenômeno e a coisa velada.

As políticas contemporâneas atendem aos interesses de organismos internacionais, tais como: o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO. Para Garcia (2013, p. 3), a inclusão se apresenta como “[...] um elemento discursivo produtor de significados relacionados à mudança social”. Na perspectiva neoliberal, o Estado transfere sua responsabilidade à sociedade. Ao fracassar na competência de promover o bem social comum, em decorrência da própria crise econômica mundial, surge a necessidade das privatizações e descentralizações. A esse respeito, a inclusão ocupa o status de reivindicações de direitos sociais enquanto que política e economicamente corroboram para a hegemonia dominante.

Nessa perspectiva, a inclusão na contemporaneidade, baseada no discurso do “compromisso de todos”, vela a exclusão e a fragilidade do Estado em cumprir sua responsabilidade de bem-estar social e inclusão, bem como o modo de produção das relações sociais que explora os menos favorecidos e perpetua sua condição de submisso e excluído dos bens materiais e intelectuais.

## **Considerações Finais**

O processo da inclusão não é uma caminhada linear, apesar da descrição cronológica dos documentos legais trazidos neste capítulo, a intenção é elaborar uma organização didática dos principais suportes legais que a legislação brasileira traz. Temos o entendimento da não linearidade do desenvolvimento social. Por saltos e recuos, a humanidade constrói meios para satisfazer suas necessidades, uma vez essa necessidade satisfeita, as novas relações que ela promove, tanto com o meio quanto com os demais homens, desenvolvem novas necessidades. E, nesse processo construído pelas relações sociais do homem com o mundo, que a sociedade se

transforma. A subjetividade humana reflete as ações na intenção de suprir suas necessidades. Nesse contexto, é preciso organizar a sociedade; e, a legislação participa desse processo ora como mecanismo de satisfação do comportamento estabelecido pelas relações sociais ora como uma regulação ou imposição de uma nova conduta necessária para determinadas circunstâncias.

A redefinição do conceito dessa modalidade de ensino, bem como do público-alvo e a organização do atendimento especializado, configuraram-se nas principais alterações que implicaram na modificação do contexto escolar. O impacto que o interior da escola sofre com as políticas inclusivas provoca a desconstrução de paradigmas consolidados anteriormente. Pensar na reconstrução de um novo contexto em um período tão curto, quinze anos, é um desafio para os atores do processo educacional.

Para Mori (2016, p. 58), a “[...] busca de concretização dessas proposições [inclusão] numa sociedade de classes é uma luta a ser travada no dia a dia, não apenas no campo da legislação”. As leis embasam a sociedade atual para uma organização mais justa e igualitária. Contudo, a efetivação das políticas na dinâmica social ainda é deficitária. A aparência é igualitária, o discurso é democrático, sem considerar as contradições sociais que os indivíduos vivenciam. O sujeito histórico requer ser compreendido como tal, para que se busquem mecanismos e instrumentos para consolidar a política inclusiva.

## Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez., p. 27839, 1996.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 1., 8 out. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, p.23, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%205.626-2005?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.626-2005?OpenDocument). Acesso em : 17 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 3 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.274. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 07 de fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, p.18, 14 nov. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, p.8, 18 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília,DF: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 04, de 04 de outubro de 2009a**. Brasília,DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, p.3, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.755. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, p.1, 30 jan. 2009c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 29 de outubro de 2009. 2009d. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, p.1, DF, 29 out. 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010b.

BRASIL. **Nota técnica nº 11, de 07 de maio de 2010c. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817). Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Nota técnica nº 15, de 02 de julho de 2010d**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Nota técnica nº 9, de 9 de abril de 2010e. Orientações para organização de Centros de Atendimentos Educacional Especializado**. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc). Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, p.5, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.762, de 27 de dezembro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 28 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12762.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12762.htm). Acesso em: 14 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. 2013a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, ed. 65, p.1 05 abr. 2013. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348). Acesso em: 14 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 24 de 21 de março de 2013b. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Nota técnica nº 55, de 10 de maio de 2013c. Orientações à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: [http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055\\_CentrosdeAEE.pdf](http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055_CentrosdeAEE.pdf). Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO. **Informativo COFENEN**, Minas Gerais, ano 19, maio/jun., 2012, p. 8-10. Disponível em: <http://www.confenen.com.br/jornalMai-Jun2012.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013.

INCLUSIVE: inclusão e cidadania. AMPID repudia posição contra educação inclusiva. 2012. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=23818>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar. 2016.

MOTTA, E. O. **Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à nova lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: UNESCO, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNESCO, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Sunderberg**. 1981. Torremolinos, Málaga, Espanha: UNESCO, 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Deficiência intelectual: programas, políticas e planejamento para o futuro**. ONU, 1995.

RIO DE JANEIRO (Estado). Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SILVA, F. D. L. L. **Princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

## CAPÍTULO 3

---

### POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Celma Regina Borghi Rodriguero  
Dorcely Isabel Bellanda Garcia

#### **Introdução**

Apresentamos, neste capítulo, o percurso da Educação Especial de 1957 aos dias atuais, bem como as mudanças dessa modalidade de ensino no contexto escolar. Para tanto, refletimos sobre como o trabalho com os deficientes foi se configurando, o que determinam os documentos legais sobre esta temática e os novos encaminhamentos das políticas públicas no sistema educacional brasileiro. Nas últimas décadas, as políticas públicas voltadas a esta modalidade de ensino ganharam destaque tanto pela implantação como pela implementação de mudanças no acesso, permanência e possibilidades de ensino e aprendizagem para estes alunos.

Para discutir estas questões, estudamos documentos norteadores das transformações, bem como autores que desenvolveram pesquisas e estudos sobre a temática e para tanto, consideramos a Educação Especial, conforme definido por Mazzotta (1982, p. 23), “[...] um desafio aos educadores para encontrar caminhos e meios, estabelecer uma política de ação e criar facilidades para a provisão de recursos educacionais apropriados a todos os educandos”.

O mesmo autor em outra obra assinala que “[...] foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais” (Mazzotta, 2005, p. 17). Essas medidas foram se expandindo, alcançaram os Estados Unidos e o Canadá e, na sequência, entre outros países, o Brasil. No entanto, o autor alerta que, sob o título Educação de Deficientes, os registros mostram atendimentos ou atenção em diferentes sentidos, tais como “[...] abrigo, assistência, terapia, etc.”(Mazzota, 2005, p.17). Com tal alerta, a seleção das medidas e das ações educacionais direcionadas aos deficientes deve ser feita com muito critério e cuidado.

## Retrospectiva história sobre a educação especial no Brasil

Para Bernardes (2010), no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início no século XIX. Foi marcado por práticas escolares de institucionalização, ou seja, o encaminhamento das pessoas para instituições estatais, nas quais recebiam cuidados básicos. As internações, porém, ocorriam de modo indiscriminado.

Com abordagem semelhante, retomamos Mazzotta (2005) quando assevera que a organização dos primeiros serviços de atendimento a cegos, surdos, deficientes intelectuais e deficientes físicos data do final do século XIX, inspirados em experiências realizadas na Europa, o modelo de internatos e de escolas especiais, e nos Estados Unidos, as classes especiais na escola comum e movimentos organizados por pais de pessoas com deficiência. Explica o autor que, durante um século, essas providências caracterizaram-se [...] como iniciativas oficiais particulares, refletindo o interesse de alguns educadores dos portadores de deficiências. Assim, a inclusão da “[...] educação dos deficientes ou da educação dos excepcionais ou da educação especial na política educacional brasileira ocorre somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (Mazzotta, 2005, p. 27, grifo do autor).

Mazzotta (2005) divide a evolução da Educação Especial no Brasil em dois períodos: o primeiro de 1854 a 1956 e o segundo de 1957 a 1993.

São destaques no primeiro período, marcado por iniciativas isoladas oficiais e particulares: a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 na cidade do Rio de Janeiro, denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) a partir de 1891; em 1857, também no Rio de Janeiro, a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, cem anos mais tarde, em 1957, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituto que, desde o início priorizou a “[...] a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos com idade entre 07 e 14 anos” (Mazzotta, 2005, p. 29); em 1929 na cidade de Campinas/SP, a fundação do Instituto Santa Terezinha, destinado ao atendimento de deficientes auditivos. Destaca-se, também nesse período, a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs): no Rio de Janeiro no ano de 1954; em Volta Redonda em 1956; em São Lourenço/Goiânia/Niterói/Jundiá/João Pessoa e Caxias do Sul em 1957; em Natal, 1959; em Muriaé, 1960; e, em São Paulo em 1961. Há ainda a fundação do Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul em 1926, que foi transferido para Canoas em 1927, funcionando “[...] como internato especializado em atendimento de deficientes mentais”; em 1935 foi fundado o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte; no Rio de Janeiro em 1948; e em São Paulo em 1952.

O segundo período sinalizado por Mazzotta compreende os anos entre 1957 e 1993 e foi marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional, caracterizadas especialmente pela criação de campanhas específicas voltadas para cada uma das categorias de deficiência. Conforme destaca o autor: a primeira foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instalada no INES, no Rio de Janeiro, com o objetivo de promover meios e medidas necessárias à educação e à assistência ao surdo em todo país; em seguida, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, também no Rio de Janeiro, vinculada ao IBC. Esta última campanha, no ano de 1960, após algumas modificações, passou a subordinar-se ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura com a denominação de Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC); ainda em 1960, influenciada por movimentos liderados principalmente pela Sociedade Pestalozzi e APAE, ambas do Rio de Janeiro, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), com a finalidade de “[...] promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo [...]” (Mazzotta, 2005, p. 52).

Januzzi (2006) destaca que no Brasil desde a década de 1930, mas incrementando-se somente a partir de 1950, as associações filantrópicas vinham se organizando. A autora faz referência às campanhas nacionais organizadas a partir daí: para a educação dos surdos em 1957, educação dos cegos em 1958 e dos deficientes mentais em 1960. Além disso, destaca que associações como as APAEs e as Sociedades Pestalozzi, agremiavam-se em Federações<sup>1</sup>.

A década de 1970 é considerada, de acordo com Januzzi (2006, p. 137), como de grandes acontecimentos, os quais colocaram a área da Educação Especial em evidência. Ocorreu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), por meio do Decreto n. 72.425 de 03 de julho de 1973. O Cenesp, vinculado diretamente ao MEC, foi criado com o objetivo de definir metas governamentais específicas e promover uma ação mais efetiva, organizar o que já era realizado pela sociedade em termos de atendimento especializado de modo mais ou menos integrado à educação regular.

Conforme destaca a autora, essas ações vinham sendo desenvolvidas pela sociedade de forma precária, e a criação do Cenesp emergiu como possibilidade de uma ação mais efetiva do governo no sentido de organizá-

---

<sup>1</sup> A Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), desde 1963; a Federação da Sociedade Pestalozzi (FENASP), em 1971; a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974 (JANNUZZI, 2006).

las. A criação de um órgão específico para a educação especial, segundo a autora, condiz com “[...] o nosso modo de organização capitalista periférica”. Explica que, embora o aparelho administrativo público seja dividido em ministérios (federação) e secretarias (estados e municípios), que ficam encarregados da política, economia, área militar e social, cada um com sua dotação orçamentária, a supremacia cabe à área econômica (Januzzi, 2006, p. 143), a criação do Cenespe vislumbra a possibilidade de coordenar e conduzir a Educação Especial em nível nacional. Ressalta que o Cenesp foi passando por modificações, entre as quais a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1985, além do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) em 1999.

Mazzotta (2005) assinala que a criação do CENESP teve como objetivo promover a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais<sup>2</sup> em todo território nacional. E acrescenta que, como órgão central de direção superior, com a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, mas com autonomia administrativa e financeira, teve um primeiro Regimento Interno<sup>3</sup>, estabelecendo sua organização, competência e atribuições. Esse Regimento Interno foi substituído por um novo, aprovado pela Portaria n. 696 de 15 de dezembro de 1981, que manteve as atribuições e competências definidas no Regimento anterior, mas definiu que a supervisão do Cenesp passaria à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS/MEC).

Importante ressaltar que com a criação do Cenesp, a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais foram extintas. Em 1976, conforme destaca o autor, o Cenesp foi transformado na Secretaria de Educação Especial (Sespe), que manteve basicamente as competências e a estrutura do Cenesp. Com esta mudança, a Coordenação da Educação Especial em nível nacional, até então fixada no Rio de Janeiro, foi transferida para Brasília.

Januzzi (2006) destaca que a LDB n. 4.024, aprovada em 1961, já trazia explícita a preferência pela rede regular de ensino para o aluno com deficiência, ao preconizar o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino, mas, na sequência, a LDB n. 5.692, de 1971, estabeleceu uma posição descentralizada administrativamente nos conselhos estaduais de educação. Conforme determina a LDB de 1971:

---

<sup>2</sup> Foi mantido o termo utilizado pelo autor e essa será a conduta durante todo o texto com outros autores.

<sup>3</sup> Aprovado pela Portaria de n. 550/1975, assinada pelo então Ministro Ney Braga em 29 de outubro de 1975 (Mazzotta, 2005).

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

Esta alteração, ao preconizar tratamento especial, reforça o encaminhamento desses alunos para classes e escolas especiais, não reiterando, assim, o proposto pela LDB de 1961, ou seja, o atendimento preferencial no sistema geral de ensino.

Januzzi (2006) assinala que nesse período foi se firmando, ao menos no discurso oficial, o termo Educação Especial. Ocorreu o aumento da valorização da educação em função da necessidade de aumento da produtividade. No contexto educacional, ainda segundo a autora, havia o predomínio da vinculação desta à economia. Essa contingência permite o entendimento do porque a pessoa com deficiência continuou à margem do sistema social e educacional, uma vez que não se constitui como sujeito produtor de valor econômico. A autora acrescenta que o Cenesp foi transformado na Secretaria de Educação Especial (Sespe) no governo de José Sarney (1985-1990), mais precisamente em 1986, por meio do Decreto n. 93.613, de novembro do mesmo ano, integrando a estrutura básica do MEC.

Continuando o percurso histórico dos encaminhamentos da Educação Especial, Mazzota (2005) assinala que, em 1990, ante uma reestruturação do Ministério da Educação, foi extinta a SESPE. Com sua extinção, a Educação Especial vinculou-se à Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) - Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), com competências específicas no que se refere à Educação Especial. Em 1992, após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, com a reestruturação dos ministérios, retornou como Secretaria de Educação Especial (Seesp), órgão específico do MEC, sob a direção de Rosita Edler de Carvalho<sup>4</sup>.

Januzzi (2006, p. 147) destaca algumas questões relevantes a serem consideradas e, uma delas é o fato de que o Cenesp sempre esteve ligado ao MEC. Lembra que as oscilações administrativas são comuns à forma de administração pública, chama a atenção para a “[...] pouca memória oficial, expressa em documentos legais [...]” e afirma que, desde a primeira LDB, há artigos que tratam da Educação Especial, sugerindo, embora de modo tímido, o enquadramento do aluno com deficiência no sistema regular de ensino.

---

<sup>4</sup> Psicóloga e professora universitária aposentada, que atuara como técnica do CENESP no Rio de Janeiro e na SESPE anterior, além da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) em Brasília (Mazzotta, 2005, p. 61).



No entanto, nesse período, como se evidencia na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, não foi efetivada uma política que permitisse o acesso de todos à educação, ou seja, permaneceu a concepção de políticas especiais para tratar da questão da educação de alunos com deficiência. E, apesar do acesso ao ensino regular, os alunos com superdotação não tinham assegurado o atendimento especializado, considerando as particularidades da aprendizagem deles (Brasil, 2008a, grifo do autor).

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal (Brasil, 2005), estabelece “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, no seu Art. 206, Inciso I, determina a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, finalmente, estipula que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2005), em sintonia com um dos objetivos fundamentais da carta magna que é “[...] promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Estes princípios contidos na Constituição Federal sinalizam a implantação de uma educação inclusiva no Brasil (Brasil, 2005).

A década de 1990, conforme mostra a literatura e demonstraremos na sequência do texto, marcada por muitos debates e propostas referentes à educação na perspectiva inclusiva, inclui, além de ações para sua implementação, os desafios e as possibilidades inerentes ao processo de inclusão. Tal situação nos provoca a refletir: Quais as bases para a implantação de uma educação inclusiva? Como se viabilizaria essa implantação?

Destacamos, nesse período, a realização da Conferência Mundial de Educação Para Todos (05 a 09 de março de 1990), que ficou mais conhecida como Conferência de Jomtien, por ter ocorrido nessa cidade, na Tailândia. Nesta Conferência, 155 países, entre eles o Brasil, comprometeram-se a se organizar, de modo que, em dez anos, todas as pessoas pudessem ter acesso a uma escola gratuita e de qualidade. Tal compromisso foi firmado durante a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, considerado um marco orientador de políticas educativas mundiais de garantia de acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação básica (Brasil, 2010a).

Conforme contido na Declaração, o conhecimento coletivo e o compromisso dos participantes fundamentaram o Plano de Ação que foi elaborado como uma referência ou um guia para governos, organismos

internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não governamentais (ONGs), enfim, para todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. O Plano compreende três níveis de ação conjunta: "(i) ação direta em cada país; (ii) cooperação entre grupos e países que compartilhem certas características e interesses; e, (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial" (Unesco, 1990, p. 14).

De acordo com o texto da Declaração, países individualmente ou grupos, assim como organizações internacionais, continentais e nacionais podem recorrer ao Plano de Ação para elaborar programas e planos em conformidade com seus objetivos específicos.

Em sentido semelhante, em 1994, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, que também se comprometeram com uma educação de qualidade para todas as pessoas, incluindo as pessoas com deficiência, elaboraram a Declaração de Salamanca, documento que firmou a urgência de ações no sentido de transformar a realidade, promover a aprendizagem e atender às necessidades específicas caracterizando-se como um documento sobre os princípios, a política e a prática da educação para pessoas com deficiência (Unesco, 1994). Nestes termos, a Declaração reafirma o direito de todos os indivíduos à educação, já proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, renovando a garantia, por parte da comunidade mundial, de assegurar este direito. A Declaração de Salamanca proclama:

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo qualidade, de todo o sistema educativo (Unesco, 1994, p.vii-iv).

Por meio desta Declaração, um apelo é dirigido aos governantes para que adotem como matéria de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva, admitindo, nas escolas regulares, todas as crianças a não ser que

haja alguma razão que obrigue a proceder de outra forma. Este apelo se estende aos governos da comunidade internacional para que “[...] sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos” (Unesco, 1994, p. x, grifo nosso).

O que se observa é que estas declarações têm ampliado o espaço de discussão, influenciando e fornecendo orientações e subsídios para a formulação das políticas públicas, inclusive da educação na perspectiva inclusiva no Brasil, como podemos observar nos documentos nacionais. Estes, por sua vez, têm orientado a elaboração de documentos estaduais e municipais e, conseqüentemente, os Projetos Políticos Pedagógicos que dispõem sobre as diretrizes e organização escolar.

Logo após a aprovação da Declaração de Salamanca, no Brasil, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, que estabelece, no seu Título II, Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, no Art. 3º, Inciso I, preconiza “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e, ainda no Título III, Art. 4º, Inciso III, defende o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Ao tratar especificamente da Educação Especial, a LDB esclarece:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

No seu Art.59, a LDB dispõe sobre os direitos assegurados ao público considerado alvo do atendimento educacional especializado:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Embora a LDB (Brasil, 1996) preconize a liberdade de acesso do aluno com necessidade de educação especial ao ensino regular, o termo preferencialmente não garante a presença de todos os alunos no ensino regular, ideia reiterada pelo proposto no parágrafo dois do Artigo 58, que assegura o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em razão das condições específicas dos alunos, estes não puderem se integrar nas classes comuns. No entanto, não fica claro ou estabelecido pela referida Lei que condições específicas seriam estas.

Em 1998, objetivando oferecer subsídios aos professores na tarefa de favorecer seus alunos no exercício da cidadania, em ação conjunta, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial produziram o material intitulado Adaptações Curriculares que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, inserindo-se na concepção da escola integradora defendida pelo MEC.

O referido documento contempla experiências pedagógicas desenvolvidas no país, “[...] constituindo-se providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas, com êxito, pelo sistema escolar brasileiro na perspectiva de assegurar a todos os alunos educação com qualidade” (Brasil, 1998, p. 13). Pauta-se no princípio de que o “[...] movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vêm dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com

necessidades especiais” (BRASIL, 1998, p. 17). Conforme preconiza o documento:

[...] a inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (Brasil, 1998, p. 17).

Como se pode verificar, o próprio documento reconhece a proposta de inclusão escolar como politicamente correta e representando valores condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais, asseguradas pela Lei, mas de difícil concretização por parte da escola no modelo posto. Podemos inferir que esta colocação foi feita já antevendo as dificuldades que se apresentariam à implementação da proposta? Ante tais considerações, arriscamo-nos a afirmar que, muitas vezes, as políticas parecem feitas apenas para existirem formalmente, e não, necessariamente, para serem cumpridas, devido à complexidade do contexto para o qual se referem. Mas não é assim, a legislação é feita para legitimar uma situação de manutenção das relações de poder, vigentes em um grupo social. É por isso que o cumprimento ou não da legislação depende dos sujeitos alvo da legislação, que geralmente vem imbuída de artifícios legais que fazem com que a exclusão vigore. Acrescente-se a isso, a forma como a inclusão é referida na citação retirada dos PCNs, uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira. Até este momento, não nos constituímos uma sociedade inclusiva em nenhuma das esferas sociais, mais que isto, os paradigmas econômicos do sistema capitalista em nosso país estão assentados em valores como o individualismo e a competitividade, enquanto o sistema de inclusão se assenta em valores como a solidariedade e o cooperativismo e a coexistência destes valores não se mostra possível.

Os Parâmetros Curriculares acenam para outra importante questão quando trata do processo de educação inclusiva e que ainda se faz presente apesar de passados mais de dez anos. Trata-se da questão da formação de professores para atuar no processo de inclusão e as dificuldades a serem enfrentadas para sua capacitação. Vejamos como essa preocupação se expressa nos PCNs:

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento, é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente

capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (Brasil, 1998, p. 17).

Do ano de 1999, cabe destacar dois documentos internacionais, a Carta para o Terceiro Milênio, aprovada, no dia 9 de setembro de 1999 na Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa de Rehabilitation International, que conclama os países- membros a apoiarem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como estratégia para se atingir a inclusão (ONU, 1999a). Conforme a Carta, a meta de todas as nações no terceiro milênio deve ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos da pessoa com deficiência, apoiando o pleno empoderamento e inclusão da mesma em todos os aspectos da vida. A Carta para o Terceiro Milênio conclama toda humanidade a entrar em ação, com a crença de que a implementação destes objetivos é responsabilidade de cada governo, das organizações não governamentais e organizações internacionais (ONU, 1999a).

O segundo documento é a Declaração de Washington, elaborada pelos líderes do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente, dos 50 países participantes da Conferência de Cúpula Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio, realizada de 21 a 25 de setembro de 1999 em Washington, DC, EUA, que se comprometem, entre outras questões a:

a) Promover políticas públicas e uma ampla legislação sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em cada país a fim de criarmos um ambiente mundial que propicie Vida Independente, educação inclusiva, moradia acessível e adquirível, transporte, cuidados de saúde, serviços de atendentes pessoais, ambientes sem-barreiras, comunicação acessível e uma tecnologia assistiva que incorpore características do desenho universal (ONU, 1999b, p. 1).

No ano de 2000, foi convocado o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, momento em que foi acordado um Marco de Ação para a Educação para Todos (EPT), no qual os participantes, países-membro da UNESCO, comprometeram-se a alcançar os objetivos e metas da Educação para Todos. “O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação”, e traz como objetivos:

1. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;

2. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;
3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
4. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres e, acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
5. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (Unesco, 2001, p. 6-7).

Na sequência, no ano de 2001, o Decreto n. 3.956/2001 promulgou no Brasil a Convenção da Guatemala (ONU, 1999c), cujo objetivo foi propiciar a integração das pessoas com deficiência à sociedade e eliminar todas as formas de discriminação contra as mesmas. Na referida Convenção, deficiência é entendida como “[...] restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. O termo discriminação é entendido como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (ONU, 1999c, Art. 1, 2º).

No contexto das políticas de educação inclusiva em nível nacional, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que “[...] institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”. A referida Resolução determina, em seu Art. 2º, que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos e as escolas devem se organizar para atender a esses educandos, assegurando as condições

adequadas e educação de qualidade. De acordo com a Resolução, a finalidade da Educação Especial, como modalidade da educação escolar ofertada aos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, consiste em apoiar, complementar, suplementar ou ainda substituir os serviços educacionais comuns, em todas as modalidades e etapas da educação básica (Brasil, 2001).

Entende-se, portanto, com base nesta Resolução, que os sistemas de ensino precisam conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, por meio da criação de sistemas de informação e de comunicação com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para que todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos sejam atendidas. E, por tratar-se de modalidade de ensino, a educação especial deverá considerar as situações singulares, as características bio-psicossociais e faixas etárias dos alunos além de se pautar em princípios éticos, políticos e estéticos visando assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (Brasil, 2001).

Por meio desta Resolução, considera-se aluno com necessidades especiais aquele que apresente, durante o processo educacional, dificuldades ou limitações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, quer as que se vinculem a uma causa orgânica específica, quer as que se relacionem a condições, disfunções, limitações ou deficiências. Este termo inclui ainda dificuldades de comunicação e sinalização que demandem a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, por serem diferenciadas dos outros alunos e, finalmente, o aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o que implica facilidade de aprendizagem e promove o rápido domínio de conceitos, de procedimentos e de atitudes (Brasil, 2001).

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de



Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, entre outras questões, o preparo para “[...] o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (Brasil, 2002).

No Brasil, ainda como parte do processo de transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, em 2003, teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC). Constituiu objetivo do Programa

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (Brasil, 2004, p. 9).

O documento, publicado pelo Ministério Público Federal em 2004, denominado O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender ao conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos e tem como objetivo “[...] divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional” (Acesso..., 2004).

Apesar da referida publicação, voltar a atenção para crianças e adolescentes com deficiência por serem as mais vulneráveis em razão da não adaptação arquitetônica e pedagógica das escolas em geral, a defesa é por uma educação que seja:

[...] ministrada com a preocupação de acolher a TODAS as pessoas. Ou seja, sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem intencionada reprovação de uma série para outra (Acesso.., 2004, p. 5, grifo do autor).

Claudia Pereira Dutra escreve, na apresentação do documento Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que a concepção de educação inclusiva que orienta as políticas públicas na área educacional, assim como os próprios marcos normativos legais rompem

[...] com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado (Brasil, 2010a, p. 8).

No entanto, concordamos com Barroco (2007) quando sinaliza que uma proposta educacional como a Educação Especial e Regular sob os parâmetros inclusivos não é tarefa de uma só pessoa, não é uma invenção individual e particular, mas uma criação social. Neste sentido, também somos omissos e podemos nos perguntar: Quais e como são incentivadas as organizações de pais/movimentos da sociedade civil para lutar pelos direitos das pessoas com deficiência? Como os pais das pessoas com deficiência estão incluídos nas escolas, nos conselhos escolares? Conforme orienta Barroco, para entender e intervir junto a uma proposta educacional sob os parâmetros inclusivos,

[...] é preciso ter elementos teóricos e históricos que permitam a análise, a síntese e a generalização. Isto é, que possibilite saber o que fazer ou como atuar no atual contexto ao se buscar por uma outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização (Barroco, 2007, p. 15).

Ainda com o intuito de impulsionar a educação inclusiva, outras medidas foram aprovadas, entre as quais o Programa Brasil Acessível, em 2004, com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e organizar a educação bilíngue no ensino regular. Houve, também em 2004, a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular. Em 2005, ocorreu a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que possibilitaram a organização, em todos os estados e Distrito Federal, de centros de referência na área de altas habilidades/superdotação, visando ao “[...] atendimento educacional especializado, para orientação às famílias e a formação continuada de professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino” (Brasil, 2008a, p. 16).

No âmbito internacional, em dezembro 2006, foi aprovada, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil foi signatário, apesar de tê-lo feito em razão das pressões internacionais e órgãos de fomento econômico, que estabelece, em seu Art. 24, o reconhecimento do direito das pessoas à educação pelos Estados Partes, assumindo o compromisso de assegurar um

sistema de educação inclusiva em todos os níveis e o aprendizado durante toda a vida. Para tanto, devem se orientar por dois pressupostos: primeiro, que a alegação de deficiência não seja razão para excluir as pessoas do sistema educacional, assim como as crianças do ensino fundamental gratuito e compulsório; segundo, que “[...] as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (ONU, 2006, p. 28).

Portanto, a Convenção tem como propósito “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Neste sentido, define pessoas com deficiência como aquelas que “[...] têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, p. 16). Estabelece no Art. 3º os seguintes princípios:

- a) o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias, e a independência das pessoas;
- b) a não-discriminação;
- c) a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) a igualdade de oportunidades;
- f) a acessibilidade;
- g) a igualdade entre o homem e a mulher; e,
- h) o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (ONU, 2006, p. 17-18).

Outra medida pública é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que passou a vigorar em 2007 e tem como prioridade:

[...] a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (Brasil, 2010b, p. 15).

No PDE, cuja implementação ocorreu pelo Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007), este Programa cumpre o princípio constitucional sobre

igualdade de oportunidades, permanência e continuidade nos níveis de ensino. Suas diretrizes estabelecem o Compromisso Todos pela Educação, “[...] a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas” (Brasil, 2010b, p. 16).

Em 2006, as SRM foram criadas em todo o território nacional como parte da política de inclusão, requerendo uma reestruturação do sistema educacional. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, publicou um documento denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Espaço para AEE. Como consta no documento:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-se para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. [...]. A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular (Brasil, 2006, p. 13).

Nas SRM, o AEE caracteriza-se como uma ação no sistema de ensino que trabalha com a diversidade, possibilitando ao seu público-alvo o acesso ao conhecimento. Além de o atendimento ser realizado em SRM e em centros especializados, são necessários que diferentes recursos sejam disponibilizados na sala de aula comum.

[...] os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (Brasil, 2006, p. 15).

No contexto da PNEEPEI, o Programa de Implantação de SRM, instituído pelo MEC/SEESP, tem como objetivos apoiar a organização da EE na perspectiva inclusiva; assegurar aos alunos público-alvo acesso ao ensino regular em igualdade de condições aos demais alunos; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares; proporcionar o desenvolvimento profissional. O funcionamento da SRM é possibilitado pelo Programa de Implantação que oferece equipamentos, acessibilidade por meio de materiais didáticos e pedagógicos na organização das salas e oferta do AEE. As SRM podem ser do Tipo I e do Tipo II (Brasil, 2010c).

A PNEEPEI determina que a SRM Tipo II possua todos os recursos que contém a SRM Tipo I e mais os recursos necessários para acessibilidade aos alunos com deficiência visual. As SRM devem manter-se em funcionamento, ofertando o AEE aos alunos público-alvo da EE devidamente matriculados no ensino regular em classe comum, registrados no Censo Escolar/INEP.

A Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade EE (Brasil, 2009, p. 1).

Art. 1º Para a implementação do Decreto Nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Para a efetivação da inclusão proposta em documentos oficiais, faz-se necessário que as instituições realizem o AEE, o que demanda a implementação de políticas públicas para a formação de professores, a contratação de profissionais especializados e a disponibilidade de recursos, dentre outras.

As matrículas dos alunos são contabilizadas duplamente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), portanto, os alunos devem estar matriculados no ensino regular e no AEE de sua escola ou de outra escola ou em AEE de instituição de EE pública. O Art. 10 da referida Resolução prevê

na organização do AEE: SRM; matrícula no AEE de alunos da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE; professores para a docência; outros profissionais da educação (tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e demais profissionais que atuam no apoio); redes de apoio profissional. O professor para atuar no AEE deve ter formação inicial de licenciatura e formação específica para atuar na EE (Brasil, 2010b).

Outro documento que se refere à EE é a Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11/2010. Este documento apresenta “[...] orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais” nas instituições de ensino regular (Brasil, 2010b, p. 1). Dispõe que cabe ao poder público assegurar às pessoas com deficiência o acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino; ao público-alvo deve ser assegurado acesso ao ensino regular e ao AEE que, por sua vez, deve ser ofertado em SRM ou em centros de AEE.

O centro de AEE tem como atribuições a organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola para o AEE; realizar a matrícula do público-alvo no Centro do AEE; inserir no Censo Escolar MEC/INEP os alunos matriculados no AEE; promover a articulação entre os professores do AEE e os professores do ensino regular; colaborar com a rede pública na formação continuada de professores que atuam em classes comuns, em SRM e centros de AEE; estabelecer rede de apoio à formação docente; participar de ações intersetoriais entre escola comum e demais serviços: saúde, assistência social e outros que contribuam ao desenvolvimento do aluno.

Segundo a Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11/2010, são atribuições do professor do AEE elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno; implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade do AEE; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; articular-se com os professores de sala de aula comum; orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; desenvolver atividades específicas do AEE, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos (Brasil, 2010b).

Em 2013, foi lançada a Nota Técnica – nº 055/2013/MEC/SECAI/DPEE, que traz orientação à atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva referente aos fundamentos legais, políticos e pedagógicos. Vejamos:

O Ministério da Educação, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – MEC/SECAI/DPEE orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – Centros de AEE, considerando que, na perspectiva da educação inclusiva, as

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado aos estudantes público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica. Na perspectiva inclusiva, esta atuação deve se dar por meio da orientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado [...] (Brasil, 2013, p. 1).

De acordo com a Nota Técnica – nº 055/2013, os Centros de AEE devem estar em sintonia com os marcos legais já citados neste texto. Além dos fundamentos legais, políticos e pedagógicos, esta Nota Técnica trata sobre: o AEE; o financiamento do AEE nas redes públicas de ensino; o convênio entre a Secretaria de Educação e Centros de AEE; a organização do PPP e atribuição do professor do AEE.

O AEE deve ser realizado prioritariamente na SRM na escola em que o aluno estuda ou em outra, sempre no turno inverso. Não substitui as classes comuns, podendo ainda ser realizado “[...] em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...]” (Brasil, 2009, p. 2). Por sua vez, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve prever a oferta do AEE, bem como a forma como será desenvolvido.

Cabe ao poder público assegurar à população-alvo da EE condições de acesso e permanência no ensino regular e tomar providências necessárias com o intuito de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atentar para as comunicações que dificultem a participação do indivíduo no meio onde vive. As SRM devem oferecer o AEE nas escolas urbanas, em quilombolas, aos indígenas, seja na modalidade presencial ou semipresencial.

A ação política, cultural, social e pedagógica constitui-se em um movimento mundial em defesa da inclusão e em benefício do direito de todos à participação em ambientes educativos comuns. Dessa forma, o

[...] Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (Brasil, 2008a, p. 5).

A definição do público-alvo deve ocorrer mediante contextualização e não apenas por meio de categorização. Parte-se do princípio de que as pessoas se modificam, transformam o mundo e por ele são transformadas, o que requer uma ação pedagógica que provoque reflexão.

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (Brasil, 2008, p. 14).

Durante muito tempo, a EE foi organizada e pensada paralelamente à educação comum, acreditando-se que, dessa forma, traria benefícios ao público-alvo da EE. Essa maneira de se pensar a EE, enfatizando as deficiências, resultou em práticas que caminharam na contramão da dimensão pedagógica (Brasil, 2008a).

De acordo com as Diretrizes da PNEEPEI,

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008a, p. 15).

A inclusão escolar deve perpassar todos os níveis de ensino, tornando acessíveis os espaços, os recursos pedagógicos e a comunicação, de modo a possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de todos (Brasil, 2008a).

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe para o público-alvo do AEE, passando a regulamentar o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007. Isto significa que:

Art.1 A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.



§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2008b, p. 1).

O apoio técnico e financeiro sobre o qual fala o documento refere-se às seguintes ações: implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o AEE; formação dos demais profissionais da escola referente à educação inclusiva; acessibilidade arquitetônica e recursos educacionais para a acessibilidade. O Decreto nº 6.253/2007 foi acrescido do seguinte artigo:

Art. 9-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (Brasil, 2008b, p. 2).

No Art. 14, §1º, referente à distribuição dos recursos do FUNDEB, é possível constatar que “Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (Brasil, 2011, p. 4). As mudanças ocorridas neste Decreto, acerca de aspectos da EE já garantidos em decretos e leis anteriores, geraram certo desconforto e questionamentos entre os profissionais da área. Dentre as alterações, destacam-se: o termo “preferencialmente” para se referir à oferta da EE no ensino regular, o qual já havia sido substituído pelo termo “exclusivamente”; o financiamento de EE pelo setor público às instituições privadas e filantrópicas.

Mendes Júnior e Tosta (2012) ponderam que, por mais que as políticas de EE sejam entendidas como avançadas, a Resolução nº 04/2009, ao admitir a oferta do AEE em instituições especializadas, de certo modo, demonstra a força de articulação política e organizacional das escolas especiais, a obrigatoriedade do Estado em oferecer e custear a educação inclusiva e investir nas instituições privadas, bem como a possibilidade de os espaços especializados virem a substituir o lugar de escolarização dessas crianças. Com a revogação do Decreto 6.571/2008 e sua substituição pelo Decreto 7.611/2011, nos itens VI e VII do Art. 1º, os aspectos levantados na Resolução nº 04/2009 tornam-se mais evidentes. Vejamos:

VI – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e, VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva na educação especial (Brasil, 2011, p. 1).

Comungamos com Prieto (2010) a respeito da ideia de que são necessários outros desafios na realização da inclusão escolar, dentre eles: elaboração de diretrizes nacionais que possibilitem avanços na política de EE e simultaneamente a autonomia, mesmo que seja relativa, no âmbito administrativo; respeito às peculiaridades da EE em diferentes locais; programas de atendimento para educandos com limitações severas, em especial aos mais velhos; aferição do atendimento oferecido, primando pela qualidade, apropriação do conhecimento escolar e acesso a níveis de ensino mais elevados; materialização do entendimento de EE ao conjunto de serviços e recursos que ultrapassem questões técnicas; garantia de ampliação da oferta do AEE na rede pública de ensino, contrapondo-se à terceirização que pode levar à privatização e, como consequência, à isenção do Estado no que se refere aos recursos para sua efetivação. Sobre as políticas públicas inclusivas, complementa:

Considerando que as políticas públicas estão sujeitas a avanços, recuos e manutenções, bem como se configuram como campo de disputa de diferentes interesses circunscritos a referenciais históricos, econômicos, sociais e culturais, nossas tarefas como profissionais da educação e militantes em prol de uma sociedade mais justa e igualitária é continuar investindo em nossos cotidianos para que os efeitos dessas normatizações e ações dos poderes públicos sejam sempre em favor da melhoria da qualidade de ensino e de vida das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Prieto, 2010, p. 77).

O estudo sobre as políticas públicas referentes à EE nas últimas décadas dá pistas de que, embora, em muitos momentos, a segregação deste público-alvo ainda se faz presente nas escolas, as leis específicas demonstram encaminhamentos numa perspectiva inclusiva.

### **Políticas públicas e a educação especial no Brasil: algumas reflexões**

A EE no Brasil passou por mudanças significativas nesta modalidade de ensino nas últimas décadas, seja pela implantação, como pela implementação de mudanças no acesso, permanência e possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Expectativas de mudanças na

forma de nossas escolas atuarem e se organizarem na proposta da efetivação da educação inclusiva foram asseguradas em diversos documentos normativos desde a década de 1960 até os dias atuais. A disponibilização de serviços, de recursos de acessibilidade e de estratégias que possibilitam a aprendizagem do público-alvo do AEE deve constituir-se em prioridade no atendimento a essas crianças no ensino regular em todos os níveis de ensino desde a educação infantil. As prerrogativas contidas nos documentos sobre a política nacional na perspectiva da educação inclusiva vêm ao encontro do conteúdo de documentos internacionais já citados e analisados no decorrer deste texto (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, entre outros).

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Educação: um tesouro a descobrir – presidida por Jacques Delors (Delors, 1998), traz encaminhamentos à educação dos países em desenvolvimento. Embora não se trate de um documento sobre a educação inclusiva, ressalta a importância do convívio harmônico entre os diferentes.

Delors (1998) qualifica a educação como um trunfo fundamental para a humanidade no estabelecimento da paz, da liberdade e da justiça social. Aponta-a como uma via para conduzir “[...] a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]” (Delors, 1998, p. 11). No prefácio do Relatório, considera as políticas educativas responsáveis pelo desenvolvimento do saber-fazer, um espaço privilegiado para a formação do homem. Entende que a função básica da Unesco consiste na construção de um mundo melhor, em que os direitos do homem sejam respeitados, por meio da compreensão mútua, e que os conhecimentos sejam os instrumentos de avanços na sua elevação. Segundo a Comissão, houve um esforço na elaboração do documento fundamentado na visão de um mundo globalizado, uma vez que as questões primordiais estão presentes em diferentes partes do planeta.

Destaca que, para a educação dar respostas aos anseios de mudança, a sua “missão” deve envolver quatro aprendizagens essenciais, que representam para o indivíduo os pilares do conhecimento. A saber:

*[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que*

existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1998, p. 90, grifo do autor).

Complementa que, em épocas em que os sistemas educativos formais primam pelo conhecimento, é importante entender a educação como um todo. Acredita que esta perspectiva contribua para reformas educativas, seja na elaboração de programas, seja na elaboração de novas políticas públicas. Dentre os quatro pilares descritos por Delors, o “[...] aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” está diretamente relacionado à educação inclusiva. Este pilar do conhecimento se refere a uma educação que evite conflitos ou encontre maneiras pacíficas de resolvê-los. Em uma sociedade competitiva, que estimula a individualidade, torna-se tarefa árdua e louvável construir a cultura da paz. Sabe-se que o clima de concorrência na atividade econômica, nacional ou internacional, estimula o espírito de competição e o sucesso individual.

Na análise de Galuch e Sforini (2011, p. 64), dentre os quatro pilares de aprendizagem, anunciados no Relatório Jacques Delors e assumidos pelos PCNs, a maior ênfase reporta-se ao “aprender a viver juntos”. Essas aprendizagens despontam nos conteúdos e em propostas de atividades contidas em livros didáticos, em periódicos especializados que dão pistas sobre a prática pedagógica. Os temas ressaltados nos livros didáticos e periódicos têm como objetivo “[...] transmitir valores e atitudes de (ou ligados a) cidadania, respeito, aceitação, convivência, tolerância, solidariedade, autonomia, democracia, liberdade [...]”. Para as autoras, são temas que, diante das desigualdades sociais, manifestam a necessidade de inculcar valores e atitudes como forma da manutenção da coesão entre os homens. Ao invés de transmitir conhecimentos, a escola opta pela transmissão de saberes aos seus alunos.

Numa perspectiva neoliberal, terminologias, como transformação social, lutas de classe, contradições, não se fazem presentes nos debates educacionais. São substituídas por termos como: “[...] coesão social, solidariedade, equidade, harmonia” (Galuch; Sforini, 2011, p. 62). Enfatizam que não se trata de um vocabulário moderno, mas, sobretudo, de alteração de conceito.

Falar em transformação social implica ações no sentido de alterar a sociedade cuja base é a relação entre classes desiguais. Contrariamente, primar pela coesão social é justamente defender a permanência desta sociedade (Galuch; Sforini, 2011, p. 62).

Outro aspecto importante, ressaltado pelas autoras, é que, mesmo se tratando de educação escolar, o termo utilizado nos documentos normativos

não se refere a conhecimento e sim a saberes. Argumentam que o conhecimento demanda teoria, propriedades complexas de pensamento que ultrapassem situações cotidianas. A valorização do conhecimento requer o entendimento de uma escola que proporciona a todos seus alunos o acesso ao conhecimento universal. Ao equalizar todos os saberes entre si, admitindo que possuam valores idênticos e, desta forma, todos devem estar inseridos no currículo escolar, respeitando as diferenças culturais, retiram da escola sua função essencial, impossibilitando o acesso ao saber universal àqueles que lhe tem direito.

Ao enfatizar o respeito à diversidade, as desigualdades são entendidas como individuais, mas, na verdade, este discurso contribui para a manutenção das desigualdades sociais. A este respeito explicam Galuch e Sforini (2011, p. 63):

Quando, no lugar da luta contra a desigualdade, se instala a defesa da diversidade, instaura-se uma prática do 'respeito' às diferenças. Desigualdade combate-se com transformação; respeito às diferenças conquista-se por meio da manutenção da sociedade. Nesse contexto, proliferam discursos em prol da pluralidade cultural. [...] O Brasil é visto como o país da diversidade cultural. Dadas as 'diferenças culturais', alguns vivem em residências confortáveis, utilizam meios de transportes adequados, realizam viagens culturais; outros vivem em encostas, utilizam meios precários de locomoção, limitam-se ao conhecimento proporcionado pelas situações cotidianas.

Estes aspectos citados são entendidos com diversidade cultural e não como consequências da desigualdade social.

Libâneo (2010) refere-se aos objetivos e funções da escola provenientes de documentos internacionais que se formalizaram em "cartilha" em nosso país e, provavelmente, em outros países da América Latina. Para o autor, existe proximidade entre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien em 1990, e as políticas públicas sobre a educação básica nos últimos 20 anos. Como decorrência desta Conferência, foi elaborada a Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, dando um passo importante para muitas outras conferências, como a de Salamanca. O seu patrocinador e organizador foi o Banco Mundial. Sobre este assunto explica Libâneo:

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da Declaração de Jomtien e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no Governo Itamar Franco. Em seguida, estiveram presentes nas políticas e diretrizes para a

educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002), tais como: ampliação do acesso, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, LDB n. 9394/1996, entre outras, assim como nos oito anos do Governo Lula -2003-2006; 2007-2010 (Libâneo, 2010, p. 2).

O autor acima destaca que transcorreram quase 20 anos desde o primeiro documento oficial brasileiro sobre políticas educacionais sob a direção de organismos internacionais, o Plano Decenal de Educação. Pactuamos com as ideias de Libâneo quando levanta a hipótese de que os 20 anos de políticas educacionais que tiveram início com a Declaração de Jomtien são responsáveis pelo destino das escolas públicas do Brasil e seu declínio. Nas políticas oficiais, encontramos dois extremos, como esclarece Libâneo: a escola do acolhimento social, com o compromisso de viabilizar a convivência e a sociabilidade (integração social) para os pobres, e a escola do conhecimento para os ricos, tendo como base a ciência, as tecnologias e a aprendizagem. Isso não significa que as leis não trouxeram mudanças na organização da escola, nas possibilidades de permanência, dentre outros. Todavia, como destaca Libâneo, pouca modificação houve no que tange à aprendizagem promotora do desenvolvimento, ou seja, os alunos com ou sem deficiência têm a garantia de matrícula e permanência na escola, mas não há no ensino garantia de uma permanência que ultrapasse os benefícios da convivência, que promova a inclusão ao conhecimento.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, e em outros documentos elaborados com o patrocínio do Banco Mundial, é visível o discurso de que a escola tradicional não oferece elementos que sustentem adaptação ao novo contexto, que requer um conhecimento operacional e prático. O seu insucesso também estaria fadado na forma de atuação, ou seja, em conteúdos livrescos, relações autoritárias, avaliações formais constituídas de exames, provas, reprovações. Na nova concepção de escola, que visa ao desenvolvimento humano, a escola é vista como um espaço de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social (Libâneo, 2010).

Fundamentada em premissas humanistas, esta escola prioriza os ritmos de aprendizagem, respeito às diferenças sociais e culturais, flexibilização na avaliação escolar em defesa da educação inclusiva. A escola voltada para a integração social, além de ser coordenada pelos organismos internacionais, está alinhada ao discurso pós-moderno. A “Declaração sobre Educação para Todos, de 1990”, segundo análise do autor, evidencia ser responsável pelas conjecturas mencionadas. A leitura, deste documento, sem uma análise crítica e contextualizada, leva o leitor a se seduzir pelo conteúdo

admirável, volvido para atitudes humanistas, democratizantes, a favor da uniformização das políticas educativas galgadas mundialmente, em que, mais uma vez, o Banco Mundial é o patrocinador.

Demonstramos, a seguir, tópicos definidos como estratégias de ação da Educação para Todos:

- a) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos;
- b) universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- c) concentrar a atenção na aprendizagem;
- d) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- e) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- f) fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias (Libâneo, 2010, p. 5).

A Declaração foi analisada e revisada em diferentes reuniões e conferências, tendo sido a proposta original reduzida de modo a se adequar às propostas das políticas educacionais de cada país. Esta redução aconteceu para ajustar-se à visão economicista do Banco Mundial. Desse modo,

[...] a visão ampliada de educação converte-se em visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem para a melhoria e avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar 'organização escolar' (Torres, 2001, p. 12-13).

Libâneo (2010) complementa que as políticas educacionais pós-Jomtien ocultam o que pesquisadores denominam de "educação para reestruturação capitalista", ou para "sociabilidade capitalista". Desta forma, compreende-se que a conotação dada à escola, no que diz respeito aos conceitos de ensino e aprendizagem difundidos nas reformas educativas neoliberais, tem caráter instrumental.

Com a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos. Documento que praticamente reproduz a Declaração de Jomtien. "É notória a assunção do papel da escola como atendimento de necessidades 'mínimas' de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social" (Libâneo, 2010, p. 8). Nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, está contida alusão a escola do acolhimento social.

Segundo Galuch e Sforzi (2011), no final da década de 1990, foram organizados e distribuídos às escolas públicas de educação básica e ao ensino fundamental e médio os PCNs e, para Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional (RCNEI). São orientações curriculares uniformes para os diferentes níveis de ensino definidos pela LDB e pelo Plano Decenal da Educação. Embora não sejam documentos obrigatórios, conforme salienta o Ministério da Educação, já que a LDB faculta aos estados e municípios o direito na elaboração de suas propostas curriculares e pedagógicas, uma proposta curricular oficial exerce uma força significativa na educação escolar. Destacam que a principal crítica dirigida aos PCNs é a de que este documento resulta de uma política educacional neoliberal, preocupada com o mercado de trabalho tanto no aspecto de qualificação de mão de obra como na formação de valores e atitudes que se coadunem com a manutenção da ordem vigente. Os princípios teóricos dos documentos referendados demonstram que a base de sua organização marca o acesso do Brasil no contexto globalizado das políticas públicas neoliberais.

Desde 1990, outras medidas foram implantadas, as quais têm relação com orientações do Banco Mundial. Dentre elas:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental [...] os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares, a escola fundamental de 9 anos [...] parte dessas medidas ligadas à reorganização das estruturas de funcionamento das escolas não se originaram diretamente das recomendações do Banco Mundial [...] (Libâneo, 2010, p. 9).

Este autor corrobora a concepção de outros autores de que a função social da escola, segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos, é a socialização e a convivência social. Dentre medidas elaboradas no governo Lula sobre a educação, temos:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da formação de professores a distância, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em escala do ensino fundamental e superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de desempenho de estudantes – ENAD) e, recentemente, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – ENICID (Libâneo, 2010, p. 9).

Para o autor, a escola que restou para os pobres é uma escola de missões sociais, além de acolhedora, uma escola de inclusão social, ficando



em segundo plano a aprendizagem alusiva aos conteúdos. A política de universalização do acesso à escola não caminhou *pari passu* com a qualidade do ensino, já que se observam, de forma crescente, maiores dificuldades em apropriar-se do conhecimento, mesmo a criança estando dentro da escola. São reflexos dos fatores extraescolares no processo de ensino e aprendizagem.

Isso pode explicar o descaso com os salários e a formação dos professores: para uma escola que requer apenas necessidades 'mínimas de aprendizagem', basta um professor que aprenda um 'Kit' de sobrevivência docente, em cujo pacote estão as técnicas aprendidas em oficinas pedagógicas (Libâneo, 2010, p. 10).

O autor destaca que as vítimas destas políticas com aparência humanista são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas e os professores. Há um esvaziamento dos conteúdos escolares, os quais são substituídos pelo acolhimento social e a socialização da escola caracterizada pelo tempo integral. A "nova" roupagem da escola exacerba para a exclusão no contexto escolar e, conseqüentemente, possibilita a exclusão do indivíduo na sociedade. Quadro este que se agrava cada vez mais.

Em síntese, trata-se, por um lado, de uma escola que visa a formação cultural e científica, isto é, o domínio do saber sistematizado, mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade. Por outro, é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – se destina a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento, não há cidadania se os alunos não aprenderem (Libâneo, 2010, p. 14).

Não é negado à escola cumprir funções assistenciais, mas não pode ser entendida como função primordial e deixar seu papel cultural e científico em segundo plano.

Segundo Guhur (2012), a ideia de inclusão educacional, em escritos atuais sobre educação e nos documentos normativos a respeito de EE, apregoa a correção das desigualdades em nossa sociedade e caminha juntamente com as mudanças no contexto social, econômico, político e ideológico da modernidade. A ideia sobre inclusão no sistema regular de ensino se faz presente numa escola voltada à cidadania, respeito à diversidade e na perspectiva da educação do futuro.

Guhur acrescenta que dois aspectos merecem atenção. Primeiramente, o discurso sobre a inclusão ocorreu no momento em que se tornaram visíveis elevados níveis de concentração de renda e alto índice de exclusão social, onde as práticas sociais são individualizadas e ocorrem elevados níveis de competição. Na contramão, a escola é valorizada e entendida como o espaço capaz de superar a exclusão social, na medida em que está “aberta” à inclusão de pessoas com NEE e de outros indivíduos que não apresentam o perfil de um capital humano produtivo. A autora indaga em seus escritos:

Como situar esse paradoxo no sistema educativo atual, em que o desempenho esperado para estas pessoas confronta-se com a busca pela performatividade na educação e em que as políticas e diretrizes educacionais privilegiam a formação de sujeitos para as novas sociabilidades e competências (competitividade e adaptação) em conformidade com um mundo cujas regras são cada vez mais instáveis? (Guhur, 2012, p. 244).

Chesnais (2001) oferece subsídios teóricos para a compreensão desta problemática. Explica que as contradições existentes no contexto social têm aumentado de maneira significativa em decorrência da globalização financeira, bem como devido à economia neoliberal.

Entende-se que a grande dificuldade é que não aparecem contrapostas nestes discursos às interfaces da inclusão na escola, com os diferentes mecanismos de exclusão postos em curso numa sociedade que se nutre da desigualdade e se orienta pela lógica da meritocracia. Apesar de a responsabilidade social estar deles excluída, os grupos marginalizados e/ou discriminados por suas diferenças (sociais, econômicas, culturais, deficiências) aparecem representados pela composição da chamada ‘diversidade’, uma condição indefinida ou mal caracterizada, que deve ser acolhida em nome da tolerância e da solidariedade (Guhur, 2012, p. 246).

A defesa da superação dos limites da capacidade produtiva não promoveu a integração mundial e nem a distribuição de riquezas como se apregoava; pelo contrário, ocasionou aumento do desemprego, uma vez que a máquina e indivíduos com perfil polivalentes substituíram o trabalhador tradicional. Na hierarquização de países ricos e pobres, aumentaram a exclusão e a miséria.

## Considerações Finais

Acreditamos que a escola deve ter o compromisso de oferecer condições para a aprendizagem de conhecimentos cientificamente elaborados e proporcionar o desenvolvimento individual, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e morais de seus alunos. Partindo do pressuposto de que todo ser humano pode aprender, é possível afirmar que todas as pessoas, apesar de condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferenciadas, podem desenvolver suas funções complexas do pensamento, para isto, como educadores, devemos desenvolver um trabalho que ultrapasse o acolhimento e o conviver juntos, munindo-nos de recursos para um trabalho pedagógico que prime para o conhecimento e possibilite a humanização do homem independente das diferenças individuais.

## Referências

O ACESSO de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial no novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007, 414f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, SP, 2007.

BERNARDES, A. O. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. RJ, 2010. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>. Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica n. 55, de 10/05/2013**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192). Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica. MEC/SEESP/GAB n. 9/2010**, sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: SEESP 2010b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192). Acesso em: 18 ago 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, 5 de out. 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: SEESP, 2008a. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp). Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571/2008. **Diário Oficial da União**: p.6, 18 set. 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 25. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. (Curso de formação de gestores e educadores).

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**: seção 1, p.31, 9 de abril de 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817). Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>. Acesso em: 29 jan. 2016.

GUHUR, M. de L. P. A política de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: demandas da globalização excludente. In: CARVALHO, E. J. G. C.; FAUSTINO, R. C. F. (org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá, PR: EDUEM, 2012. p. 223-249.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LIBÂNEO, J. C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE, 10 2010, Goiás. **Anais [...]**. Goiás: Universidade Católica de Goiás, 2010. p. 1-15.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES JÚNIOR, E. M.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-16. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>. Acesso em: 13 set. 2019

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?q=mapa+regi%C3%A3o+sudeste&hl=pt->. Acesso em: 13 fev. 2016.

ONU. **Carta para o terceiro milênio**. Assembléia Governativa da Rehabilitation International, 1999a. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_UNU\\_PD.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php). Acesso em: 13 fev. 2016.

ONU. **Declaração de Washington**. Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, 1999b. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_UNU\\_PD.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php). Acesso em: 13 fev. 2016.

ONU. **Convenção da Guatemala**. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001. 1999c. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_UNU\\_PD.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php). Acesso em: 13 fev. 2016.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, 1994.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images>. Acesso em: 24 abr. 2016.



## CAPÍTULO 4

---

# FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

Aline Roberta Tacon Dambros  
Dayane Buzzelli Sierra Hessmann  
Dineia Ghizzo Fellini

### Introdução

A aproximação da pesquisa com os pressupostos teóricos Histórico-Culturais reafirma a opção por um modelo teórico e filosófico dialético que ofereça bases para pensarmos na transformação qualitativa do homem e da sociedade. A Teoria Histórico-Cultural permite conceber que todo homem é um ser histórico e social, pois é parte integrante de uma cultura com seus caminhos e instrumentos aperfeiçoados no decurso da humanidade.

Ao trazer para o âmbito educacional, a teoria é orientadora de práticas capazes de promover a compensação da deficiência por meio de um ensino que produza e conduza ao desenvolvimento, intermediado pela abstração dos conceitos científicos como instrumento para a tomada de consciência. Nesta perspectiva, a escola comum e o Atendimento Educacional Especializado podem se constituir como espaços inclusivos, de fato, considerando que inclusão pressupõe aprendizagem e desenvolvimento.

A especificidade da educação inclusiva desperta a necessidade de uma teoria capaz de promover um ensino que conduza ao desenvolvimento humano. Defendemos que a inclusão da pessoa com deficiência no sistema de ensino deva ocorrer na medida em que esta se aproprie<sup>1</sup> dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo da história e assim, compense a sua deficiência.

---

<sup>1</sup> Para Leontiev (1978) “[...] o processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e funções especificamente humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 275). Desse modo, o conceito de apropriação tem como característica a criação de novas aptidões e funções psíquicas, reservando a educação uma importância fundamental.



Embora Lev Semenovich Vygotski<sup>2</sup> (1896-1934) não se referia à inclusão em suas obras, considerando que na Rússia entre as décadas de 1920 e 1930 não se falava em inclusão de minorias, mas na construção de uma sociedade socialista, a Teoria Histórico-Cultural nos inspira a pensar na educação inclusiva nos dias atuais com base em seus princípios e pressupostos. Para essa teoria, a educação tem papel revolucionário na vida das pessoas, e a escola, bem como, o que nela se ensina, devem contribuir para transformá-las, conforme apresentado no documentário em que expõe o trabalho desenvolvido na escola de Zagorski<sup>3</sup>.

Vygotski desenvolveu a presente teoria com base na concepção marxista, histórico-dialética em um cenário caótico de destruição e miséria, após a Revolução Russa em outubro de 1917. Esse contexto impôs a necessidade de transformação da Rússia, os indivíduos deveriam ser formados com a capacidade de planejar ações e dominar a totalidade do processo produtivo em um projeto coletivo, cujo objetivo, era a construção de uma sociedade socialista. De acordo com Barroco (2007), esse panorama possibilitou a construção tanto de uma educação, quanto de uma psicologia revolucionária para pessoas com e sem deficiência.

A educação proposta naquele momento histórico visava à máxima humanização dos indivíduos que segundo Leontiev (1978), é um processo vinculado à apropriação do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, presentes nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual.

No sentido de humanização via processo social, o autor destaca que o homem não nasce dotado das aquisições históricas adquiridas por gerações anteriores, mas essa apropriação acontece a partir da relação com o mundo e a mediação com o outro.

Quando tratamos de herança social no contexto da teoria vygotskiana, compreendemos pela colocação de Leontiev (1978), que cada ser é único, capaz de aprender a ser homem não pelo que a natureza lhe dá quando nasce, pois isso não seria o suficiente para viver, não o bastaria, mas sim, é necessário que cada pessoa adquira na sociedade o que foi produzido historicamente pelos demais homens, ou seja, é um processo de construção histórica necessária e adquirida individualmente, porém, produzida socialmente.

---

<sup>2</sup> Não há uma única padronização na forma de grafar o nome desse autor russo. Podem ser encontradas várias formas: Vygotsky, Vigotski, Vygotski e até Vigotskii. Neste trabalho, adotaremos a grafia Vygotski, porém respeitaremos outras grafias no caso de outras citações.

<sup>3</sup> Fazemos referência ao documentário *As Borboletas de Zagorski*, que expõe o trabalho desenvolvido no Lar Zagorski, instituição que abrigava pessoas com surdocegueira. O trabalho desenvolvido tinha como referencial teórico os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

Para se apropriar desta materialidade histórica e torná-la uma capacidade, a criança deve estar inserida em um coletivo circundante, cuja produção histórica, seja organizada para iniciar o processo consciente da aprendizagem. Neste momento, cabe à escola desenvolver seu papel social, do qual a atividade configura-se como meio de progressão histórica e sem ela, a transmissão da história social seria impossível e, por conseguinte, inviabilizaria o progresso humano.

Essas considerações nos levam a refletir o quanto a educação na Rússia no início do século XX foi de fato especial a todos os sujeitos. Educar, naquele período, significava formar um novo homem, voltado para uma atuação política. Barroco (2009) destaca que a formação do novo homem naquele período deveria alcançar as escolas especiais em seu conteúdo e forma, com destaque ao trabalho socialmente útil, na coletividade, no saber técnico, na ciência, na filosofia e nas artes.

Em síntese, o intuito desse capítulo é destacar a relevância da Teoria Histórico-Cultural enquanto proposta inovadora, que fornece bases para pensarmos em uma inclusão humanizadora e qualitativa. Nesse sentido, princípios como: compensação e supercompensação, mediação, funções psicológicas superiores (FPS) e apropriação de conceitos são indispensáveis para o trabalho da educação inclusiva na perspectiva histórica e cultural.

### **Defectologia: a relevância da teoria da Compensação e da Supercompensação**

A compreensão da possibilidade de compensação da deficiência foi apontada na obra Fundamentos de Defectología, que corresponde ao Tomo Cinco das Obras Completas de Lev S. Vygotski. No texto, o autor assegura que as leis de desenvolvimento são as mesmas para todos os indivíduos, porém, a expressão e o tempo do desenvolvimento são peculiares, por isso, na prática escolar é essencial que o educador conheça o diagnóstico de seus alunos, suas potencialidades e déficits para assim, estabelecer recursos apropriados para a compensação de suas dificuldades (Vygostky, 1997).

Em meados de 1920, Vygotski (1997) inicia seus estudos em defesa de uma nova Defectologia, fazendo uma crítica à defectologia contemporânea, considerada, pelo autor como uma pedagogia menor, fundamentada nos problemas quantitativos do desenvolvimento infantil diferenciado pela deficiência. O psicólogo russo, crítica os testes de inteligência utilizados na época que segundo ele, a defectologia começou antes a calcular e medir do que experimentar, observar, analisar, diferenciar, generalizar, descrever e definir qualitativamente. Essa prática trazia implicações para a educação escolar das pessoas com deficiência promovendo a ideia de um ensino reduzido e mais lento.

Esta tendência baseada em dados quantitativos é considerada por Vygotski (1997) como a característica de uma defectologia antiga e caduca. A defesa vigotskyana era que a defectologia fosse considerada uma ciência e não o contrário.

A defectologia está lutando agora por uma tese básica, uma tese que tem como defesa a única garantia de sua existência como ciência, precisamente pela tese que diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve *de outro modo* (Vygotski, 1997, p. 12, grifo do autor).

A ciência, a qual se refere Vygotski, tem como proposta de estudo, encontrar mecanismos e alternativas para que o funcionamento cognitivo, intelectual e das FPS em geral se deem de modo satisfatório. Como ciência, seu objeto de pesquisa são os processos de desenvolvimento infantil que apresentam uma diversidade de formas e uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes (Vygotski, 1997). Na visão do estudioso, a deficiência desempenha um duplo papel no desenvolvimento da personalidade da criança.

Por um lado, o defeito é menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do seu desenvolvimento, por outro lado, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar a sua compensação (Vygotski, 1997, p. 14).

Assim, a criança com deficiência pode alcançar níveis elevados de desenvolvimento, no entanto, esse desenvolvimento ocorre de modo diferente, por caminhos distintos, utilizando diferentes meios, cabe ao pedagogo conhecer as particularidades desse processo para conduzir a criança à compensação da deficiência (Vygotski, 1997).

A posição social ocupada pela criança com deficiência é fundamental para a compensação da deficiência. Para Vygotski o processo de desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado socialmente de duas maneiras: 1) realização social do defeito (o sentimento de menos-valia ou de inferioridade); 2) pela tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio (Vygotski, 1997).

O processo de compensação está ligado ao complemento direto da dificuldade, portanto, a compensação social consiste “[...] em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência apropriar-se da cultura, seja qual for o seu diagnóstico relacionado à

deficiência” (Garcia, 1999, p. 45). Essa visão não significa negar os fatores biológicos, mas apontar um caminho pedagógico para se alcançar o desenvolvimento do psiquismo das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE).

O processo de compensação parte do princípio de que,

[...] simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (Vygotski, 1997, p. 47).

Essa defesa diretamente relacionada às tendências psicológicas de uma direção oposta pressupõe uma luta contra a deficiência, no sentido de não atenuar as dificuldades provindas do defeito, mas tensionar as forças a caminho da compensação. Esse princípio é considerado pelo psicólogo russo como uma verdade libertadora para os pedagogos, desse modo, “[...] a psicologia da cegueira é, em essência a psicologia do vencimento da cegueira” (Vygotski, 1997, p. 48). Neste contexto, a escola e a sociedade devem criar mecanismos que despertem a necessidade de transformar a deficiência em talento, compensando ou até supercompensando a deficiência.

Para atingir o nível superior de desenvolvimento, Vygotski (1997) destaca a importância da sociedade como mobilizadora de posição intelectual, artística e social elevadas. Para o psicólogo russo “[...] a validade social é o ponto especial e final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista da posição social” e ainda “[...] um determinado tipo social da sociedade é a norma da supercompensação” (Vygotski, 1997, p. 48).

Ante o exposto, almejamos que a educação se faça de fato especial para todos os sujeitos, com possibilidades de compensação e supercompensação da deficiência, criando técnicas artificiais culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência (Vygotski, 1997).

Desse modo, onde não é possível o desenvolvimento orgânico abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural, considerando que é possível a utilização de outras vias (Vygotski, 1997). O importante é que a criança cega leia por meio do Braille, a surda se comunique e a criança com deficiência intelectual desenvolva o pensamento abstrato.

Nessa perspectiva, as mediações entre a criança com deficiência e o professor permitem a apropriação do que é essencialmente humano. Essas mediações devem ser intencionais com vistas ao desenvolvimento das FPS e

a aprendizagem de conceitos científicos, considerados pela Teoria Histórico-Cultural como instrumentos para crianças com e sem deficiência terem autonomia e uma maior consciência.

### **Mediação: ação indispensável na escola**

A relação do homem com o mundo será diretamente mediada por meio do outro e do sistema de signos culturais e históricos, em outras palavras, o desenvolvimento integral do homem envolve o outro, prontamente, a educação ganha papel de destaque.

Pode-se conceituar que a mediação é a aquisição de conhecimentos pela interação mediada pela linguagem do sujeito com o meio, como também da relação do homem com outros homens, essa relação é fundamentada na ontologia. Oliveira (1993, p. 26-27) define o termo mediação como:

[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento [...] A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/ meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

Deste modo, o processo de internalização de particularidades sociais e culturais acontece pelas mediações, essas, praticadas na relação entre indivíduo-meio e indivíduo-indivíduo, independentes de sua cor, religião ou condições financeiras. Assim sendo, o conhecimento apreendido por toda a criança, é por ela incorporado e transforma sua forma de agir e pensar, e a constrói como um sujeito da sociedade a qual esta inserida.

Nos estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo na criança, o momento da escolarização configura-se como etapa promotora do desenvolvimento integral do psiquismo da criança seguindo os estágios da vida. Para Leontiev (1978), na idade pré- escolar primeiro estágio de vida, a criança começa a descobrir o mundo em que a cerca. É por intermédio de sua atividade, ou mediação do mais velho e até manipulação de jogos que elas ampliam as vivências cotidianas e familiares, adentrando em um mundo de novas representações, é nesse momento que a criança “[...] toma posse do mundo concreto enquanto mundo dos objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas” (Leontiev, 1978, p. 305).

Nesse período da vida, a criança possui dois círculos de relações, os dos pais e seus íntimos e, posteriormente, as pessoas que convivem com o primeiro círculo. O primeiro círculo configura-se basicamente por aqueles pares que ocupam o mesmo espaço com a criança e são essas relações que

determinará as relações posteriores estabelecida com a ampliação dos vínculos. Portanto, a qualidade das relações com o segundo grupo, será fortemente influenciada pelas primeiras formas de relacionamentos íntimos.

O modo de vida dessa criança tende a se reorganizar à medida que a mesma adentra em novas relações, do prisma psicológico, as atividades da criança permanecem as mesmas oriundas da base familiar. No momento da inserção nas escolas, como na Educação Infantil é comum à relação afetiva entre a criança e seu educador e pela mediação e atenção particular, a professora se insere no círculo íntimo do aluno.

Assim, com fundamento em Leontiev (1978), podemos compreender o nível de desenvolvimento da criança pela posição real que o menor exerce no momento das descobertas nas relações humanas. Esse desenvolvimento psíquico após a infância ganha um novo promotor, o convívio escolar. A entrada da criança na escola é um grande acontecimento, uma vez que, todas as suas relações afetivas se reorganizam com a inserção de novos personagens sociais, tais como, professores e colegas de turma.

Nesta etapa, ela assume obrigações que influenciam não apenas o círculo íntimo de suas relações, mas também, em suas obrigações coletivas, isto é, a realização de sua atividade determinará o seu papel social, sua posição na vida e, conseqüentemente, seu futuro na sociedade.

A criança nesta idade já possui consciência desta ligação da sua vida com o mundo externo, entretanto, estas exigências tomam sentido real e psicológico somente quando elas começam a aprender e receber cobranças de pais, professores e diretores. Por conseguinte, as suas ações ganham status indispensáveis para o bom andamento social. Por fim, ainda nesta etapa, o círculo íntimo perde força, mediante a ampliação do novo círculo de novas mediações (Leontiev, 1978).

Goulart e Mori (2009) salientam que a escola é o local de mediação cuja função essencial é levar à criança a conscientização da linguagem. A linguagem na atividade intelectual do homem desempenha uma função deveras importante, tanto quanto a solução de tarefas práticas desenvolvidas por este (Luria, 1991). Independente da deficiência, a linguagem se torna fator determinante para a atividade consciente do homem; seus signos contribuem para o desenvolvimento da atenção e memorização. Para Luria (1991), o pensamento verbal possibilita ao homem ir além do que a percepção imediata lhe permite. É uma condição reflexiva de conceitos, conclusões, além da resolução de tarefas teóricas que exijam uma complexidade.

No momento de internalização dos conceitos, a mediação do professor é indispensável, uma vez que os alunos não se apropriam do significado, apenas por estar inseridos em ambientes de ensino, é essencial que a interação com o conhecimento torna-se uma ação conscientizada,

estabelecendo finalmente ações para o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Para que as mediações sejam significativas é essencial que o professor tenha uma formação teórica e metodológica adequada com domínio do conhecimento a ser transmitido, a fim de contribuir efetivamente para o processo de humanização dos indivíduos com deficiência.

Na educação de alunos com NEE, essa mediação docente deve considerar que associadas à deficiência existem ações compensatórias que permitirão superar as limitações, logo são essas possibilidades de compensação que devem embasar o trabalho educativo do professor. Reconhecendo suas diferenças, no entanto, sem limitar o universo científico que seu aluno pode alcançar a partir de sua mediação consciente (Vygotski, 1997).

Vygotski (1997) defende com veemência o trabalho com as características positivas da criança, considerando que a deficiência é um poderoso estímulo para a reorganização do psiquismo do sujeito. Como vimos anteriormente, na perspectiva da compensação, o defeito pode dar indícios para outra direção psicológica.

Entretanto, é relevante compreender que somente a presença do professor em sala de aula não possibilita o desenvolvimento potencial do aluno, ou seja, “[...] enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem precisa atuar na chamada zona de desenvolvimento proximal do seu aluno, possibilitando-lhe tornar real o seu desenvolvimento potencial” (Vieira, 2009, p. 117). Para Vygotski, a criança não evolui seu pensamento abstrato se não houver encaminhamentos que lhe deem condições para tal processo, ou seja, “[...] a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (Vygotski, 1988, p. 113).

Para Vygotski, uma criança consegue realizar uma ação ou atividade quando atinge seu nível de desenvolvimento, ou seja, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Dessa forma, compreende-se que a ZDP esta baseada no distanciamento entre o que a criança consegue fazer espontaneamente e o que se faz de forma consciente, como o adulto faz (Newman; Holzman, 1993). Considera-se extremamente importante a influência docente, e isso somente ocorre quando o professor toma conhecimento que é por meio do método dialético que os conceitos sistematizados são apreendidos pelos alunos.

O professor dispõe da possibilidade de desenvolver a zona de desenvolvimento potencial do aluno, ou seja, conduzir o aluno à sua capacidade de abstração, porém Vygotski adverte que “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o

processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (Vygotski, 1988, p. 114), ou seja, a mediação docente elaborada, dirigida e intencional, conduz a criança ao processo de desenvolvimento de suas funções, colaborando para que os conceitos eruditos consigam ser abstraídos e, posteriormente, generalizados.

Baseando-se nos estudos que destacam a formação consciente do homem pelos pressupostos da atividade comunicativa, da aquisição dos conhecimentos e da utilidade do ser humano nas relações sociais estabelecidas, busca-se atribuir o conceito de mediação e compensação na educação de pessoas com NEE. O primeiro com vistas a observar sua efetividade no contexto da escolarização e o segundo reafirmando as possibilidades de aprendizagem desses alunos.

A junção entre práticas pedagógicas diferenciadas com recursos e métodos especiais na educação das pessoas com NEE são essenciais para o desenvolvimento desses alunos. Deste modo, uma educação inclusiva de fato, precisa desenvolver práticas criativas que coloquem em destaque as características positivas; para a psicologia histórico-cultural aprendizagem é desenvolvimento, e reveste-se de maior relevância para crianças com deficiência.

### **Desenvolvimento do Homem Humanizado: das Funções Psicológicas Superiores aos Conceitos Espontâneos e Científicos**

Um dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural é a defesa com base marxista de que o homem se humaniza pelas relações de trabalho, inclusive as pessoas com deficiência. De acordo com esse princípio, por meio do trabalho e da linguagem foi possível aprimoramento das funções psíquicas do homem. De acordo com Leontiev (1978, p. 78), “[...] os órgãos dos sentidos estão igualmente aperfeiçoados sob a influência do trabalho e em ligação com o desenvolvimento do cérebro”, sendo uma atividade mediada por instrumentos e pela sociedade.

Vygotsky e Luria (1996), ao tratarem do desenvolvimento das FPS do homem primitivo e do homem cultural, expõem que o homem primitivo tem seus sentidos aguçados na luta pela existência, já o homem cultural desenvolveu métodos complexos para ajudá-lo nesta luta, criou ferramentas, bem como o ambiente cultural e industrial suscitando a necessidade de usar racionalmente suas capacidades naturais.

[...] o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios. Ao invés de memorizar imediatamente algo de particular importância, o ser humano desenvolve um sistema de memória associativa e



estrutural; desenvolvem-se a linguagem e o pensamento, surgem as ideias abstratas e criam-se inúmeras habilidades culturais e meios de adaptação – em consequência do que o adulto cultural surge em lugar do adulto primitivo (Vygotsky; Luria, 1996, p. 179-180).

Essa transposição do caráter primitivo para o cultural ocorre porque o homem convive com outros homens e vai se apropriando do que já se tem desenvolvido historicamente. As FPS foram geradas no decorrer da história, pelas relações de trabalho. Vygotski fundamentou a sua teoria na concepção marxista e considera o trabalho como motor de todo o processo histórico.

Facci (2006) analisa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores considerando a base marxista e a importância histórica do trabalho para a formação das faculdades humanas. Segundo a autora,

[...] a atuação prática sobre a natureza buscando a satisfação das necessidades básicas possibilita a formação das faculdades humanas criadas historicamente. A produção das ideias, das representações sobre o mundo, do pensamento, enfim, da própria consciência está associada à atividade material e ao intercâmbio entre os homens. Por meio do desenvolvimento da prática social, o pensamento evolui do nível empírico ao nível abstrato, teórico, representado essencialmente, pelo pensamento científico (Facci, 2006, p. 128).

Para Vygotski (2000, p. 150), as FPS aparecem em dois planos: primeiro no plano social, e depois no plano psicológico. Em princípio como categoria intersíquica – entre as pessoas – e posteriormente como categoria intrapsíquica – com referência a internalização. Enquanto processo intersíquico, requer a mediação constante do mais experiente (outro), há o desenvolvimento dos processos psicológicos mais complexos. Esses processos transcorrem pela interação adulto-criança, definindo-se como processos intersíquicos.

Com o desenvolvimento da criança, os processos psicológicos antes compartilhados com os adultos, passam a se manifestar em seu interior. A resposta mediada ao universo externo torna-se um processo intrapsíquico. Esse momento ocorre na medida em que o menor se apropria da fala, concomitantemente, ampliando sua capacidade de aprender, bem como internalizar conceitos, valores e regras sociais presentes em nossa cultura.

Essa linguagem internalizada atuará como ferramenta psicológica auxiliar na realização das operações mentais necessárias para a resolução de atividades diversas. Portanto, o que foi apropriado pela criança, a partir da linguagem, será futuramente utilizado pela mesma para orientar sua própria

ação. Assim, o processo de constituição das FPS perpassa pela mediação direta com o outro.

[...] todas as funções psicológicas superiores não são produtos da biologia, nem da história da filogênese pura, mas o próprio mecanismo subjacente às funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processo psíquico continua sendo quase-social (Vigotski, 2000, p. 151).

Desse modo, a mediação cultural é de suma importância no desenvolvimento das FPS, seu desenvolvimento é o fundamento de toda existência consciente do ser humano. Destaca-se também a importância da mediação pedagógica que pressupõe a formação de professores qualificados para o exercício da docência, visto que, não se consegue desenvolver tais funções sem uma formação aprofundada, pois atualmente, as formações estão sendo prejudicadas pelo aligeiramento dos cursos de licenciatura e de formação continuada, não proporcionando assim, ao professor, o conhecimento necessário para que este compreenda e desenvolva no processo ensino aprendizagem, instrumentos que possibilitem aos alunos a tomada de consciência.

Em relação ao desenvolvimento dessas funções em crianças normais e em crianças com deficiência, Vygotski (2000) desenvolveu um método de análise comparativo. Este estudo permitiu comparar a convergência das linhas natural e cultural no desenvolvimento da criança normal, bem como a divergência dessas linhas no desenvolvimento da criança com deficiência. O estudo comparativo possibilitou que o psicólogo russo desenvolvesse quatro teses básicas sobre a análise, a estrutura e a gênese das formas culturais de conduta para a psicologia da criança com deficiência.

A primeira tese é considerada a fundamental da base natural do comportamento. A cultura não cria nada, apenas modifica as habilidades naturais em concordância com os objetivos do homem, assim as reservas naturais da criança com deficiência são escassas, mas constituem-se formas culturais de comportamento. A segunda tese traz o conceito da compensação, assim, as funções atingidas pela deficiência são substituídas por outras, oferecendo novas possibilidades de desenvolvimento para a criança com deficiência, ou seja, quando não é possível por vias diretas o seu desenvolvimento, segue então, por vias indiretas. A substituição das funções é considerada por esta tese como a base de todo o desenvolvimento cultural da criança com deficiência.

Em seguida, a terceira tese ressalta a importância da atividade mediadora e pressupõe o uso de signos externos como meio de desenvolvimento imediato da conduta. Por fim, a última tese abre novas perspectivas para a história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência, apresentando o domínio da própria conduta (Vigotsky, 2000). O autor ainda cita a insuficiência no desenvolvimento das funções superiores e inferiores da criança 'mentalmente atrasada'<sup>4</sup>, no entanto, o psicólogo russo anuncia que devemos estudar o desenvolvimento da memória desses sujeitos e a forma como utiliza-la. Para ele, "a insuficiência do desenvolvimento da criança mentalmente atrasada se manifesta, antes de tudo na insuficiência das funções superiores de conduta, e na incapacidade de dominar os próprios processos de comportamento" (Vigotski, 2000, p. 153).

Estamos em consonância com Vygotski quando este anuncia que devemos estudar o desenvolvimento da memória (e as demais funções) do indivíduo com deficiência. Entendemos que compreender o processo de desenvolvimento das FPS (memória, atenção, abstração, linguagem e pensamento) em crianças normais e em crianças com deficiência apresenta-se de suma importância, a fim de, conhecer as possibilidades de intervenção junto a elas que tem o seu desenvolvimento diferenciado devido a sua deficiência.

Com relação à memória, Vygotsky e Luria (1996) realizaram vários experimentos com o objetivo de compreender o desenvolvimento cultural desta função psicológica, assim como, analisar de que maneira a memória infantil adquire características culturais atingindo o nível do adulto.

Nestes experimentos, os pesquisadores analisaram a memória natural e a memória cultural, isto é, quando o indivíduo utiliza recursos externos para auxiliar a sua memória. No processo de desenvolvimento da memória, o período escolar apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento da memória cultural. Os experimentos possibilitaram a conclusão de que na escola, o aprendizado de conteúdos curriculares possibilita à criança a utilização de um grau mais elevado de mediadores culturais. Assim, atribuímos ao desenvolvimento da memória à capacidade de usar signos externos, adquirida no contexto cultural.

É assim que atua a cultura, desenvolvendo em nós métodos cada vez mais novos, transformando assim a memória natural em memória 'cultural', o efeito da escola é semelhante: cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares, complexos e sofisticados e abre inúmeros novos

---

<sup>4</sup> Termo utilizado no início do século XX para se referir ao que hoje conhecemos como deficiência intelectual.

potenciais para a função humana natural (Vygotsky; Luria, 1996, p. 194).

Com relação à atenção, que é uma das FPS, Vygotski (2000, p. 213) declara que “[...] a história da atenção é a história do desenvolvimento de sua conduta organizada”. A atenção primária tem origem biológica hereditária que organiza os reflexos, cujo princípio é a fisiologia. Já a atenção voluntária, também conhecida como atenção cultural depende do domínio de dispositivos externos. Por meio da realização de experimentos, realizados pelo colaborador Leontiev, a escola russa estudou o método funcional da dupla estimulação aplicado a investigação dos processos mediados pela atenção. No jogo de ‘Perguntas e Respostas’<sup>5</sup>, por exemplo, a criança é proibida de dizer as palavras ‘sim’, ‘não’, ‘branco’ e ‘preto’. Além disso, a criança não pode dizer duas vezes a mesma cor, exigindo uma atenção ampla e concentrada. Pode-se constatar pela descrição dos testes e de seus resultados, a importância de mediadores para facilitar o desenvolvimento da atenção voluntária nas crianças.

A respeito da abstração, Vygotsky e Luria (1996) entendem esta função como um dos instrumentos mais poderosos do desenvolvimento cultural estabelecido na mente do ser humano, capaz de desenvolver e aperfeiçoar outros processos psicológicos. Para ambos, a criança pequena, percebe o objeto em sua concretude, não extraindo um signo para ele; “[...] o processo de abstração só se desenvolve com o crescimento e desenvolvimento cultural” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 202), sendo o desenvolvimento cultural intimamente ligado ao uso de ferramentas externas e à prática de técnicas complexas de comportamento. Assim, segundo os psicólogos, a própria abstração pode ser estudada como uma das técnicas culturais implantadas na criança durante o seu processo de desenvolvimento.

Como exemplo, Vygotski e Luria (1996) assinalam que o uso cultural do número é acompanhado de um máximo de abstração. De acordo com os experimentos realizados por eles envolvendo operações matemáticas, observou-se que o domínio desta função psicológica acontece bastante tarde na criança, por volta dos nove ou dez anos. Neste processo a escola e o ambiente cultural representam papel fundamental para o desenvolvimento da abstração.

Linguagem e pensamento são considerados pelos psicólogos russos, as funções mais complexas. Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da linguagem oral, Vygostki (2000) estudou o

---

<sup>5</sup> Este jogo faz parte dos testes aplicados nos experimentos realizados pelos psicólogos russos.

desenvolvimento da linguagem infantil por ser uma das funções mais importantes que traz subjacente o acúmulo cultural da criança.

[...] a linguagem infantil se baseia em reações inatas, nos reflexos hereditários denominados de incondicionados sobre o qual se assentam todo o desenvolvimento subsequente das reações condicionadas. O grito, as vocalizações da criança são reflexos incondicionados e são a base sobre a qual se edifica a linguagem do adulto (Vygotski, 2000, p. 169).

Assim, no primeiro ano de vida, a linguagem é baseada em reações incondicionadas, instintivas e emocionais. São estas reações que vão dar origem à reação vocal condicionada, como a função de contato social.

Em princípio a linguagem é independente do pensamento e este também se desenvolve independente da linguagem até que as linhas de ambos se encontram. Após este encontro, o pensamento e a linguagem da criança seguem uma linha totalmente nova.

Em um certo momento, estas linhas – do desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento do pensamento – que seguiam caminhos diferentes parecem se encontrar, se cruzam, se encontram e é quando se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem (Vygotski, 2000, p. 172).

Para Vygotski e Luria (1996, p. 213), “[...] a fala constitui a função psicológica mais importante, representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também, como acreditam vários autores, lançando os alicerces para o desenvolvimento da consciência”. Por meio do domínio de ferramentas, como a conexão de um objeto com outro, “[...] a criança passa da forma natural do pensamento para a cultural, elaborada pela humanidade durante o processo das relações sociais” (Vygotski, 2000, p. 275).

Isto ocorre quando a criança passa ao pensamento com a ajuda da linguagem, quando começa falar, quando seu pensamento deixa de ser somente um movimento de estimulação de um resíduo a outro, quando passa a uma atividade linguística que não é nada mais que um sistema de elementos muito sutilmente diferenciados, um sistema de combinações dos resultados da experiência passada (Vygotski, 2000, p. 275).

Assim, o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento lhe conferindo novas formas como o desenvolvimento do pensamento por

conceitos. Para Vygotski (2000), os conceitos não se formam por via puramente mecânica, mas através de complexas mudanças que se produzem ao transformar a imagem no momento dinâmico da composição atribuída de sentido, isto é, da eleição de alguns recursos significativos; tudo isso não é fruto de uma simples mistura de elementos de imagens isoladas.

O pensamento em conceitos é considerado um dos principais pressupostos da teoria de Vygotski, uma vez que se refere à relação de desenvolvimento e de aprendizagem. Seu processo de desenvolvimento tem início na infância, mas se desenvolve plenamente apenas na adolescência. A questão central do desenvolvimento em conceitos “[...] é o emprego funcional do signo ou palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas [...]” (Vigotski, 2009, p. 169). Em outras palavras, os conceitos são instrumentos orientadores de ações dos sujeitos em suas interlocuções com o mundo e a palavra se constitui no signo para o processo de construção conceitual.

As investigações de Vigotski (2009) possibilitaram observar que onde o meio não favorece com a imposição de exigências sociais e estímulos para alcançar o desenvolvimento de todas as potencialidades do seu intelecto, o pensamento do adolescente não atinge formas superiores ou chega a esse estágio com significativo atraso.

O desenvolvimento que culmina no pensamento em conceitos se constitui em três estágios, subdividido em fases, conforme descrevemos a seguir:

**Quadro 1:** Estágios do Desenvolvimento do Pensamento em Conceitos.

1º Estágio: imagem sincrética	1ª Fase: O significado da palavra coincide com o período de provas e erros no pensamento infantil. Nessa fase, a criança escolhe os novos objetos ao acaso.
	2ª Fase: A disposição espacial das figuras desempenham papel decisivo. Nessa fase, a imagem sincrética forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata.
	3ª Fase: A imagem sincrética equivale ao conceito. Nessa fase, a imagem sincrética forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado.
2º Estágio: Formação de complexos	1ª Fase: Complexo associativo. A criança se baseia em qualquer vínculo associativo. Nessa fase, qualquer relação concreta descoberta pela criança entre o núcleo e outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo.
	2ª Fase: Complexo coleções. A criança combina objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais, chamados coleções. O complexo coleção se baseia nas conexões e relações entre os objetos na ação prática e na experiência visual.
	3ª Fase: Complexo em cadeia: Caracteriza-se pela combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia.
	4ª Fase: Complexo difuso: Nessa fase, a criança começa a raciocinar além do concreto e da experiência prática e ingressa em um mundo de generalizações difusas, indeterminado, vago.
	5ª Fase: Pseudoconceito. Fase de transição entre os complexos e os conceitos. Por suas características externas confunde-se com os conceitos, mas em termos internos trata-

	se de um complexo, ou seja, a criança faz o agrupamento utilizando o pensamento por complexos, mas essa generalização pode ser facilmente confundida com um conceito. Ela chega ao resultado, utilizando caminhos diferentes.
3º Estágio: Formação de conceitos	1ª Fase: Abstração. Essa fase é muito próxima do pseudoconceito. A criança realiza abstrações simples, realiza agrupamentos considerando a semelhança dos objetos e abstrai características comuns.
	2ª Fase: Conceitos Potenciais. Trata-se de uma formação pré-intelectual. A criança generaliza um grupo de objetos, após reuni-los seguindo uma característica comum.
	3ª Fase: Conceitos. Atinge-se esta fase na adolescência. “[...] surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (Vigotski, 2009, p. 226).

Fonte: Vigotski (2009).

Os conceitos são divididos em duas categorias: 1) conceito espontâneo e 2) conceito científico. Os conceitos espontâneos<sup>6</sup> são apreendidos em momentos, no qual a atenção consciente está destinada para o contexto e não especificamente para seu conceito/significado, não sendo organizados em um conjunto de relações consistentes e sistemáticas. Já os conceitos científicos cooperaram para apropriação da ciência, para tanto é necessário que a atenção esteja dirigida para a significação, ou seja, para uma ação de abstração do concreto, a fim de superar a superficialidade dos fenômenos (Galuch; Sforini, 2009).

De acordo com Vygotski (2009) o desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se no nível de maturação dos conceitos espontâneos que, conseqüentemente, avançam em níveis mais elevados, conforme a criança segue em seu percurso escolar. Desta forma, a aprendizagem escolar configura-se como fator inquestionável para o desenvolvimento intelectual do estudante.

É importante lembrar que, as vias de apropriação desses dois tipos de conceitos são distintas, uma vez que exigem capacidades diferentes. Logo, a metodologia de favorecer práticas contextualizadas para os alunos, sem a especificidade clara dos conceitos, pode criar uma ideia superficial de aprendizagem. Para Facci (2006, p. 135), “[...] o que se espera é que na escola, a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo o desenvolvimento intelectual da criança”.

Durante esse processo é essencial que o professor conheça o nível de desenvolvimento próximo do seu aluno, organizando a sua prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do seu psiquismo. Para a efetivação dessa prática de ensino precisa-se de professores com uma

<sup>6</sup> Na literatura encontra-se a utilização dos termos conceitos cotidianos e espontâneos, como sinônimo por se tratarem de conceitos similares, utilizados pela literatura especializada abordada.

formação rica (Barroco, 2007). Esse professor deve ter a sua formação fundamentada na possibilidade de desenvolvimento das características humanas por meio do ensino escolar.

Acreditamos que uma prática pedagógica voltada para a apropriação de conceitos científicos possibilitará que a educação, das crianças com ou sem deficiência, tenham uma função revolucionária na medida em que possibilita a transposição do senso comum à consciência filosófica. Assim, evidenciando a defesa de Vygotski (1997), a educação pode oferecer instrumentos para transformar o sujeito com deficiência, cumprindo a sua função social de socialização dos bens culturais e de humanização dos seus alunos.

### **Considerações Finais**

A teoria histórico-cultural direciona para uma prática educativa, na qual a escola tem papel essencial no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que prioriza a apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

No processo ensino-aprendizagem é essencial que o professor conheça o nível de desenvolvimento potencial do seu aluno, organizando a sua prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do uso de recursos mediadores pela criança com deficiência. Vygotski (1997) já destacava que a diferença básica entre a educação da criança normal e a criança com deficiência, apresenta-se na utilização dos recursos mediadores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, se aluno com NEE não for estimulado por meio de um bom ensino, não consegue usar esses recursos. O autor destaca que a educação possibilita o desenvolvimento do homem social, cumprindo a sua função de socialização dos bens culturais e de humanização dos seus alunos, sejam eles com NEE ou não.

O trabalho do professor é indispensável nesse processo de mediação, uma vez que o aluno com NEE não se apropria da cultura, apenas por estar inserido em ambientes de ensino, mas por alcançar mediações que tornem a apropriação do conhecimento uma ação conscientizada.

A partir do pressuposto vygotskiano, defendemos que a educação não se transforme em um local que forme sujeitos ajustados, sem a preocupação com a formação humana, almejamos uma educação para a vida e, que nessa o sujeito possa se emancipar e não se ajustar a máquina social. Uma escola em que todos os seus educandos, sejam eles “especiais” ou não, tenham acesso à ciência, ao conhecimento clássico, ao saber sistematizado, como instrumentos mediadores para passar do conhecimento espontâneo ou cotidiano ao conhecimento científico ou não cotidiano.



## Referências

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita, Araraquara, 2007.

BARROCO, S. M. S. **Pedagogia histórico-crítica, Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial**: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. Palestra ministrada no Encontro de Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos. Araraquara: UNESP, 2009.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 123-148.

GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GARCIA, R. M. C. A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotkianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, 1999.

GOULART, Á. M. P. L; MORI, N. N. R. A investigação do processo de leitura e escrita sob a perspectiva histórico-cultural. In: MACIEL, L. S. B. M.; MORI, N. N. R. (org.). **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. Maringá: EDUEM, 2009.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. Palavra e conceito. In: \_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v.4, p. 17-51.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotzky**: cientista revolucionário. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

VIEIRA, R. A. **Implicações e contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação atual**. Versão revisada da comunicação apresentada durante o IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: Inclui problemas do desenvolvimento da psique. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. ; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



PARTE 2  
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO POR REGIÃO DO  
BRASIL



## CAPÍTULO 5

---

### O PERCURSO DA PESQUISA

Nerli Nonato Ribeiro Mori  
Cristina Cerezuela

#### **Introdução**

A pesquisa em tela tem como objeto de estudo a política nacional da educação inclusiva e faz parte de um projeto maior, voltado para a investigação do processo de efetivação da política de educação inclusiva nas cinco regiões do Brasil. O projeto de autoria da Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, intitulado “Educação Básica e Inclusão no Brasil” é realizado pelo grupo de pesquisa OBEDUC da UEM com apoio técnico e financeiro do Observatório Nacional de Educação e da CAPES. O projeto mencionado é registrado pelo número 77/2010, elaborado em atendimento ao edital nº 38/2010 da CAPES/INEP, cuja vigência é de junho de 2011 a maio de 2015. O grupo de pesquisa é formado por 20 educadores vinculados ao PPE/UEM, sendo onze docentes do ensino superior e nove da Educação Básica, ambos do setor público.

Os dados coletados são resultados de duas etapas de pesquisa: a primeira, refere-se à aplicação de um questionário a 889 docentes da Educação Básica das 27 unidades federativas do Brasil; e, a segunda compreende um estudo de campo com observação direta das atividades e entrevista semiestruturada com educadores de quinze escolas das cinco regiões brasileiras, desenvolvidas por Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013). Destas pesquisas, além de participação em congressos e publicações em periódicos, originaram-se três dissertações de mestrado<sup>1</sup> e três teses de doutorado<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> As pesquisadoras Aline Roberta Tacon Dambros, Dinéia Ghizzo Neto Fellini e Dayane Buzzelli Sierra Hessmann, estudaram as regiões: Norte, Nordeste e Centro-oeste, respectivamente. As dissertações foram defendidas em 2013.

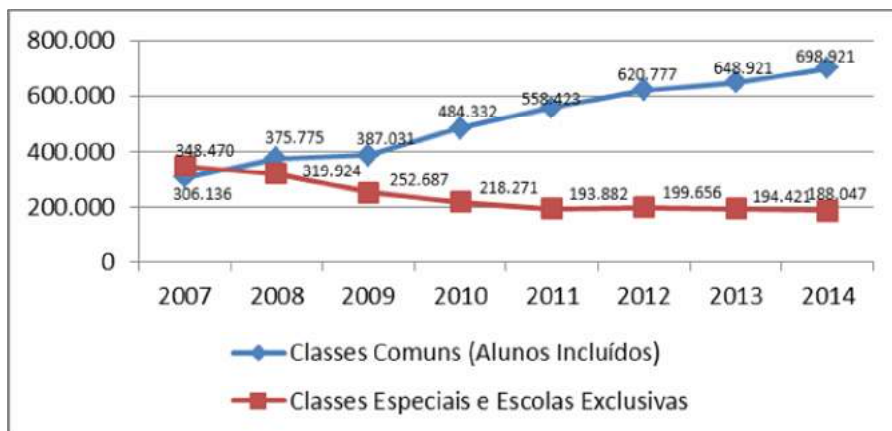
<sup>2</sup> A pesquisadora Celma Regina Borghi Rodriguero estudou a Região Sudeste e defendeu sua tese em 2013. A pesquisadora Dorcely Isabel Bellanda Garcia estudou a Região Sul e defendeu sua tese no início de 2015. A pesquisadora Cristina Cerezuela reuniu os dados das cinco regiões e defendeu sua tese em 2016.

A relevância do estudo se configura na formulação de um panorama nacional sobre a política pública inclusiva. Para tanto, estabelecemos o seguinte objetivo geral: analisar a efetivação da política nacional de educação inclusiva no Brasil.

### A inclusão educacional em números

Incluir é a palavra de ordem na atualidade. A educação inclusiva tem por objetivo atender aos alunos, em principal, aqueles que se encontram à margem do conhecimento. Ao pesquisarmos a matrícula da educação especial na Educação Básica, constatamos uma evolução significativa nos últimos anos, como mostra o gráfico 1. A realização da pesquisa se justifica pelas transformações que a matrícula (índice quantitativo) causam no processo de escolarização (índice qualitativo).

**Gráfico 1:** Evolução do Número de Matrícula da Educação Especial na Educação Básica 2007-2014.



Fonte: Cerezuela (2016).

No ano de 2007 há um equilíbrio aproximado entre as matrículas da educação especial em escolas exclusivas e classes especiais e as matrículas no contexto comum. De 654.606 alunos efetivos, 46% são alunos exclusivos da modalidade especial e 54% estão incluídos das classes comuns. Com a mudança de paradigma em relação ao atendimento desse aluno, em 2014 os índices se alteram da seguinte forma: o número de matrícula aumenta 26%, evoluindo para o total de 886.815 (oitocentos e oitenta e seis mil e oitocentos e quinze). E desta totalidade, 78% são alunos incluídos no sistema de ensino regular.

Algumas questões são relevantes no que se reporta a esses dados. O aumento do acesso à escola; a ampliação na identificação e diagnóstico; e, as condições objetivas da escolarização do aluno com deficiências, TGD e ou AH/SD. As três premissas, voltam-se para o mesmo enfoque: como as políticas estão se efetivando nas escolas?

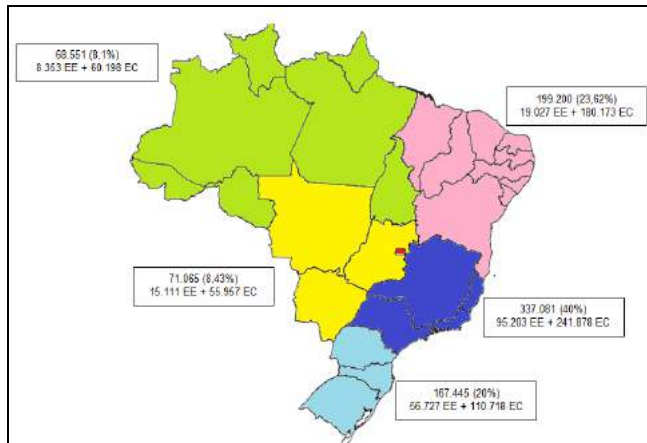
Aumentar o acesso não significa garantir a aprendizagem. Se pensarmos nas reflexões que Garcia (2004) faz sobre os interesses que recaem sobre a educação inclusiva, entendemos que o aumento do número de matrículas atende a proposta da Unesco de reduzir a exclusão social e educacional. Logo, quando verificamos o aumento dos índices de matrícula, de forma isolada, notamos o avanço e o atendimento das demandas das agências econômicas. Há o discurso humanitário e o discurso econômico no fenômeno inclusivo. Nessa dicotomia, não podemos deixar de conferir o valor dos direitos humanos que historicamente foram relegados; contudo, o investimento econômico é reduzido se todos os alunos forem educados juntos ao invés que se criarem e manterem complexos educacionais destinados às diferentes especificidades.

Ampliar a identificação e o diagnóstico, também pode apresentar dois aspectos importantes. Primeiro, em relação ao aluno que talvez estivesse sendo negligenciado pelo sistema educacional e diante de toda a discussão e universalização dos conhecimentos sobre a diferença e a diversidade possa ter se beneficiado com uma proposta de atendimento diferenciado. E, segundo, refere-se à produção da queixa na escola como uma forma de eximir o fracasso escolar, culpabilizando o aluno e atribuindo-lhe um laudo diagnóstico, que “justifica” sua não aprendizagem. Leal e Souza (2014, p. 20) afirmam que as contradições e as dificuldades que envolvem o cotidiano escolar podem provocar a banalização da queixa, conduzindo “[...] a um afastamento da responsabilidade pelo enfrentamento da situação e pela busca de solução [...]” necessitando de uma reavaliação das ações que envolvem o processo de identificação e diagnóstico. Por esse viés indagamos: a quem atende o aumento do número de matrículas e quem sofre as consequências desse processo? O AEE se inicia na identificação do aluno e não se encerra com a categorização, é preciso que o aluno aprenda e se desenvolva.

A figura 1 que proporciona uma visualização das matrículas da educação especial na Educação Básica de acordo com a região geográfica.



**Figura 1:** Número de Matrículas da Educação Especial na Educação Básica.



Fonte: Brasil (2015).

A Região Sudeste tem predominância em 40% do total de matrículas dos alunos da educação especial, no ano de 2013. Não obstante, esta região detém 38,9% das matrículas dos alunos brasileiros. Logo, os índices se equivalem proporcionalmente.

As Regiões Sul e Nordeste apresentam 20% e 23,6% das matrículas da educação especial do Brasil. Embora a porcentagem tenha apenas 3,6% de diferença, a Região Sul embarga 12% das matrículas da Educação Básica no âmbito nacional, e a Região Nordeste 29,5%. Isto significa que a Região Sul proporcionalmente tem muito mais alunos da educação especial que a Região Nordeste. Uma hipótese que podemos levantar é a produção científica e a socialização do conhecimento que pode provocar mais encaminhamentos de alunos para o AEE.

Ao analisarmos proporcionalmente, a região que enquadra a maior parte dos alunos inclusos é a Região Sul com 2,63% do cômputo geral de matrículas. São 166.704 alunos da educação especial no contexto escolar comum em uma totalidade de 6.316.798 matriculados em escolarização básica. Os dados discriminados expõem questões pertinentes ao entendimento quantitativo da inclusão educacional, a princípio, no contexto nacional e posteriormente, em cada região estudada.

## Metodologia da Pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa. Apoiamo-nos em Bogdan e Biklen (1999), os quais estabelecem os critérios que melhor representam o enfoque em pesquisa educacional, e em Triviños (2008) que

discute, posteriormente, as características da investigação qualitativa sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético.

Escolhemos esse referencial teórico por entendermos que, entre outros pressupostos do materialismo histórico dialético, o conhecimento da totalidade e da historicidade dos fatos, a relação da evolução histórica com a prática social dos homens, são fundamentos que nos permitem reconhecer as partes em sua essência a fim de estabelecer uma nova prática social (Kosik, 2002; Severino, 2007).

Sobre a complexidade e a dialética dos fatos é necessário discutir que a produção de um novo conhecimento, como resultado esperado pela pesquisa, não pode fundamentar o fenômeno como uma consequência de acumulação dos fatos. Segundo Severino (2007), não há uma linearização da história, não é apenas um simples ajuntamento, um acúmulo sucessivo de fatos que resulta em um fenômeno. Ao produzirmos conhecimento, devemos pensar nas transformações complexas de base e de superestrutura. Isto é, um fato econômico não se explicará somente pela economia, da mesma forma, que um fenômeno educacional não será explicado somente pela educação.

Neste caso, o pesquisador qualitativo se volta sobre o processo do fenômeno e não simplesmente sobre o seu produto. Por esse motivo, os pesquisadores do grupo buscaram a identificação dos documentos que fundamentam a inclusão em cada região. A história percorrida por cada estado articulada à política maior é muito importante para estabelecermos a historicidade da educação inclusiva. Sobre este aspecto, Triviños (2008) ressalta que a investigação fundamentada na abordagem histórica e dialética aprecia o desenvolvimento do dado colhido. Não é sua visão atual que marca o início da análise e sim a totalidade temporal mais abrangente do fato estudado.

Bogdan e Biklen (1999) esclarecem outra característica importante sobre a metodologia empregada, ao afirmar que:

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo [Sic] de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções [Sic] são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan; Biklen, 1999, p. 50).

Por esse critério, é possível estabelecer a relevância deste estudo, dado que o grupo caracterizou cada uma das regiões do país e para compreendermos a totalidade brasileira se faz compulsória a reunião expressa na pesquisa. Chegar às conclusões universais de premissas singulares pode

apresentar fragilidades, mas a construção do cenário atual das políticas inclusivas ganha forma à medida que recolhemos e examinamos às partes do fenômeno estudado da maneira como ele é, ou seja, real, concreto, histórico e dinâmico, o que permite a inferência universal à luz de uma nova prática social.

## **Do Universo à Amostragem dos Sujeitos da Pesquisa**

Os dados foram coletados em duas etapas. Na primeira; foi aplicado um questionário<sup>3</sup> aos participantes da pós-graduação no momento da primeira avaliação presencial, e na segunda; foram colhidos dados em 15 escolas, sendo três de cada região brasileira pertencente a um estado diferente.

O universo inicial foi de 1.200 (um mil e duzentos) professores matriculados na especialização em Atendimento Educacional Especializado. Curso lato sensu, ofertado na modalidade a distância pela UAB<sup>4</sup> e UEM. Esta especialização tem carga horária de 360 horas, realizada no período entre julho de 2010 e fevereiro de 2012, destinada a professores da Educação Básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino e que atuam ou que atuariam no AEE.

No momento da aplicação da primeira fase da pesquisa, o curso apresentou uma evasão de 26% dos alunos, reconfigurando o universo de pesquisa em 889 participantes. Somente responderem ao questionário os participantes que comparecem na avaliação presencial. A aplicação, tanto da avaliação quanto do questionário, foi realizada pelo mesmo aplicador, que faz parte do projeto como tutor ou professor.

Sobre a pós-graduação, é importante mencionar que apresenta a seguinte característica: aulas e atividades teóricas, realizadas totalmente a distância, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, em específico a plataforma Moodle<sup>5</sup>; e, avaliações e defesa de trabalho de conclusão de curso presenciais.

---

<sup>3</sup> O questionário (Apêndice A) foi elaborado durante a disciplina Seminário de Pesquisa ministrada pela Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

<sup>4</sup> Projeto criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com vistas à universalização do ensino superior de qualidade público e gratuito aos municípios brasileiros (Costa; Zanatta, 2008).

<sup>5</sup> Moodle é a sigla de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Consiste em software livre destinado à aprendizagem com várias ferramentas que permitem a realização das atividades com a interação entre os envolvidos no processo (alunos, tutores e professores). (Ferreira, 2008).

A equipe de trabalho foi composta por coordenadores, professores pesquisadores, 52 tutores e professores avaliadores para comporem a banca examinadora do trabalho de conclusão de curso. Os professores foram convidados de acordo com a sua linha de pesquisa e produtividade científica na área de conhecimento, e os tutores são selecionados por edital específico e entrevista com base também no currículo de formação e atuação.

As atividades a distância contaram com professores para a elaboração do material de fundamentação teórica, gravação de vídeo-aulas, coordenação das atividades solicitadas e preparação dos tutores para acompanhamento da participação dos cursistas nas atividades propostas. As atividades presenciais são realizadas nas cidades-polo de educação à distância da UAB dos estados brasileiros.

Os docentes participantes da primeira etapa da pesquisa estão localizado geograficamente da seguinte maneira:

**Figura 2:** Participantes da Primeira Etapa da Pesquisa.



Fonte: IBGE (2015).

A segunda etapa consistiu em um estudo de campo, com observação direta de atividades e entrevista semiestruturada. Para Severino (2007), a observação direta consiste no conjunto de ações que possibilitam, sem desvios, o acesso aos fenômenos estudados, sendo indispensável para a realização de qualquer pesquisa. Para as autoras Lakatos e Marconi (2003), a

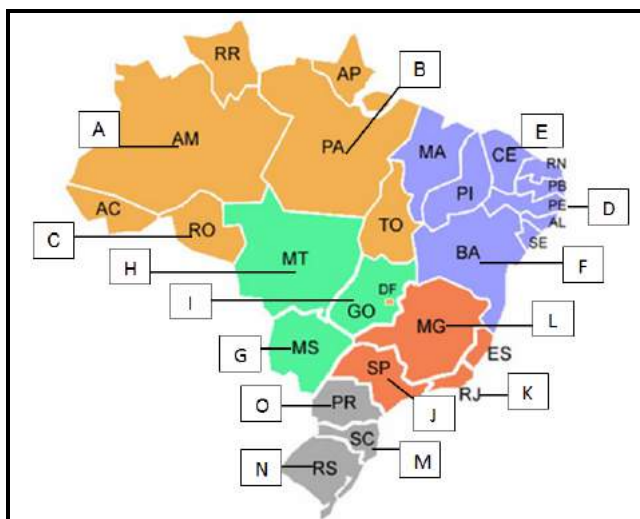
observação direta intensiva é realizada por meio de duas técnicas: a observação e a entrevista. E entre as principais vantagens ressaltamos a oportunidade de examinar os fatos integralmente, o que oportuniza meios satisfatórios de se obter dados mais fidedignos.

A entrevista semiestruturada é definida por Triviños (2008, p. 146) como instrumento que “[...] parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]”, que são originadas por meio das respostas do entrevistado. Desse modo, é possível estabelecer que dentro do enfoque determinado pelo roteiro básico de questionamentos, o entrevistado, ao seguir sua linha de pensamento com espontaneidade, pode participar na elaboração do conteúdo em estudo.

Nesta etapa da pesquisa foi estabelecida a amostragem de 15 estabelecimentos de ensino, distribuídos nas cinco regiões do Brasil. São escolhidas três escolas por região, cada uma pertencente a um estado diferente e atendendo a dois critérios: primeiro, de a escola estar situada em um município com professores que participam da primeira etapa da pesquisa; e, como segundo critério, apresentar o maior número de alunos definidos pelas atuais políticas educacionais como público-alvo do AEE.

Denominaremos as escolas pesquisadas em ‘Escola A’, ‘Escola B’, ‘Escola C’, sucessivamente até a ‘Escola O’, contemplando assim os quinze estabelecimentos de ensino das cinco regiões brasileiras, iniciando pela Região Norte. A visualização da abrangência dessa etapa da pesquisa é apresentada na ilustração a seguir.

**Figura 3:** Escolas Participantes, Localização por Estado.



Fonte: IBGE (2015)

Como mencionado, cada região do Brasil é analisada por uma pesquisadora do grupo, em teses e dissertações defendidas no período entre os anos de 2010 e 2015. Em seus trabalhos publicados é possível visualizar a descrição pormenorizada de cada estabelecimento de ensino. Para este livro, trazemos uma síntese da caracterização das escolas, no momento da realização de cada uma das pesquisas de campo.

O quadro 1 permite uma visão geral, contemplando a posição geográfica e a esfera administrativa de cada uma das escolas participantes da segunda etapa da pesquisa.

**Quadro 1:** Estabelecimentos de Ensino Participantes da Segunda Etapa da Pesquisa.

Escola	Cidade	Estado	Esfera Administrativa	Região
"Escola A"	Manaus	Amazonas	Estadual	Norte
"Escola B"	Belém	Pará	Estadual	
"Escola C"	Rondonia	Porto Velho	Estadual	
"Escola D"	Garanhuns	Pernambuco	Municipal	Nordeste
"Escola E"	Fortaleza	Ceará	Municipal	
"Escola F"	Salvador	Bahia	Municipal	
"Escola G"	Campo Grande	Mato Grosso do Sul	Municipal	Centro-oeste
"Escola H"	Cuiabá	Mato Grosso	Municipal	
"Escola I"	Ap.ª de Goiânia	Goiás	Municipal	
"Escola J"	Mauá	São Paulo	Municipal	Sudeste
"Escola K"	Petrópolis	Rio de Janeiro	Municipal	
"Escola L"	Uberlândia	Minas Gerais	Municipal	
"Escola M"	Chapecó	Santa Catarina	Municipal	Sul
"Escola N"	Capão da Canoa	Rio Grande do Sul	Municipal	
"Escola O"	Maringá	Paraná	Municipal	

Fonte: Grupo de Pesquisa OBEDUC

A Região Norte é pesquisada por Dambros (2013), as escolas investigadas serão denominadas de 'A', 'B' e 'C'. As informações publicadas em sua dissertação nos trazem que 'Escola A' está localizada em um bairro da cidade de Manaus (AM), tem porte médio e atende alunos oriundos de classe baixa e média. Apresenta 21 salas e uma Sala de Recursos (SR) implantada em 2007 e reformulada em 2009 para SRM.

A 'Escola B', está localizada em um bairro da periferia da cidade de Belém (PA), poucos metros à margem do Rio Guamá. Oferece Ensino Fundamental e Médio e conta com uma SRM.

A 'Escola C' atende nos três turnos. No período matutino atende os anos iniciais do ciclo básico de alfabetização; no turno vespertino oferece anos finais e uma Classe de Aceleração da Aprendizagem (CAA); e, no período noturno proporciona atendimento na modalidade EJA. Está localizada em um bairro da cidade de Porto Velho (Dambros, 2013).

A Região Nordeste é pesquisada por Fellini (2013) e as três escolas desta região, serão denominadas de 'D', 'E' e 'F'. Conforme os dados apresentados pela pesquisadora, a 'Escola D' faz parte da Região Nordeste; e, segundo informações da autora, a escola está vinculada à esfera municipal de Garanhuns (PE), que é considerada uma das cidades referência no Estado de Pernambuco, em relação ao atendimento às pessoas com necessidade educacional especial (NEE). Possui pequeno porte, atendendo 174 estudantes nos turnos matutino e vespertino, com educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta uma SRM.

A 'Escola E' está localizada no município de Fortaleza (CE), oferece as modalidades de ensino regular (anos iniciais) e EJA. A SRM atende em contra turno e os alunos da EJA, que frequentam o ensino noturno e recebem o AEE durante o dia. Oferece, também, no período noturno, o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (Projovem) e apresenta parceria com duas grandes universidades: a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a Faculdade 07 de Setembro (FA7).

A 'Escola F' atende nos três turnos, oferecendo nos períodos matutino e vespertino anos iniciais do Ensino Fundamental regular; e, no período noturno a modalidade de EJA. Está localizada em um bairro de classe baixa da cidade, um subdistrito de Salvador (BA). Possui uma ampla estrutura predial, dividida em cinco blocos para acomodar seus 1.080 alunos e 56 funcionários

A Região Centro-oeste é investigada por Hessmann (2013), e de acordo com as informações colhidas em sua dissertação, a 'Escola G' situa-se em Campo Grande (MS) e consta de um espaço físico adaptado, inclusive com espaço destinado para a prática esportiva na modalidade paradesporto<sup>6</sup>. É de grande porte que oferece aos 1.950 alunos matriculados o Ensino Fundamental completo e a EJA. O AEE é oferecido em período contrário de escolarização para 93 alunos.

A 'Escola H' está situada na área urbana do município de Cuiabá (MT) e é considerada de pequeno porte, atendendo 386 alunos distribuídos entre a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). A SRM atende, além dos 12 alunos desta unidade escolar, uma aluna de outro estabelecimento municipal que está no 5º ano do EF.

A 'Escola I' está localizada na área urbana do município de Aparecida de Goiânia (GO) e oferece, pela rede municipal, o Ensino Fundamental (1º

<sup>6</sup> Paradesporto, segundo Hessmann (2013, p. 105) “[...] é uma modalidade desportiva praticada por pessoas com deficiência e modalidade reduzida. As principais modalidades adaptadas ao Paradesporto são: atletismo, basquete em cadeira de rodas, esgrima em cadeira de rodas, futebol de 5, futebol de 7, golball, futsal, basquete, judô, natação, rúgbi em cadeira de rodas, tênis em cadeira de rodas, tênis de mesa, tiro, voleibol sentado, voleibol para surdos, entre outros.”

ao 5º ano). É de pequeno porte, que atende 596 alunos matriculados, sendo 44 considerados como alunos com necessidades educacionais especiais.

A Região Sudeste é representada na pesquisa pelas 'Escolas J, K, e L'. Esta região é analisada por Rodriguero (2013). Em sua tese é possível conhecer amplamente a realidade e a estrutura dos estabelecimentos de ensino participantes da pesquisa.

A 'Escola J', criada em 1992, na cidade de Mauá (SP) está localizada na maior região industrial do Brasil, a Grande ABC Paulista. Apresenta 1.298 alunos oriundos de uma população carente de diversos recursos. Funciona nos três períodos e oferta Ensino Fundamental da modalidade regular e EJA. Sua estrutura física conta com 21 salas de aula e ainda 30 ambientes destinados a diversas atividades educacionais, entre eles: 02 quadras cobertas, 01 quadra de areia, 01 anfiteatro com 199 lugares, 03 salas multiuso, laboratório de ciências e de matemática e biblioteca.

A 'Escola K' é um estabelecimento vinculado à rede municipal de ensino e conveniado a Mitra Diocesana de Petrópolis (RJ). Atende 406 alunos, também oriundos de uma comunidade carente no aspecto social e financeiro. Oferta educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, funcionando apenas no período diurno e realiza alguns projetos em parceria com Organizações não governamental com atendimento aos alunos e à comunidade. Entre os espaços da estrutura física, a escola apresenta além das nove salas de aulas, sala de leitura e de informática, quadra desportiva e pátio.

A 'Escola L', localizada na cidade de Uberlândia (MG), o maior e principal município do Triângulo Mineiro, oferece educação infantil e Ensino Fundamental e possui 971 alunos matriculados nos períodos matutino e vespertino. Também realiza parcerias com a Fundação Maçônica e com a Universidade Federal de Uberlândia e por meio dessas relações proporciona respectivamente, atendimento de duas salas do Telecurso 2000 no período noturno; e encaminhamento dos alunos à universidade para atendimento por profissionais da saúde como médicos e dentistas.

Garcia (2015) pesquisa a Região Sul do Brasil e em sua tese é possível compreender as especificidades da educação inclusiva nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. As escolas participantes da pesquisa na região serão denominadas pelas letras "M", "N" e "O".

No município de Chapecó, estado de Santa Catarina, está localizada a 'Escola M'. Este estabelecimento de ensino da rede municipal oferece educação infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano nos períodos matutino e vespertino, e a EJA no período noturno. O AEE é oferecido nos períodos matutino e vespertino e a escola ainda oferece o Projeto Acelera



Brasil, do Instituto Ayrton Senna<sup>7</sup>. Atende 414 alunos matriculados e apresenta um índice de aprovação de 91%.

A 'Escola N' está localizada na cidade de Capão da Canoa (RS) e oferta Ensino Fundamental regular, no período diurno; e, EJA no período noturno. Apresenta 644 alunos matriculados e 13 frequentam a SRM, sendo quatro de outras unidades escolares que não oferecem o AEE. O município de Capão da Canoa é considerado polo da educação inclusiva, e a escola foi projetada para atender as necessidades em relação à acessibilidade arquitetônica, inclusive elevador e piso tátil.

A 'Escola O' está localizada no município de Maringá (PR) e oferta Ensino Fundamental de nove anos, no período diurno e o Programa mais Educação que atende 336 alunos em período integral. No período noturno oferece duas turmas de EJA e ainda cede espaço físico para o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

## Descrição dos Instrumentos

Para Gil (2007, p. 17), a pesquisa é “[...] um procedimento racional e sistemático” que objetiva apresentar respostas para os problemas que se apresentam. Todavia, para que seja possível delinear e compreender um fenômeno e suas relações de ordem intelectual e prática com a evolução da ciência e da sociedade, é mister que se desenvolva a investigação mediante o uso de instrumentos que possibilitem fornecer as informações para descrever com fidedignidade a realidade inquerida.

Para cada etapa da pesquisa foi empregado um instrumento de pesquisa específico. Para a primeira, utilizou-se um questionário; e, para a segunda, um roteiro de pesquisa semiestruturada, que será descrito a seguir.

Appolinário (2004, p. 168) define questionário como uma “técnica estruturada para coleta de dados”, constituído por uma série de perguntas. O questionário de pesquisa com os professores participantes do curso de AEE, (Apêndice A), elaborado pelo grupo de pesquisa OBEDUC apresenta questões abertas e fechadas, organizadas em quatro categorias, com o objetivo de identificar dados referentes ao processo de inclusão e o AEE nas escolas bem como a formação e atuação dos docentes. As categorias são: identificação, formação, atuação e dados da escola em que atua o profissional.

---

<sup>7</sup> O Acelera Brasil é um projeto idealizado pelo Instituto Ayrton Senna, em 1997. É um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental. Ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar. Até o ano de 2012, já tinha atendido 32.195 alunos em 472 municípios de 23 Estados.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o uso desse tipo de instrumento de análise pode dispensar a presença do pesquisador, e pode ser enviado por diferentes meios, como por exemplo: agências de correio, correio eletrônico, ou ainda, por um portador. Nesta pesquisa, o questionário aplica-se em um dos momentos de avaliação presencial do curso de pós-graduação em AEE. Os aplicadores são professores e tutores do referido curso, que se deslocam aos 39 polos presenciais, distribuídos logisticamente pelas cinco regiões do Brasil. Para as autoras, os questionários alcançam apenas 25% de devolução. No estudo, obtemos 74% (setenta e quatro por cento) de retorno, visto que o universo inicial de pesquisa é de 1.200 (um mil e duzentos) professores e no momento avaliativo comparecem apenas 889 (oitocentos e oitenta e nove) cursistas.

Para a segunda etapa foi utilizado o “Roteiro de caracterização e observação da escola” (Apêndice B). Segundo Appolinário (2004, p. 71) esta modalidade de entrevista apresenta “[...] componentes estruturados e não estruturados, ou seja, há um roteiro de perguntas preestabelecidas [...], mas há também um espaço para discussão livre e informal [...]”. Para completar a definição, trazemos a citação de Triviños (2008, p. 146), cujo entendimento por entrevista semiestruturada é “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]”, as quais são originadas por meio das respostas do entrevistado. Assim, é possível estabelecer que dentro do enfoque determinado pelo roteiro básico de questionamentos, o entrevistado, ao seguir sua linha de pensamento com espontaneidade, pode participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O roteiro foi elaborado com base na Nota Técnica nº 9 de 09 de abril de 2010, a qual apresenta orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado. Entre os aspectos a serem observados e perguntados, o roteiro apresenta 22 itens, categorizados em quatro grupos, a saber:

- Organização da prática pedagógica: primeiro grupo com seis questões referentes ao tipo de planejamento e atendimento, bem como a articulação do AEE com outros profissionais da escola;
- O AEE e o Projeto Político Pedagógico: este item compreende questões sobre a formalização do AEE nos documentos da unidade escolar;
- Professor do AEE: esta categoria contempla oito aspectos a serem observados e questionados referentes à organização do trabalho docente; às estratégias utilizadas; os limites enfrentados; bem como a formação continuada recebida; e, o público-alvo atendido;

- Espaço físico: último grupo de perguntas do roteiro, compreendendo quatro observações em relação à estrutura física e à acessibilidade arquitetônica e de materiais.

Este instrumento ofereceu condições para uma observação direta intensiva, posto que, define de antemão os componentes do fenômeno que se irá observar. Vale destacar, com base em Lakatos e Marconi (2003), que a técnica não se limita apenas em ver ou ouvir, e sim, em examinar os fatos e fenômenos identificados da e na realidade.

## **Considerações Finais**

É necessário refletir sobre quais condições são ofertadas para a escola e para o corpo docente para acompanhar as mudanças decorrentes da inclusão. A exclusão como produto da sociedade dividida por classes distintas, também se expressa na escola. A limitação das ações dos coadjuvantes desse contexto na transformação da condição excludente é significativa diante das relações sociais. Por vezes, a escola é incapaz de conseguir se organizar por si só, neste processo, e por decorrência é responsabilizada pelo fracasso da inclusão. Isto é, o aluno continua sendo excluído da objetivação intelectual e material produzida pelo homem.

Para Mori (2016, p. 58), a “[...] busca de concretização dessas proposições [inclusão] numa sociedade de classes é uma luta a ser travada no dia a dia, não apenas no campo da legislação”. As leis embasam a sociedade atual para uma organização mais justa e igualitária. Contudo, a efetivação das políticas na dinâmica social ainda é deficitária. A aparência é igualitária, o discurso é democrático, sem considerar as contradições sociais que os indivíduos vivenciam. O sujeito histórico requer ser compreendido como tal, para que se busquem mecanismos e instrumentos para consolidar a política inclusiva. Tanto a literatura consultada quanto os dados apresentados pelo grupo de pesquisa, revelam um aumento significativo das matrículas dos alunos com deficiências, com TGD e com AH/SD na Educação Básica. As ações políticas promovem o acesso e agora fica o desafio de promover a aprendizagem. Mas sobre quem recai essa demanda? Diante da impotência de transformação coletiva, as ações isoladas buscam operacionalizar os dispositivos legais.

É um desafio concluir um assunto tão intenso da contemporaneidade educacional e tão caro para nós, enquanto docentes, defensores da proposta inclusiva. Veremos nos capítulos a seguir que o processo da inclusão educacional está em desenvolvimento, alguns elementos estão consolidados, outros ainda demandam investimentos político, social e financeiro de forma urgente.

Os avanços são consideráveis, mas ainda há um caminho longo a ser percorrido para que a inclusão educacional se efetive. As discussões devem ocupar um espaço central nas relações concretas do interior da escola. A afinação do discurso com a prática social depende do entendimento político e ético e do que compete a cada setor da sociedade. Em relação ao projeto que a educação é “convocada” a participar existem fatores que não podem ser negligenciados, entre eles: a superação da visão apenas clínica para a compreensão das deficiências, TGD e AH/SD; a superação da segregação e do assistencialismo consequência da visão de impotência e incapacidade generalizada do sujeito, e em principal, a compreensão de que esse indivíduo pode aprender e se desenvolver de forma inter e intrapessoal compensando social e culturalmente os aspectos biológicos da deficiência.

Compreender o indivíduo como um ser histórico, cultural e social com suas condições objetivas e subjetivas, por si só, justifica o investimento para a consolidação da inclusão.

## Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. **Censo escolar**. 2015a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192). Acesso em: 5 dez. 2015.

CEREZUELA, C. **Política nacional de educação inclusiva**: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. 2016. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. **Educação a distância no Brasil**: programas do ministério da educação. In: \_\_\_\_\_. (org.). Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2008, p. 39-50.

DAMBROS, A. R. T. **Educação especial e inclusão em escolas públicas da Região Norte do Brasil**. 2013. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FELLINI, D. G. N. **A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino**: um olhar sobre a Região Nordeste. 2013. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

- FERREIRA, J. L. Moodle: ambiente virtual de aprendizagem. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (org.). **Educação a distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2008. p. 51-71.
- GARCIA, D. I. B. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: efetivação na Região Sul do Brasil. 275 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- HESSMANN, D. B. S. **Política nacional de educação inclusiva**: um estudo sobre a sua efetivação na Região Centro-Oeste do Brasil. 2013. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- IBGE. **Mapas**: mapa político regional Brasil. Disponível em: <http://mapas.ibge.gov.br/escolares/publico-infantil/brasil>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEAL, Z. F. R. G.; SOUZA, M. P. R. **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: uma relação antiga, um problema atual. In: LEONARDO, N. S. T.;
- LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (org.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: EDUEM, 2014. p. 19-40.
- MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar. 2016.
- RODRIGUERO, C. R. B. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: retratos da Região Sudeste do Brasil. 2013. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

Apêndice A

Questionário de Pesquisa com os Professores Participantes do Curso de AEE  
 Questionário de Pesquisa – Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prezados professores

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Educação básica e inclusão no Brasil”. O objetivo é compreender a política nacional de educação inclusiva e a sua efetivação nas escolas. Uma das fases do estudo consiste na caracterização dos professores matriculados neste Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Sua contribuição possibilitará um conhecimento mais concreto das possibilidades e desafios para a inclusão escolar em nosso país. Os dados alcançados serão tratados eticamente, sendo preservados os dados de identificação dos participantes. Contamos com sua colaboração.

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori

Coordenadora geral do projeto

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade: Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2 – FORMAÇÃO

Graduação ( ) Sim ( ) Não Qual?

Pós-Graduação ( ) Sim ( ) Não Qual?

3 – ATUAÇÃO

Professor(a): ( ) Sim ( ) Não

Outra função? ( ) Sim ( ) Não Qual?

Atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo:

( ) Sala de recurso multifuncional

( ) Centro de Atendimento Especializado

( ) Outro:

Atua em classe comum? ( ) Sim ( ) Não

Na sua classe comum tem alunos inclusos:

Com deficiência? ( ) Sim ( ) Não. Em caso afirmativo, quantos?

Transtorno Global de Desenvolvimento? ( ) Sim ( ) Não.

Em caso afirmativo, quantos?

Altas Habilidades/Superdotação? ( ) Sim ( ) Não.

Em caso afirmativo, quantos?

Outros? Quais:

4 – DADOS DA ESCOLA EM QUE ATUA

Nome da escola:

Cidade: Estado:

Dependência administrativa:

( ) Municipal

( ) Estadual

( ) Federal

Outro:

Na sua escola tem alunos incluídos:

Deficiência? ( ) Sim ( ) Não.

Em caso afirmativo, quantos?

Transtorno Global de Desenvolvimento? ( ) Sim ( ) Não.

Em caso afirmativo, quantos?

Altas Habilidades/Superdotação? ( ) Sim ( ) Não.

Em caso afirmativo, quantos?

Outros? Quais?

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Apêndice B

Roteiro de Caracterização e Observação da Escola

Universidade Estadual de Maringá  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Pesquisa: Educação Básica e Inclusão no Brasil

Local:

Nome da escola:

Nome do professor (es):

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Roteiro de Caracterização da Escola\*

Organização da prática pedagógica

Atendimento complementar ou suplementar

Atendimento individual /coletivo / misto

Planejamento: Plano coletivo / Plano individual (por aluno)

Articulação do Pedagogo no planejamento e prática do AEE

Articulação do Professor do AEE e Professor da sala comum

Há profissionais (não docente) que auxiliam nas atividades de vida diária

O AEE e Projeto Político Pedagógico

A sala do AEE está prevista no projeto

Ano de implantação

Proposta pedagógica do AEE

Atende alunos de outras escolas

Professor do AEE

Como são organizadas as atividades pedagógicas (semanais/ quinzenais/ mensais)

Como são organizadas as avaliações dos alunos (diárias/semanais/ quinzenais/mensais)

Formação docente/especialização dos professores que atuam

O professor elabora adaptações de materiais e de currículo (individualmente ou em parceria)

Como é realizado o contato com os professores e as famílias, quanto ao uso dos materiais adaptados utilizados pelos alunos?

Quais os limites o educador tem enfrentado para a efetivação do AEE?

Quanto a sua atuação

Quanto aos recursos

Quanto as políticas públicas

Quem são os alunos atendidos em sua sala do AEE (Deficiências/TGDs/Altas habilidades)

É oferecida formação continuada/aperfeiçoamento aos professores para qualificação do trabalho do AEE.

Essa formação atende também aos professores da sala comum?

Espaço físico

Recursos e equipamentos de apoio

Espaço físico

Condições de acessibilidade no interior da escola

A sala já está equipada com materiais enviados pelo MEC

\* Desenvolvido com base na nota técnica nº 09/2010.

## CAPÍTULO 6

---

# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Aline Roberta Tacon Dambros

### **Introdução**

Neste capítulo traçamos um panorama das atuais políticas inclusivas nos estados de Amazonas, Pará e Rondônia. Faz-se importante destacar que ao falarmos de políticas nos remetemos ao conceito de que são documentos legais que retratam a estrutura política de um governo, portanto acompanhar a efetivação de uma política pública referente à inclusão escolar pode demorar anos, por vezes décadas, por se tratar de um campo historicamente instável e politicamente delineado.

Para identificarmos o perfil dos educadores da Região Norte<sup>1</sup>, utilizamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário aos professores que participaram do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, já concluído na Universidade Estadual de Maringá- PR. O trabalho inicial configurou-se na aplicação de um questionário estruturado, respondidos por 118 professores. O objetivo, ao aplicarmos o questionário, era de extrair informações quanto ao perfil do professor, bem como, buscarmos informações concretas sobre a estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na região. Além disso, discutimos as políticas da Região Norte, destacando o contexto histórico e político dos Estados do Amazonas, Rondônia e Pará.

### **Perfil dos Professores Atuantes na Rede de Ensino Público da Região Norte**

Neste momento, categorizamos os questionários para que pudéssemos analisar qual o perfil dos educadores quanto ao perfil do professor, bem como a estruturação do AEE na região. Para apresentação

---

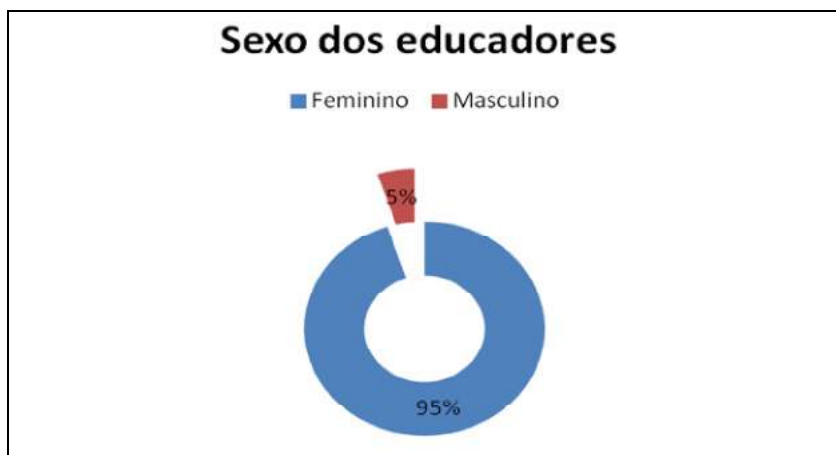
<sup>1</sup> Considerando o tempo e os limites de uma pesquisa stricto sensu, foram delimitados os estados de Amazonas, Pará e Rondônia, para que fosse possível acompanharmos com mais detalhe os caminhos das políticas nesses estados.



dos resultados dividimos os dados em sete categorias: 1) Distribuição da classe docente por sexo; 2) Distribuição da classe docente por faixa etária; 3) Distribuição da classe docente por graduação inicial; 4) Distribuição da classe docente por pós-graduação já concluída; 5) Distribuição da classe docente por dependência administrativa; 6) Distribuição da classe docente por local de atuação; 7) Distribuição de escolas públicas que possuem o serviço do AEE.

Quanto à distribuição da classe docente por sexo a pesquisa identificou, em consonância com os resultados do Censo Escolar 2011, que a maior parte dos educadores, aproximadamente 95%, são do sexo feminino, somente 5% do sexo masculino. Essa hegemonia tem fundamento histórico, uma vez que o movimento do magistério, iniciado pelas escolas normais, já determinavam o ofício para as mulheres. Esse fator se justifica também, quando lidamos com o discurso de que trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais requer uma ação mais afetiva e benevolente. Assim, por muitos anos, mesmo no interior de um movimento de mudança, são as mulheres que dedicam sua ação educacional aos alunos NEE.

**Gráfico 1:** Distribuição da Classe Docente por Sexo – Região Norte.



Fonte: Elaborado pelas Autoras.

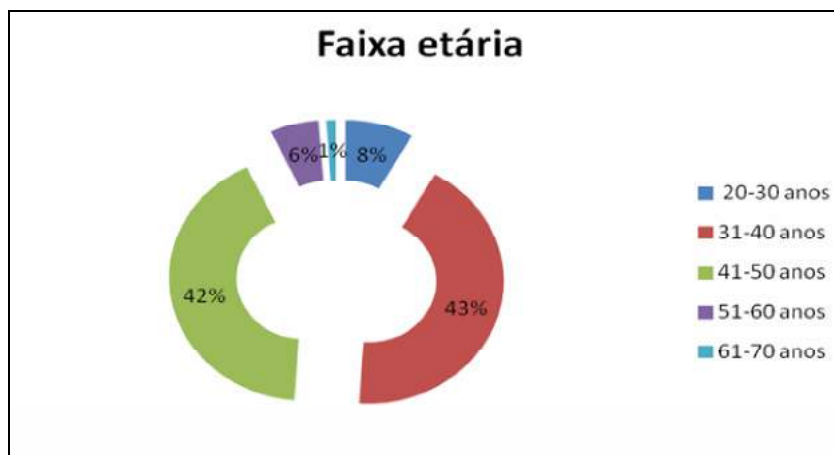
Para Sforini (2005), a feminização do corpo docente aconteceu, de forma não aleatória. No momento de implantação das primeiras escolas primárias, ao fim do século XIX e início do XX, buscava-se fundar uma escola para a instrução do povo, como também para ordem e moral cívica. Nessa conjuntura, a mulher foi incumbida de modelar os cérebros infantis, a partir de uma habilidade tipicamente feminina: intuição, benevolência e afetividade.

No momento em que as virtudes cívicas ou morais necessárias à preservação das instituições são priorizadas no processo educativo, abrem-se espaços para a mulher. O desenvolvimento das virtudes sociais, que passa necessariamente pela educação da vontade, tem no aspecto psicológico um dos principais pontos de atuação. Questão que reforça ainda mais a vinculação entre mulher e ensino. Acredita-se que ela detém o conhecimento da 'alma infantil', um conhecimento prático, adquirido junto ao berço, enquanto mãe (Sforni, 2005, p. 321).

Godinho et al. (2005), ao analisarem a trajetória da mulher na educação brasileira, destacaram que ingressar no magistério possibilitou às mulheres de classe média entrar no mercado de trabalho, exercendo um ofício de prestígio social. Além disso, era uma possibilidade de conciliar o trabalho doméstico com os afazeres profissionais, logo, aliava-se a formação de profissionais dedicadas à formação moral do indivíduo, sem oferecer riscos sociais. Podemos considerar que esses fatores ainda não foram superados ao observamos que 95% do corpo docente no trabalho com a educação especial é do sexo feminino.

Quanto à distribuição da classe docente por faixa etária a pesquisa identificou que, grande parte dos professores, cerca de 85%, estão na faixa de 31-50 anos.

**Gráfico 2:** Distribuição da Classe Docente por Faixa Etária– Região Norte.



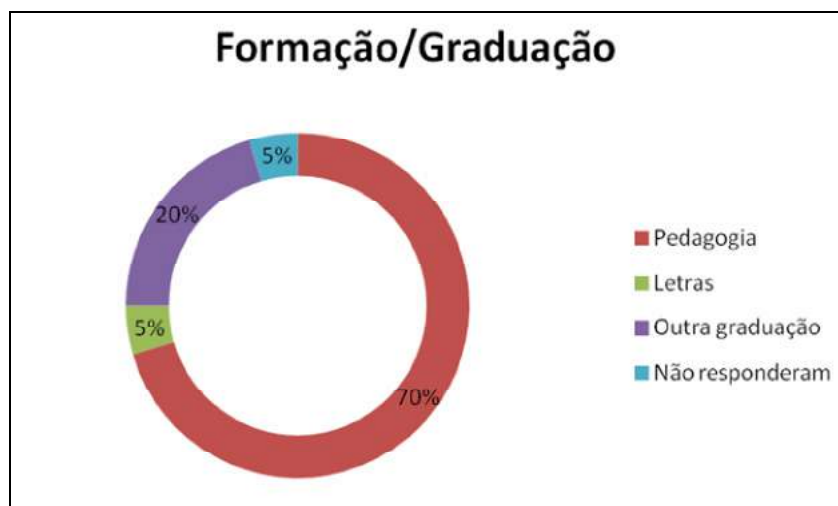
Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Compreende-se que, os professores que estão em contato direto com os alunos especiais encontram-se em um momento de estabilização profissional, bem como alta experiência profissional. Esse é um fator

positivo para o trabalho de ensino, aprendizagem e desenvolvimento desses educandos.

Sobre a distribuição da classe docente por graduação, investigamos que a graduação de Pedagogia predomina nessa modalidade de ensino. O licenciado neste curso, de forma geral, possui habilitação para o trabalho com a Educação Especial. Acreditamos que, com o impulso das políticas de inclusão, o trabalho com alunos especiais passa a ser um campo promissor, fatores que determinam os 70% dos pesquisadores indicarem a licenciatura de Pedagogia como primeira formação. A segunda licenciatura é a Letras com 5%. Na sequência formada em outra graduação temos 20% e somente 5% não responderam.

**Gráfico 3:** Distribuição da Classe Docente por Graduação Inicial– Região Norte.



Fonte: Elaborado pela Autora.

O alto número de pedagogos é resultado da Portaria nº. 1.793, de dezembro de 1994, do governo federal, que visa a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, recomendando em seu Artigo 1º, a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

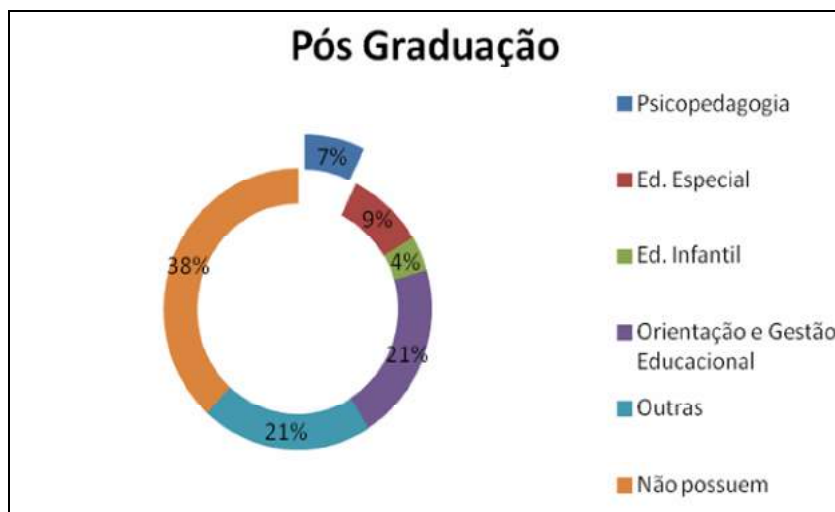
Além disso, a formação em cursos de licenciaturas é uma das determinações expressas no Artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Em seu parágrafo 3º define que os professores especializados em educação especial deverão comprovar, formação mínima em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas,

preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, estabelece a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Com os dados observamos que os professores investigados estão em conformidade com as exigências jurídicas e habilitados para o trabalho educacional solicitado.

Quanto à distribuição da classe docente em nível de pós-graduação, observamos que a busca pela especialização é recente, devido à facilidade de acesso a esse setor e, sem dúvida, devido à competitividade no campo, à medida que nos últimos anos os professores procuram cada vez mais qualificar seu trabalho e currículo. Assim, a pesquisa revela que cerca 38% estão realizando sua primeira pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial. Aproximadamente 21% possuem a especialização em Orientação e Gestão escolar, outros 21% em outras não mencionadas, 9% já possuem Educação Especial, 7% em Psicopedagogia e apenas 4% especializados em Educação Infantil.

**Gráfico 4:** Distribuição da Classe Docente por Pós-graduação já Concluída – Região Norte.



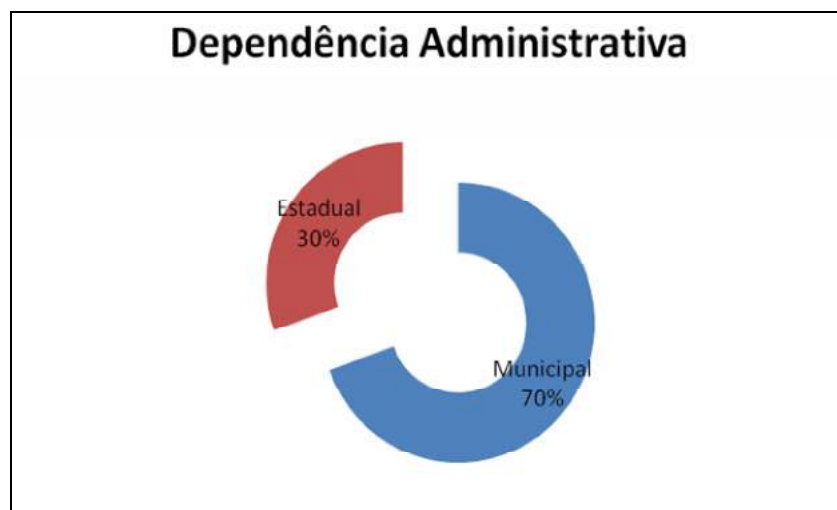
Fonte: Elaborado pela Autora.

Dentre os fatores que facilitaram o acesso está o incentivo governamental. O Artigo 18, da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, assegura, que aos professores que já estavam exercendo o magistério deveriam ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Essa qualificação docente

é indispensável, pois de acordo com o Artigo 8º da mesma Resolução, a rede regular de ensino deve prever e prover na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Sobre a distribuição da classe docente por dependência administrativa, identificou-se que esses professores estão, em sua maior proporção, na rede municipal de ensino. Acreditamos que um explicativo seja à política de municipalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses dois níveis de ensino são os maiores receptores de alunos especiais, sabe-se que o número de alunos que alcançam o Ensino Médio ainda é pequeno. Vale apontar também que, tanto na modalidade Fundamental, quanto no Médio, o número de alunos que finalizam o ciclo escolar vem aumentando com a estabilização das políticas inclusivas.

**Gráfico 5:** Distribuição da Classe Docente por Dependência Administrativa – Região Norte.



Fonte: Elaborado pela Autora.

Consideramos que o avanço das estatísticas sobre a conclusão de alunos com NEE no ensino médio, tem se fortalecido por mudanças legais que fortalecem as políticas públicas de ingresso da pessoa especial ao mercado de trabalho. Diante de uma sociedade mercadológica, incentiva-se o que esse aluno adquira, além do diploma de conclusão, uma habilidade que lhe conferirá o ingresso no mundo do trabalho.

Em meio a uma sociedade voltada à inclusão social, encontram-se as pessoas com deficiência inseridas no trabalho, e isto se impulsionou com a colaboração de algumas normativas vigentes, tais como a Lei nº. 7853/89, que assegura o apoio à integração das pessoas com NEE nas áreas de educação, saúde, formação profissional e trabalho, recursos humanos e

edificações. Assim como, a Lei nº. 8112/90 que assegurara o direito á vagas desses sujeitos em concursos públicos e Lei nº. 8213/91, que dispõe sobre a reserva de vagas, obrigatoriamente, em empresas de grande porte (Dambros et al, 2011).

Quanto à distribuição da classe docente por local de atuação, podemos verificar que o acesso e incentivo para qualificação docente foi um impulso para o professor regular buscar sua especialização na área da Educação Especial.

**Gráfico 6:** Distribuição da Classe Docente por Local de Atuação – Região Norte.

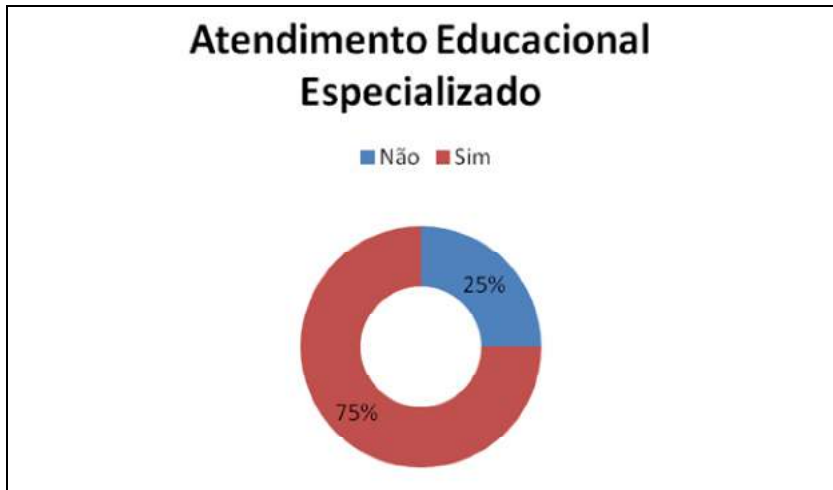


Fonte: Elaborada pela Autora.

Dos entrevistados, aproximadamente 79% dos entrevistados na Região Norte atuam nas salas regulares que possuem alunos com NEE, 12% estão nas equipes pedagógicas, realizando o suporte pedagógico aos educadores e 9% exercem estritamente nas salas de recursos multifuncionais.

O último tópico analisado, quanto as escolas públicas que possuem o AEE, o questionário nos mostrou que na Região Norte cerca de 25% das instituições escolares que atuam, prioritariamente, com alunos especiais ainda não possuem o AEE. Resultado que nos surpreendeu é que, em contrapartida, 75% já atuam com o suporte do AEE, fator que determina o bom andamento do processo de inclusão escolar.

**Gráfico 7:** Distribuição de Escolas Públicas que Possuem o Serviço do AEE – Região Norte.



Fonte: Elaborada pela Autora.

Os dados demonstrados permitiram mapearmos, de forma geral, o perfil dos professores que estão atendendo os alunos com NEE na Região Norte. No próximo item, trataremos sobre o andamento da Educação Especial nos últimos anos, especificamente, das regiões do Amazonas, Pará e Rondônia e a reestruturação dos estados para atender a política nacional de educação inclusiva.

### **Características da Educação na Região Norte**

Nas últimas décadas, as políticas de desenvolvimento na federação Norte do Brasil aceleraram o crescimento econômico dos Estados que o compõe. De acordo com o Censo demográfico, publicado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, o Norte possui 15.864.454 habitantes, distribuídos em sete estados Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima<sup>2</sup>, Rondônia e Tocantins.

Os resultados do Censo Demográfico 2010 apontaram 45 606 048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23, 9% da população brasileira. Na Região Norte esse número se aproxima a 15 864 454 milhões, esse percentual representa 23% da população com deficiência no Brasil.

<sup>2</sup> O estado de Roraima não integra os números coletados com a aplicação do questionário da pesquisa na região Norte.

**Tabela 1:** Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.

<b>Matrículas de alunos com NEE em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA</b>	
NORTE	39.140
Amazonas	4.748
Pará	16.432
Rondônia	4.383

Fonte: Brasil (2011).

Referente à Educação Especial, o Censo Escolar (Brasil, 2011) revelou que foram realizadas em todo Norte 12.624 matrículas de alunos frequentes de classes especiais juntamente com escolas exclusivas e 39.140 registros de alunos especiais Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos. A seguir apresentaremos dados observados nas regiões de estudo: Amazonas, Pará e Rondônia.

## **A Educação Inclusiva no Estado Amazonas**

Terra de natureza exuberante e presença da cultura indígena, o Estado do Amazonas, capital Manaus, conta, aproximadamente, com 1.559.161, 682 km<sup>2</sup>, densidade demográfica 2, 23 hab/km<sup>2</sup>, divididos em sessenta e dois municípios que somam até 2010, 3.483.985 habitantes.

O Censo Escolar (Brasil, 2011) contabilizou que Amazonas, no ano de 2010, realizou, cerca de, 1.162.346 matrículas nas modalidades de ensino da Educação Básica, sendo que 121.191 foram na Educação Infantil, 770.147 no Ensino Fundamental.

Para atender esses educandos, a rede de ensino do Amazonas conta com 5.565 escolas, deste número, 699 instituições estaduais, 4.605 instituições públicas municipais, 250 instituições privadas e 11 federais.

Sobre as matrículas de alunos com necessidades especiais, foram realizados, em 2010, 4.748 matrículas de Alunos com NEE em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos. Para viabilizar a inclusão desses alunos, Amazonas conta com 1164 estabelecimentos de Educação Especial com Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA.



**Tabela 2:** Estabelecimentos de Educação Especial com Classes Comuns do Ensino regular e/ou EJA no Estado do Amazonas.

Amazonas	Número de estabelecimentos
Instituições estaduais	310
Instituições municipais	759
Instituições privadas	81
Instituições federais	14
TOTAL	1164

Fonte: Censo Escolar (Brasil, 2011).

Dos 335 professores que atuam na Educação Especial, em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, apenas 38 são do sexo masculino e 297 feminino.

No estado, a política de educação inclusiva é representada pela Gerência de Atendimento Educacional Específico (GAEE) do Estado do Amazonas, com sede na cidade de Manaus. Criada diante das exigências das Secretarias de Educação em viabilizar a escola inclusiva, a GAEE busca programar um conjunto de serviços e de recursos de apoio ao AEE.

De acordo com o órgão, o Estado compreende que a Educação Especial tem como função promover o Atendimento Educacional Especializado disponibilizando os recursos e serviços e orientando quanto a sua utilização. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela. Esse serviço deve ser oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Centros de Apoio Especializados ou Salas de Recursos Multifuncionais (Amazonas, 2012).

Ao promover a política inclusiva no Estado a GAEE se pautou em algumas legislações e documentos orientadores, sendo eles: Declaração de Salamanca; Convenção sobre o Direito das Pessoas com deficiência; Resolução nº. 155/2002 CEE/AM; Lei nº. 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica Resolução nº. 04/2009; Decreto nº. 7611/2011; Decreto nº. 7612/2011 Plano Viver sem Limite.

Dentre os documentos apontados, destacamos a Resolução nº. 155/2002 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas-CEE/AM como o início da política inclusiva no Amazonas (Amazonas, 2002).

A resolução institui as diretrizes para a Educação Especial do Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, garantindo aos educandos com necessidades educacionais especiais, uma formação geral comum, bem como

o desenvolvimento de atividades produtivas que os conduzam ao exercício da cidadania plena.

Segundo o Artigo 1º, Parágrafo Único, o Estado se compromete a ofertar a Educação Especial, tendo início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Para garantia dos deveres estaduais o Artigo 3º, parágrafo único, determina que seja criado um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva, atualmente este órgão é compreendido pela figura da GAEE.

Se instituindo como o princípio da proposta inclusiva no Ensino Regular, o Artigo 9º propõe que atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado, preferencialmente, em classes comuns no ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Observamos que o termo preferencialmente permanece na resolução de 2002, uma vez que não era obrigatória a inclusão no ensino regular, além disso, o Artigo 12 assegurava ainda o atendimento, em caráter extraordinário, em Escolas Especiais, públicas ou privadas. Atendimento este excluído com o Decreto nacional 6.571/2008 e revogado pelo decreto 7.611/2011.

O ano de 2011 foi o marco para mudanças relativas a Educação Especial do Estados Nacionais, nesta data temos a promulgação do 7.611/2011, no qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. E na mesma ocasião a divulgação do Decreto 7.612/2011- Plano Viver sem Limite.

Com o Decreto 7.612/2011 fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

Após o Plano Nacional, o Estado do Amazonas promulga em Dezembro de 2011 o Decreto nº. 31.821/2011, que dispõe sobre a criação do Programa Estadual de Atenção à Pessoa com Deficiência- Viver melhor.

Artº 1- Fica instituído, no âmbito do Estado do Amazonas o Programa Estadual de Atenção à Pessoa com Deficiência- Viver Melhor, como o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência e seus familiares por meio do

fortalecimento e da execução de políticas relativas à matéria (Amazonas, 2011, p. 1).

O Programa Viva melhor do Amazonas tem como eixo prioritário ações que envolvem: Saúde, Habitação, Educação, Esporte e Lazer, Cultura, Assistência Social, Empregabilidade, Tecnologia, Transporte e Acessibilidade.

Dentre as áreas, o Capítulo IV (Educação), estabelece que a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade do Estado do Amazonas-UEA irão compor ações para fortalecer o atendimento educativo para pessoas com NEE.

Segundo o Artº 15, as atividades desenvolvidas deverão garantir: AEE nas salas de recursos ou centros; acessibilidade nos espaços escolares; campanhas educativas nas escolas; tecnologia assistiva no ambiente escolar; qualificação profissional; e formação continuada aos profissionais envolvidos no processo de inclusão.

## **A Educação Inclusiva no Município Manaus**

Na cidade de Manaus, a proposta e o encaminhamento da política inclusiva seguem as orientações nacionais e estaduais. O atendimento educacional especializado do sistema de ensino é ofertado em diferentes ambientes que atuam para a estruturação da proposta inclusiva, sendo eles: escolas regulares de ensino com suas SRM; Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com deficiência Visual – CAP; Centro de Formação e de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez – CAS; Centro de Atendimento Educacional Específico – CAESP; Escolas especializadas;

Além disso, são oferecidos atendimentos pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S; Atendimento em Classe Hospitalar – Hospital João Lúcio, GAAC, HEMOAM e Pronto Socorro da Zona Oeste; e Atendimento diferenciado na modalidade Domiciliar.

## **A educação Inclusiva na Escola AM**

Em 2012 realizou-se a visita a escola AM indicada pela Secretaria Estadual de Educação a escola indicada possui a Sala de Recursos desde 2007, com sua reformulação para Sala de Recursos Multifuncionais no ano de 2009. A instituição atende alunos de classe baixa e média, na cidade de Manaus-AM. Atualmente conta com 21 salas para o Ensino Regular e 01 sala para o AEE.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2008 não possuía a SRM em sua estrutura, entretanto, a atualização de 2012 contempla brevemente o tipo de atendimento ao aluno com NEE.

Segundo o PPP (2012), o objetivo da sala de recursos é de proporcionar atividades que contribuam para a aprendizagem e prover situações que possibilitem a organização dos conteúdos propostos na Sala Regular (SR) de ensino. Além disso, a escola se preocupa com a comunidade escolar que irá receber esse aluno especial, desta forma se propõe a fomentar uma discussão de que a escola é o espaço, no qual os alunos constroem seus conhecimentos, segundo suas capacidades e envolvimento com as atividades propostas.

As atividades pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos devem garantir condições de continuidade dos estudos, para isso conta com uma série de medidas tomadas pelos professores responsáveis, a fim de garantir o acesso. De acordo com o documento os professores especializados devem:

- Realizar reuniões com os pais e/ou responsáveis, professores, pedagogos e funcionários de apoio a unidade escolar;
- Promover palestras e jornada de estudos;
- Organizar a semana nacional da pessoa com deficiência, trazendo o personagem do “Boi Tibuzynho” para ilustrar os conteúdos abordados;
- Confeccionar materiais para o AEE e adaptar os recursos didáticos;
- Orientar os professores da Sala Regular, elaborando as avaliações, exercícios e atividades do aluno, além do apoio nas atividades extras, como visita ao Museu Amazonense;
- Realizar o acompanhamento e parecer dos alunos atendidos;
- Apoiar a direção em assuntos relacionados a capitação de verbas do Governo Federal.

**Figura 1:** Exemplos de Atividades Adaptadas para Alunos com Deficiência Visual na Escola de Manaus.



Fonte: Elaborado pela Autora.

No que diz respeito às dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, observamos: a) a ausência de livros didáticos em Braille e áudio na Sala Regular; b) a dificuldade quanto à manutenção dos equipamentos da Sala de Recursos, devido à falta de profissionais habilitados tecnicamente, tornando alguns equipamentos, como máquina Braille, inutilizados; c) a resistência dos professores em receber alunos com NEE, principalmente das séries finais do Ensino Fundamental.

A atual SRM da escola conta com duas educadoras, uma formada em Pedagogia e a outra com Normal Superior, que atendem no período matutino e vespertino cerca de 20 alunos. Dentre os alunos atendidos temos: Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual e Transtorno Global do Desenvolvimento- Autistas.

Segundo a professora, a sala conta com um suporte tecnológico e literário adequado, já que recebeu vários materiais do governo estadual, no entanto, o maior obstáculo em realizar sua medição consiste na falta sequencial dos estudantes. A educadora afirma que muitos dos estudantes moram longe da escola, não possuem transporte gratuito para sua locomoção e no verão as temperaturas da região sobem dificultando a volta dos alunos por volta das 13h. Uma solução mencionada pela professora seria de oferecer a alimentação/almoço aos alunos que permaneceriam na escola para o atendimento vespertino, o que ainda não ocorre na unidade.

Quanto à organização da prática pedagógica, o atendimento se caracteriza como complementar ao ensino regular. É realizado coletivamente, em grupos de até três alunos. Para elaborar o plano de atendimento é realizada uma reunião mensal com a professora da sala regular. Para avaliação do desenvolvimento do aluno na SRM, a professora elabora um relatório de acompanhamento.

No item posterior abordarmos sobre o histórico da Educação Especial no estado do Pará, com destaque às políticas públicas que embasaram a construção de novas práticas escolares à luz da perspectiva inclusiva.

## **A Educação Inclusiva no Estado do Pará**

O Estado do Pará é a segunda maior unidade federativa do país, com extensão de 1.247.950, 003 km<sup>2</sup>. Composta por 143 municípios soma, aproximadamente, 7.581.051 habitantes, destas 2.255.030 em idade escolar (BRASIL, 2010).

No estado, a Educação Especial é representada pela figura do Departamento de Educação Especial unificada com a Diretoria de Ensino, ambos concebem a inclusão e a diversidade como,

[...] espaço das identidades em movimento, o que pressupõe uma constante discussão sobre as diferenças que permeiam o universo escolar, assegurando um modo novo de existência do pluralismo étnico-político-econômico-cultural (Pará, 2008b, p. 2).

Para atender os alunos com NEE, na proposta de inclusão, o Censo Educacional (Brasil, 2010) aponta que a rede de ensino paraense totaliza 12.043 escolas de educação básica. Deste número, 970 instituições estaduais, 10.362 instituições públicas municipais, 697 privadas e 14 federais. Quanto ao número de professores, a rede estadual conta com 73.461 educadores, 11.030 trabalhando com a Educação Infantil e 56.665 no Ensino Fundamental.

Especificamente sobre as matrículas de alunos com necessidades especiais, foram realizados, em 2010, 16.432 registros de estudantes com NEE em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.

Para viabilizar a inclusão desses alunos, o estado conta com:

**Tabela 3:** Estabelecimentos de Educação Especial com Classes Comuns do Ensino regular e/ou EJA no Estado do Pará.

Pará	Número de estabelecimentos
Instituições estaduais	574
Instituições municipais	2.752
Instituições privadas	253
Instituições federais	6
TOTAL	3.585

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2011).

A estimativa é que o número de professores na Educação Especial por Tipos de Atendimento alcance o número de 248 em classes especiais, 22.127 classes comuns (regulares) e 260 em escolas exclusivas. Dos 508 professores que atuam na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos que atuam nas classes especiais e em escolas, 59 são do sexo masculino e 449 feminino.

As políticas públicas de inclusão escolar no Pará iniciaram por volta de 1990, sob a influência direta de dois documentos impulsionadores para a implantação: 1) a LDB Lei nº. 9394/96; 2) as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica – Resolução nº.02-11/09/2001. Ambos propiciaram a atualização da Constituição Estadual 2008 e a realização da I Conferência Estadual de Educação-Plano Estadual de Educação (Pará, 2008b).

O princípio de direito ao acesso educacional está assegurado no Artigo 272 da Constituição Estadual, na qual determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será baseada nos princípios da democracia, do respeito aos direitos humanos, da liberdade de expressão, objetivando o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício consciente da sua cidadania e sua qualificação para o trabalho, independente. Segundo o Artigo 273, sem distinções de origem, raça, sexo, idade, religião, preferência política ou classe social.

Em relação ao AEE, o Artigo 276 determina que seja oferecido um serviço especializado para os superdotados e para os deficientes físicos, sensoriais ou intelectuais, inclusive com educação para o trabalho, ministrado, preferencialmente, na rede regular de ensino, nos diferentes níveis, resguardadas as necessidades de acompanhamentos e adaptação e garantidos materiais e equipamentos de adequados. Admitindo, no parágrafo único da lei, que esses serviços sejam oferecidos também pelas instituições privadas (filantrópicas e confessionais), voltada para o ensino de que trata este artigo, serão apoiadas e acompanhadas pelo Poder Público.

Na busca por novos horizontes educacionais, promove-se também a I Conferência Estadual de Educação no Estado do Pará, entre os dias 20 e 22 de Janeiro de 2008, na cidade de Belém. Estabelecido como um evento de grande repercussão estadual teve como finalidade, principalmente, construir o Plano Estadual de Educação – PEE que orienta as políticas educacionais do Estado do Pará em um prazo de 10 anos. Após o evento, a comissão publicou um relatório que serve como direcionador de diretrizes, os objetivos e as metas para a educação em todos os níveis de ensino.

Na realização do evento foram envolvidos 139 municípios paraenses e, cerca de, 70 mil pessoas, dentre os quais: profissionais da educação, gestores, pais, alunos, responsáveis, lideranças dos movimentos sociais organizados, parlamentares e representantes de instituições, entidades, organizações governamentais e não governamentais. Com a realização do evento, esperava-se que, por meio da união de todos os agentes educacionais, fosse elaborada uma política estadual que zelasse pela qualidade da Educação no Pará.

[...] a construção de uma nova qualidade para a educação básica, articula-se, dentre outras iniciativas, à planificação articulada das ações educacionais, a uma política de avaliação, à democratização das escolas e sistemas, a uma política de formação e valorização dos trabalhadores em educação, à construção de uma nova relação entre diversidade e educação básica que incorpore questões como a educação do campo, educação indígena, educação de pessoas com deficiências e altas habilidades; pessoas privadas de liberdade, diversidade de orientação sexual, a um movimento de intervenção

curricular voltado para a garantia das condições adequadas de tempo, espaço para o ensino e aprendizagem de conhecimentos válidos para a constituição de comunidades de aprendizagem; para o aprimoramento dos mecanismos de gestão e financiamento, sem descuidar da respectiva ampliação da escolarização fundamental para 9 anos (Pará, 2008b, p. 2).

Além das propostas de ações prioritárias para a educação no Pará, o relatório apresenta em seus apontamentos iniciais um diagnóstico do estado, detalhando a situação e desempenho da Educação regional perante o país. O quadro elaborado com os dados de 2006 apresenta o Pará como:

**Quadro 1:** Quadro Situacional da Educação no Pará até 2006.

<b>Quadro Situacional da Educação no Pará até 2006</b>
Terceiro lugar entre os Estados da Região Norte que possui o maior índice de analfabetismo e de analfabetos funcionais ganhando apenas para o Acre e o Tocantins;
A média de 11, 9% da população do Estado entre 5 e 17 anos não está frequentando a escola, o que é um número acima da média nacional de 9, 6% e de 10, 3% do Norte. Isso revela que a universalização do ensino aqui ainda é um grande desafio;
Para cada professor no Estado, aproximadamente 28 alunos, sendo que mais de 75% dos docentes que atuam no ensino fundamental, na área rural, não têm formação em nível superior;
Dos 446 estabelecimentos de Ensino Médio 91% estão localizadas na zona urbana, até 2006;
Apresenta o menor índice de aprovação no ensino fundamental na federação do Norte, apenas 69%, tanto no ensino fundamental quanto no médio, sendo estes números piores que as médias da região e do País;
A evasão escolar no Pará, no ensino fundamental é de 12, 8% e de 22, 9% no ensino médio, sendo estes números piores que as médias da região e do País;
O desempenho de nossos alunos no SAEB, tanto na disciplina de português quanto na de matemática, é inferior à média regional e nacional. Considerando a série histórica de 1995 a 2005 o desempenho do Pará não só é muito ruim, como piorou.

Fonte: Pará (2008b, p. 8).

Para os relatores, essa situação educacional precarizou-se, a partir de 1996, com a política de municipalização do ensino no financiamento educacional. A municipalização avaliada como,

[...] um dos feitos negativos do FUNDEF, tendo em vista a reduzida capacidade financeira, administrativa e pedagógica da grande maioria dos municípios paraenses, desprovida de recursos próprios e sobrevivendo das transferências do Estado e da União (Pará, 2008b, p. 7).

A municipalização já estava prevista na própria Constituição Estadual, em seus Artigos 274 e 280, quando apontou que o ensino público será organizado em redes estadual e municipais, em regime de colaboração. Logo, compete ao município a responsabilização progressiva do Município no atendimento em creches, pré-escolas e ensino fundamental, bem como ao Estado o financiamento do Ensino Fundamental e Médio.



Ainda, segundo o Relatório, os recursos, até então, transferidos aos municípios funcionaram como fetiches, pois criaram a concepção ilusória de que haveria dinheiro novo para a educação. No entanto, grande parte dos recursos recebidos pelos municípios já lhes pertencia por direito constitucional, quanto ao recurso adicional os dados mostram que ele não cobria custos dos encargos assumidos, nem tão pouco, a elevação e qualificação do trabalho docente. Em decorrência, grande parte dos municípios, marcados pela escassez financeira, não consegue estabelecer uma estrutura básica de administração e pedagógica. Fatores que impedem o progresso do Plano Educacional no Estado (Pará, 2008b).

Outro aspecto apontado como contraproducente foi o de que, ao focar as políticas municipais para o Ensino Fundamental, inevitavelmente, limitam-se os recursos e matrículas na Educação Infantil, “[...] isso permite inferir que a focalização do Ensino Fundamental que permitiu a ampliação do atendimento nessa etapa de ensino, se deu à custa da redução/estagnação das matrículas da Educação Infantil” (Pará, 2008b, p. 7).

Desta forma, entende-se que a utilização dos recursos do FUNDEB significou a focalização dos recursos no Ensino Fundamental, a concentração das matrículas nas redes municipais precárias e a redução das matrículas na Educação Infantil. Vale ressaltar que são esses dois níveis de ensino: Infantil e Fundamental, os maiores destinos de alunos com necessidades educativas especiais, durante o processo de inclusão escolar.

Diante de tantos desafios, a Secretaria de Educação Estadual do Pará em consonância com o Ministério da Educação, busca analisar as grandes prioridades estaduais para compor a construção de um pacto estadual de qualificação do ensino. Para a Educação Especial, modalidade em estudo, o relatório (Pará, 2008b) estabelece como diretrizes, primeiramente, a implantação de políticas públicas na modalidade de Educação Especial que garantam os princípios de direitos a inclusão das pessoas com deficiências e alta habilidade.

No segundo momento, propiciar a garantia do acesso, reingresso, permanência, progressão e conclusão com sucesso às pessoas com necessidades especiais nos diferentes níveis, modalidades de ensino e turnos de funcionamento da escola, a partir de parcerias com órgãos públicos, entidades não governamentais e especializadas e a sociedade civil, para que formem equipes multiprofissionais para o atendimento e acompanhamento dos alunos com deficiências e altas habilidades.

## **A Educação Inclusiva no Município de Belém**

Durante a pesquisa, tivemos o apoio instrucional da Gerência de Educação, em específico, a Subgerência de Educação Especial, que juntamente com o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva (NAEDI) realiza um trabalho de ouvidoria e assessoria técnico-pedagógica e formação continuada aos profissionais das Representações de Ensino (REN) e das escolas da rede estadual de ensino NAEDI.

Dentre as atividades desenvolvidas, a Subgerência realizou em 2011 o apoio instrucional para a adesão das escolas públicas ao Programa de Acessibilidade, financiado pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse projeto foram contemplados 91 escolas da rede estadual em 40 municípios, com valores entre R\$ 1.200, 00 a R\$ 7.200 reais, sendo este recurso federal repassado diretamente às escolas, a fim de readequar ou construir uma estrutura com acessibilidade.

Conforme o levantamento dos alunos público-alvo da educação especial no Estado de Rondônia, realizado pela subgerência de Educação Especial em 2011, pode-se constatar que atualmente a rede conta com 2.037 alunos incluídos nas salas regulares de ensino. Outro dado coletado é que o estado conta com, aproximadamente, 106 salas de recursos tipo I e 37 salas tipo II, além de 12 escolas que não responderam o questionário, totalizando uma soma de 143 salas implantadas e recebendo materiais.

Analisando os encaminhamentos dentro do município podemos considerar que a inclusão da diversidade está presente nas propostas escolares, há uma preocupação de que a escola deve ultrapassar a simples transversalidade prevista por alguns currículos, permeando somente o exercício das disciplinas, mas abranger uma série de ações voltadas para a extinção do não aprendizado. Seguindo a concepção das esferas estaduais, Belém leva o compromisso com o reconhecimento das diferenças, buscando a minimização das injustiças sociais.

## **A Educação Inclusiva na Escola Estadual PA**

Em 2010 visitamos a escola PA, criada com o Decreto nº.8.634 no ano de 1974, oferece o nível básico do ensino fundamental e médio e conta com uma sala de AEE na Sala de Recursos Multifuncionais.

A sala para o atendimento especializado, ampliada em 2008, possui dificuldade estrutural, ou seja, o espaço de atendimento é pequeno para o trabalho pedagógico e há a necessidade de climatização no ambiente, devido ao calor intenso da região. Além disso, os corredores e pátios não propiciam o acesso para o aluno com deficiência física.

**Figura 2:** Atividade Desenvolvida na Escola do Pará Atendimento Coletivo.

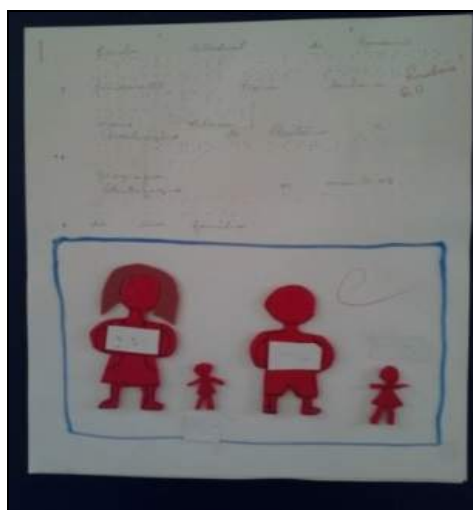


Fonte: Elaborada pela Autora.

Para o atendimento dos alunos, a escola conta com duas professoras concursadas, no entanto, esse número é escasso diante da necessidade local, uma vez que essa mesma instituição recebe alunos de outras escolas que ainda não possuem a SRM.

As professoras do atendimento do AEE, ambas especialistas em Educação Especial, quinzenalmente realizam uma coleta com as professoras das salas comuns para identificar o conteúdo abordado e a dificuldade dos 35 alunos, com faixa etária de 8 a 27 anos, entre o 1º ano 9º ano e Educação de Jovens e Adultos. Também são realizados atendimentos, em contraturno da classe comum, semanalmente entre uma ou duas vezes por semana.

**Figura 3:** Atividade Desenvolvida na Escola do Pará para Deficientes Visuais (DV) nas Salas de SEM.



Fonte: Elaborada pela Autora.

Quanto às especificidades atendidas, a sala do AEE recebe: Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas habilidades, Deficiência Visual/ Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Deficiência Física. Uma ação presente nessa escola é que os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislalia e Dislexia são atendidos no espaço das SRM, devido a uma indefinição das políticas nacionais.

A partir de nossa observação verificamos duas dificuldades locais: 1) os alunos com dificuldades de aprendizagem<sup>3</sup> continuam a ser assistidos por uma estrutura não destinada para seu atendimento escolar. Isso quer dizer, sem professores específicos ou ambiente propício, já os alunos com TDAH e Dislexia, estão alocados na estrutura do AEE, inflando o próprio sistema do atendimento e impossibilitando um trabalho de qualidade geral; 2) pais e alguns docentes julgam a SRM como um espaço de reforço, não como período de complementação da aprendizagem.

## **A Educação Inclusiva no Estado de Rondônia**

Apontada como um dos eixos mais promissores, devido à sua característica agropecuária, o Estado de Rondônia, cuja capital é Porto Velho, conta, aproximadamente, com 237.590, 864 km<sup>2</sup>. Possui uma densidade demográfica de 6, 58 hab/km<sup>2</sup>, divididos em cinquenta e dois municípios que somam, no total, 1.562.409 habitantes, desses 418.840 em idade escolar (Brasil, 2010).

O Censo Escolar (Brasil, 2011) contabilizou que, no ano de 2010, cerca de 484.058 matrículas gerais nas modalidades de ensino da Educação Básica, sendo que 46.742 foram na Educação Infantil, 292.4844 no Ensino Fundamental.

Para atender esses educandos, a rede de ensino rondoniense conta com 1.491 escolas, deste número, 412 instituições estaduais, 896 instituições públicas municipais, 180 instituições privadas e 3 federais. Estritamente sobre as matrículas de alunos com NEE, em 2010 foram realizadas 4.383 matrículas em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos. Para viabilizar a inclusão desses alunos, Rondônia dispõe de:

---

<sup>3</sup> Ao se referir das dificuldades de aprendizagem os professores observados estavam se referindo em dificuldades de leitura, escrita, matemática e hiperatividade.

<sup>4</sup> Ensino Fundamental: Integra 155.533 matrículas nas Séries Iniciais, compreendido pelo 1º ao 5º ano e 136.951 matrículas nas Séries finais, entendida pelo 6º ao 9ºano (Brasil, 2011).

**Tabela 4:** Estabelecimentos de Educação Especial com Classes Comuns do Ensino regular e/ou EJA no Estado de Rondônia.

<b>Rondônia</b>	<b>Número de estabelecimentos</b>
Instituições estaduais	276
Instituições municipais	426
Instituições privadas	69
Instituições federais	1
<b>TOTAL</b>	<b>772</b>

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2011).

O número de professores na educação especial por tipos de atendimento incide em: 34 em classes especiais, 6.388 classes comuns (regulares) e 318 em escolas exclusivas. Dos 352 professores que atuam na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, apenas, 46 são do sexo masculino e 306 feminino.

O número crescente nos últimos anos favorece a implantação da política nacional de educação inclusiva no estado, mas essa realidade não foi historicamente linear, no próximo item trataremos no contexto histórico e legislativo que compõe essa luta pelo acesso do conhecimento científico para todos.

O Estado de Rondônia desenvolveu suas primeiras ações exclusivamente sobre as políticas públicas inclusivas a partir de 1998. Historicamente foi com a consolidação da Instrução Normativa nº. 005/98 GAB/SEDUC, apoiada nos princípios da Constituição Federal, LDB e Declaração de Salamanca.

A Instrução Normativa nº. 005/98 nasceu da necessidade de se reformular os processos de diagnóstico e avaliação do aluno com NEE para sua inserção na rede estadual de ensino, além disso, de propiciar os primeiros passos para a superação do termo 'integração' para a sonhada 'inclusão'.

Posteriormente, homologa-se a Resolução 138/99, que prevê em seu Artigo 3º, I, do Conselho Estadual de Educação as normas para organização e funcionamento do sistema educacional no Estado. Conforme a Resolução, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola do aluno com NEE, e a valorização do profissional da educação com formação específica para atuar na Educação Especial.

No Artigo 37 constata-se que a Educação Especial é modalidade de ensino, destinada ao atendimento de educandos portadores de necessidades educativas especiais e deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O parágrafo 2º determina que para o atendimento dos alunos portadores de necessidades educativas especiais serão utilizados o serviço especializado e o serviço de apoio especializado, assim compreendidos:

I – serviço especializado: como aquele oferecido pelas escolas especiais, centro ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área de educação especial, realizados em parceria com as áreas de saúde, da assistência social e do trabalho;

II – serviço de apoio especializado: são os serviços educacionais oferecidos para responder às necessidades especiais do educando, em turno contrário ao da classe comum, formalmente desenvolvidos em salas de recursos, de apoio pedagógico e serviços de itinerância ou através de outras alternativas encontradas pela comunidade escolar (Rondônia, 1999, p. 1).

O Artigo 4, especifica, também, que o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, pode consistir em:

**Quadro 2:** Tipos de Atendimento a Alunos com NEE no Estado de Rondônia.

Tipos de atendimento
Atendimento domiciliar
Classe comum do ensino regular
Classe especial
Classe hospitalar as crianças e aos jovens internados que necessitam de educação especial
Centro integrado de educação especial, para os serviços de avaliação diagnóstica, de escolarização e de preparação para o trabalho
Ensino com professor itinerante
Escola especial
Oficina pedagógica
Sala de estimulação essencial, destinado a atendimento de portadores de deficiência de 0 a 3 anos e de crianças consideradas de alto-risco
Sala de recursos em contraturno ao ensino regular

Fonte: Rondônia (1999, p. 10).

No ano de 2004, a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO) lança a Instrução Normativa 0100/04 (Rondônia, 2004), na qual visa regulamentar o atendimento educacional de alunos com NEE na educação básica. Busca-se regularizar os serviços educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino, em específico, nas salas de recursos, conduzida por professores especializados para atender às necessidades do estudante.

Após anos de luta coletiva para a inclusão desses alunos no ensino regular, e em consonância com a Resolução nº. 138/99, publica-se em 2009 a Resolução nº. 552, na qual se fixa as normas para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais na educação básica. Enquanto modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino, as escolas

devem realizar a matrícula de todos os alunos especiais, segundo o Artigo 5 do referido documento, compete às escolas, com apoio da mantenedora, estado ou município, assegurar as condições de um ensino qualitativo.

O Artigo 7 estabelece ainda que, escola e mantenedora deve prever e prover condições essenciais de atendimento, tais como, infraestrutura, corpo docente qualificado, recursos didático-pedagógicos e turmas reduzidas, com o menor número de diferenças entre as deficiências.

Quanto ao atendimento especializado, realizado por instituições capacitadas, pode ser oferecido, de acordo com Artigo 9, parágrafo 2, nos seguintes serviços: I- sala de recursos multifuncionais (SRM); II- atuação de intérprete na sala regular; III- atuação do professor itinerante; IV- apoio para aprendizagem, locomoção e comunicação e V- ajuda técnica com tecnologia assistida.

## **A Educação Inclusiva no Município Porto Velho**

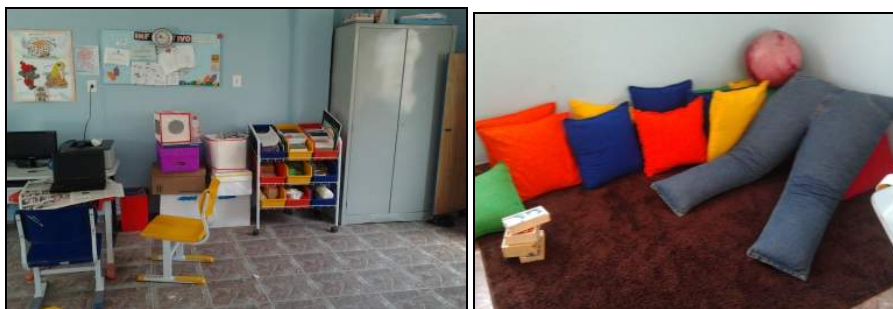
Em relação ao município de Porto Velho, a Resolução nº. 04/CME-2010, Conselho Municipal de Educação, em consonância com a proposta estadual e nacional, estabelece normas para a Educação Especial, especificando que para atender o público-alvo do AEE serão disponibilizadas as SRM para o trabalho pedagógico, em contraturno, alocado na instituição de ensino, centros de atendimento educacional da rede pública ou por instituições privadas, conveniadas a Secretaria Municipal.

## **A Educação Inclusiva na Escola RO**

Em 2010, na cidade de Porto Velho, realizamos a observação na escola RO de Educação Básica do Estado. A instituição foi criada no governo de Frederico Trotta, pelo Decreto 866 de 1977.

Atualmente funciona da seguinte forma: pela manhã de 1º à 4ª série com ciclo básico de alfabetização, no turno vespertino, 02 salas de 4ª séries e 01 de Classe de Aceleração da Aprendizagem (CAA) e de 5ª a 8ª série do ensino regular e no 3º turno atendendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1º ao 4º séries e com o Projeto Recomeço alunos de 5ª à 8ª série. Dentre as atividades desenvolvidas a instituição oferta também o Atendimento Educacional Especializado na SRM.

**Figura 4:** Estrutura Interna da SRM Recentemente Reformada- Rondônia.



Fonte: Acervo da Autora.

A SRM esta prevista no Artigo 118º, do projeto político pedagógico (PPP) da instituição, “[...] a escola dará atendimento complementar aos alunos com NEE em horário contrário da sala de aula” (Rondônia, 2010, p. 7). A sala para o AEE foi reformada no ano de 2010 e recebeu novos materiais didáticos e equipamentos de informática. Para assegurar esse serviço o Regimento Escolar dispõe:

Em observância ao parecer CNE/CEB nº. 17/01, o projeto pedagógico atenderá princípios de flexibilidade, para que o acesso ao currículo, seja adequado às condições do aluno, favorecendo assim seu processo escolar. Assim sendo serão observadas as variáveis, que podem interferir no processo de aprendizagem, tais como: as de cunho individual do aluno, as condições da escola, a prática docente, as diretrizes do sistema de ensino, bem como a relação entre todas elas (Rondônia, 2009, p. 12).

O AEE também está previsto no projeto pedagógico da instituição, reformulado em 2010, o PPP destaca que a filosofia do atendimento versará na formação integral do aluno,

[...] garantindo a sua permanência na escola, sua aprendizagem no tempo certo, priorizando a qualidade do ensino, corroborada pela aquisição e solidificação de atitudes salutaras, despertando neles, alunos, o prazer do aprender, de ler e de pesquisar; que valorize todos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, democratizando o saber. Esperamos que nosso projeto educativo nos oriente no sentido de acolher o aluno e propiciar uma aprendizagem significativa e contextualizada, que valorize a inteligência do aluno, que faça vivenciar seus conhecimentos e o integre corretamente à sociedade em que vive (Rondônia, 2010, p. 13).



Oficialmente oito professoras licenciadas em Pedagogia atendem vinte e seis alunos, com faixa etária de seis a treze anos, entre o 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. As especificidades atendidas são Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiência Visual/ Baixa Visão, Paralisia Cerebral, Deficiência intelectual, Deficiência Física, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia.

Durante a observação na SRM da escola foi possível averiguar que mesmo com as dificuldades de carga horária para atendimento, devido ao alto número de alunos atendidos, suas atividades docentes eram realizadas com dedicação, fica claro nos discursos o aspecto humanizador da ação escolar, logo, o acesso a escola torna-se mais que um direito, mas sim uma garantia ao contato com o conhecimento elaborado.

Um aspecto que não foi trabalhado na pesquisa, mas que foi observado na prática é o de que as educadoras, além de atender os alunos público-alvo do AEE, estão recebendo os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tais como, TDAH e Dislexia.

Lembramos que o atendimento a esses estudantes não está previsto nem nas legislações nacionais e nem nas regionais do atendimento especializado, como mencionamos anteriormente. Entretanto, como não possuem outro espaço para auxílio em sua aprendizagem, eles acabam sendo atendidos nas SRM, espaço do AEE. O horário para concretização dos trabalhos se constitui no turno oposto ao qual o aluno frequenta a classe comum (contraturno). Os atendimentos variam de duas a três vezes por semana, dependendo da especificidade de cada aluno.

Durante as entrevistas e observações na subgerência e na Escola visitada, observamos um embate bastante recente entre educadores e dirigentes: a figura de um dos apoiadores no processo de inclusão, o cuidador. Esse profissional é destinado para o cuidado diário e acompanhamento constante do estudante. De acordo com a Resolução nº552/09 – CE/RO, de 27 de abril de 2009, os alunos que receberiam esse suporte seriam aqueles que as deficiências ou condições, “[...] originam dependência de cuidados diários, grave comprometimento e dependência para a realização de atividades diárias no ambiente escolar” (Rondônia, 2009).

A proposta que está sendo estudada pelo órgão competente é de ofertar suporte ou apoio para as atividades diárias e participação social dos alunos incluídos na rede regular de ensino do Estado de Rondônia, fazendo parte das políticas públicas, a partir de: Proposta 1 – Convênio ou parceria com instituição privada; Proposta 2 – Contratação através de instituição especializada em educação especial filantrópica e/ou particular; Proposta 3 - Concurso público e/ou contrato emergencial; e Proposta 4 – Hora extra.

Ainda, sem dados concretos sobre esse impasse, a Secretaria de Educação e a Subgerência de Educação Especial estudam o melhor

encaminhamento a ser tomado, para que seja resolvido rapidamente, uma vez que, no que diz respeito ao cuidador esse profissional tem fundamento legal em documentos como: Constituição Federal (1988), LDB nº. 9394/96 (1996) e Resolução CNE nº. 2 (2001) (Rondônia, 2009).

Com a visita inicial no Estado de Rondônia, observamos que, embora existam dificuldades, como sobre o encaminhamento pedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem nos espaços do AEE e a ausência dos profissionais cuidadores para o acompanhamento do aluno (público alvo), compreendemos que o processo de implantação das políticas inclusivas está assegurado, por intermédio de um órgão estatal forte apoiado na figura da subgerência de Educação Especial, como também pelo profissionalismo e dedicação dos educadores envolvidos por essa modalidade de ensino, cujo maior objetivo é garantir que o aluno com NEE tenha acesso à estrutura escolar, mas, principalmente, ao saber científico acumulado historicamente.

### **Similaridades e Diferenças entre os Municípios/Estados da Região Norte**

Por sua ampla extensão territorial a Região Norte do Brasil compõe um território ricamente marcado pela diversidade de cultura, de costumes e até mesmo de rotinas escolares. Em comum, observamos o esforço coletivo de agregar novas práticas inclusivas na escola, mesmo que as condições territoriais e financeiras fossem subjacentes a esse processo. Observando o espaço, tempo e peculiaridades de cada região de estudo, consideramos que a educação inclusiva tem sido abordada, porém com caminhos de efetivação diferenciados.

No Amazonas, a política de educação inclusiva é acompanhada pelo GAEE, que busca programar um conjunto de serviços e de recursos de apoio ao AEE, segundo a coordenadora investigada, o ano de 2011 foi o marco para mudanças relativas a Educação Especial no Estado, com a promulgação do Decreto nº. 7.611/2011 e Decreto nº 7.612/2011- Plano Viver sem Limite. Com o 7.612/2011 ficou instituído Decreto nº. 31.821/2011, que dispõe sobre a criação do Programa Estadual de Atenção à Pessoa com Deficiência- Viver melhor, no qual está possibilitando a implantação de novas ações com os recursos advindos do governo federal.

Ainda, segundo a coordenadora, a contenção de recurso financeiro e o extenso território do Estado do Amazonas dificultam as propostas formuladas pelo GAEE, para algumas escolas do interior a visita do governo às SRM e as escolas especiais são realizadas anualmente, a dificuldade de locomoção e distância são obstáculos reais nesse caso.

Na escola visitada, a professora regente da SRM, aponta que a sala conta com um suporte tecnológico e literário adequado, contudo, o maior obstáculo em realizar sua medição consiste na falta sequencial dos estudantes. As faltas frequentes acontecem devido ao aluno morar longe da escola, não possuir transporte gratuito para sua locomoção e no verão as temperaturas da região sobem dificultando a volta dos alunos por volta das 13h. A solução mencionada pela educadora seria de oferecer a alimentação/almoço aos alunos que permaneceriam na escola para o atendimento vespertino, o que ainda não ocorre na unidade por falta de verba pública.

No Estado do Pará, as primeiras ações de inclusão passam a ser programadas no ano de 2008, com a reformulação da Constituição Estadual 2008 e a realização da I Conferência Estadual de Educação-Plano Estadual de Educação.

Para a rede de ensino a política de municipalização do ensino no financiamento educacional foi um efeito negativo para a qualidade do ensino fundamental, pois reduziu a capacidade financeira. Percebe-se que a utilização dos recursos do FUNDEB no Estado significou a focalização dos recursos no Ensino Fundamental, a concentração das matrículas nas redes municipais precárias e a redução das matrículas na Educação Infantil. Destacando que esses dois níveis de ensino são os maiores destinos de alunos com necessidades educativas especiais, durante o processo de inclusão escolar.

A partir de nossa observação na escola, verificamos uma dificuldade importante: sem um ambiente de reforço escolar, os alunos com TDAH, Dislexia, dificuldades de aprendizagem em geral, estão sendo atendidos na estrutura do AEE, inflando o próprio sistema do atendimento e impossibilitando um trabalho de qualidade geral. Quadro este também encontrado no Estado de Rondônia.

Nesse aspecto, além de atender os alunos público-alvo do AEE, a escola está recebendo os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tais como, TDAH e Dislexia na SRM. Esse acolhimento não está previsto nas legislações nacionais e regionais do atendimento especializado, entretanto, sem outro destino e sem recursos estaduais, os alunos com dificuldade de leitura e escrita inflam o sistema de atendimento do AEE.

Dentre todos os Estados acompanhados na pesquisa, Rondônia, se destaca por seu avanço político na garantia de AEE, assim como o Pará, desde o ano de 2008 vem consolidando ações para que o direito desse aluno com NEE possa ser assegurado. Com menor extensão territorial e local de grandes obras governamentais, a região consegue articular melhor o trabalho educacional, todo o trabalho de implantação, acompanhamento e capacitação

de propostas inclusivas é realizado pela Subgerência de Educação Especial, juntamente com o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva.

No quadro síntese (Quadro 3) apresentamos as similaridades e as diferenças observadas durante o estudo realizado, vale destacar que a viabilização dos dados foi concretizada, porque contamos com o apoio substancial das equipes regionais de educação. Semelhantemente, elas se encontram em fases transitórias, buscando agregar novos conhecimentos para a viabilização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

**Quadro 3:** Quadro Síntese.

	Escola AM	Escola PA	Escola RO
Política municipal	Atende à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com modificações estaduais	Atende à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Atende à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com modificações estaduais.
Nº de professores no AEE	2	2	85
Nº de alunos no AEE	20	37	26
AEE previsto no PPP	SIM	SIM	SIM
Acessibilidade	Parcial (Andamento)	Insuficiente - Espaço de atendimento pequeno - Sem climatização - Corredores e pátios sem acesso para o aluno com deficiência física.	Completo
Público atendido na SEM	Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual e Transtorno Global do Desenvolvimento-Autistas.	Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas habilidades, Deficiência Visual/ Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Deficiência Física. Uma ação presente nessa escola é que os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislalia e Dislexia	Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiência Visual/ Baixa Visão, Paralisia Cerebral, Deficiência intelectual, Deficiência Física, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia.
Planejamento pedagógico	Mensal	Quinzenal	Bimestral

<sup>5</sup> Oficialmente são 8 professores destinados ao AEE, no entanto, há uma parcela de professores atuando na Secretaria de Ensino, na pesquisa 3 professores atuavam efetivamente na SRM.

	Escola AM	Escola PA	Escola RO
Formação e especialização docente	Pedagogia Normal Superior	Pedagogia Especialização em Educação Especial	Pedagogia
Capacitação docente para atuação no AEE	Os professores são orientados a participar de cursos de capacitação e de atualização oferecidos pela GAEE.	Realizada por meio de cursos de capacitação, oferecidos especialmente pela Rede e conforme solicitação das escolas.	Realizada por meio de cursos de capacitação, oferecidos especialmente pela Rede e conforme solicitação das escolas.

Fonte: Elaborada pela Autora

## Considerações Finais

Essa pesquisa representa um levantamento teórico-prático que não se esgota nas páginas que compõe nosso trabalho, mas acende à novos estudos sobre a educação inclusiva no Brasil e nas regiões investigadas do Norte do país. Em meio aos estudos, coletas de dados, dificuldades de acesso aos documentos, frisamos que nos deparamos com lutas já conquistadas na Educação Especial.

A finalização desse trabalho nos leva a acreditar que os estudos que envolvem o tema Educação Especial buscam fortalecer a defesa de uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis da educação, incluindo os alunos com NEE no campo escolar. Em nossa concepção, há um caminho ainda a ser trilhado, o de uma inclusão qualitativa, que agregue além da garantia ao acesso às salas regulares, permita também, a promoção de práticas pedagógicas científicas planejadas por educadores capacitados.

O trabalho de campo permitiu compreender que a educação inclusiva esta em andamento nas três regiões estudadas, mas essa concretização acompanha o espaço, tempo e as peculiaridades de cada um. Isto pode ser evidenciado quanto observamos o número de alunos com NEE matriculados nas redes de ensino: No Amazonas, até o ano de 2011, as equipes escolares conseguiram matricular, cerca de 4.748 crianças, em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, esse número é semelhante no Estado de Rondônia que compõe, aproximadamente, 4.383 alunos. Embora os números sejam proximais, um ponto a ser destacado é a dimensão territorial dos Estados mencionados, o Amazonas concentra grande parte do seu atendimento educacional especializado na grande capital, Manaus, um dos fatores centralizadores consiste na dificuldade de acesso aos inúmeros municípios componentes da região, na compensação do escasso acesso, as instituições filantrópicas se configuram como a mínima possibilidade do aluno NEE receber um atendimento escolar, assistencial e médico. A realidade descrita não foi observada em Rondônia, ainda que o princípio da política inclusiva esteja se fundamentando nas bases escolares, o Estado, de pequeno porte, consegue uma articulação maior com seus

diferentes municípios e, progressivamente, vem altercando o papel das instituições especializadas no atendimento educacional especializado de alunos com deficiências.

Se considerarmos a história e os movimentos de luta pela igualdade de educação para todos, afirmamos que um grande passo já foi consolidado, a garantia de que todos os alunos com NEE tenham acesso a um ambiente escolar. O desafio que nos instiga agora é garantir que a escola torna-se um espaço culturalizado, onde nossos alunos tenham a possibilidade de compensar suas dificuldades e desenvolver suas funções psicológicas superiores. Desta forma, somente uma instrução formal oferecida ao nosso aluno especial será capaz de alçar estruturas para sua aprendizagem conceitual.

Concluimos que em meio a tantos desafios, secretarias, escolas e profissionais da educação voltaram suas ações para compreender o aluno especial como um estudante regular, bem como garantir sua permanência na escola. Sem dúvida essa é a grande vitória para essa modalidade, visto que décadas atrás consistia em uma sala de aula desagregada da vida diária de uma escola pública regular.

## Referências

AMAZONAS (Estado). Departamento de Políticas e Programas Educacionais. **Educação especial na concepção da educação para todos**. Manaus: GAEE, 2012.

AMAZONAS (Estado). **Projeto político pedagógico da “Escola A”**. Amazonas, Manaus:, 2008.

AMAZONAS (Estado). **Projeto político pedagógico da ‘Escola A’**. Amazonas, Manaus:, 2012.

AMAZONAS (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 155/02**. Manaus, 2002.

AMAZONAS (Estado). **Decreto 31.821/2011**. Dispõe sobre a criação do Programa Estadual de Atenção à pessoa com deficiência- Viver Melhor. Manaus, 2011a.

AMAZONAS (Estado). **Decreto 7.612/2011**. Dispõe sobre a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Manaus, 2011b.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996 .

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Decreto nº. 6.571, de 17 de Setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008 (Revogada).

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp). Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Censo escolar 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 fev. 2016.

DAMBROS, A. R. T. et al. A educação profissional de nível médio no Paraná e a inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho: reflexões acerca da formação mercadológica. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. **Anais [...]** Londrina: UEL, 2011. p.1-11.

GODINHO, T. et al. **Trajetória da mulher na educação brasileira 1996-2003**. Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

PARÁ (Estado). **Constituição estadual do Pará**. Belém, 2008.

PARÁ (Estado). **Relatório da I conferência estadual de educação no Estado do Pará**. SEED, 2008b.

PARÁ (Estado). Secretária de Educação. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**. Belém: DEES, 2008a.

RONDÔNIA(Estado). **Regimento escolar da "Escola C"**. Rondônia, Porto Velho, 2009.

RONDÔNIA (Estado). **Projeto político pedagógico da "Escola C"**. Rondônia, Porto Velho, 2010.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa n ° 0100**. Porto Velho, RO: SEDUC, 2004.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº. 005**. Porto Velho, RO: SEDUC, 1998.

RONDÔNIA(Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº. 138**. Porto Velho, RO: SEDUC, 1999.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº. 552**. Porto Velho, RO: SEDUC, 2009.

SFORNI, M. S. F. Escola pública e feminização docente: da instrução à educação. **Revista de Teoria e Prática da Educação**, Maringá. v. 8. n. 3. set./dez 2005.





## CAPÍTULO 7

---

# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Dinéia Ghizzo Neto Fellini  
Elsa Midori Shimazaki

### **Introdução**

Este capítulo objetiva apresentar e discutir o processo de inclusão em três estados da Região Nordeste do Brasil. A pesquisa de caráter teórico-prático e de abordagem quantitativa e qualitativa se delineou em três momentos distintos. A princípio se estabeleceu o processo de escolha dos estados e o critério de seleção foi o número de docentes matriculados na Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Inicialmente, aplicou-se um questionário que foi respondido pelos professores que participavam do curso, um total de 252 questionários. De acordo com as respostas obtidas, foram selecionados os estados de Pernambuco (PE), Ceará (CE) e Bahia (BA) e posteriormente, as cidades e nessas, as escolas, cujo critério, escolas da rede comum de ensino e que ofertassem o AEE em Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

Num segundo momento, foram estudados os documentos que fundamentam a educação inclusiva e a especial, isto é, as leis vigentes em cada estado, criadas a partir da Constituição Federal (CF) e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), e que respaldam os princípios de atendimento, organização e objetivos das escolas. Utilizou-se também como aporte teórico, a Teoria Histórico-Cultural, cujos pressupostos, defendem o desenvolvimento da mente humana cuja base filosófica é o materialismo histórico dialético de Marx e Engels. Tal base sustenta um “[...] materialismo que unisse dialeticamente a realidade objetiva, os sujeitos e suas modificações” (Pereira; Francioli, 2011, p. 96).

Nessa perspectiva teórica, a escola é o local que se desenvolve as Funções Psíquicas Superiores (FPS), ou seja, se desenvolvem tanto no plano social quanto no plano psicológico. No primeiro plano, aspectos como linguagem, atenção, memorização, abstração e pensamento ocorrem somente

diante das relações que se estabelecem socialmente, já no segundo plano, se desenvolve de duas formas diferentes, intersíquica e intrapsíquica, a primeira relacionada às pessoas, e a segunda atribuída ao processo de internalização (Vygotski, 2000). Além dessa defesa, Vygotsky também reservou estudos às pessoas com deficiência, atribuindo as consequências dessa ao posicionamento social, ou seja, trata-se de uma questão de vínculos com as pessoas e a sua participação na existência social (Vygotski, 1997).

A partir desses pressupostos e considerando a educação inclusiva como um espaço propício para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno com deficiência, algumas normatizações vêm contribuindo para o acesso desses alunos à escolarização na rede regular de ensino e inerente a ela, o AEE como suporte para o desenvolvimento desses alunos em questão.

Portanto, a partir do aporte teórico é que as análises desse trabalho se sustentam. Nesse terceiro momento fora necessário à aplicação da pesquisa de campo, ou seja averiguando-se as escolas selecionadas, e como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com as gestoras e professoras do AEE, além das observações in loco e das fotografias obtidas durante o levantamento. Entre os pontos norteadores do estudo de campo destacam-se: o atendimento ofertado; a prioridade dos alunos atendidos; a organização pedagógica e curricular; os serviços e materiais de apoio ofertados; o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a implementação do AEE; a articulação entre Pedagogo, professor do AEE e os demais professores; e a questão da formação docente.

Sendo assim, este texto se constituirá de três partes. A primeira parte será apresentada uma breve caracterização da Região Nordeste do Brasil, com análises sobre a educação especial e inclusiva de um modo geral. A segunda parte compreende os documentos que norteiam essa educação nos estados selecionados e por último, será apresentada a educação inclusiva nas cidades e nas respectivas escolas selecionadas. A partir disso, defende-se uma educação inclusiva que assegure as condições de educação que oportunizem a apropriação do conhecimento escolar, utilizando diversas formas de trabalho, a fim de desenvolver as funções humanas atribuídas pela escola de Vygotsky.

## **Caracterização da Região Nordeste do Brasil**

A Região Nordeste do Brasil está constituída por nove estados, sendo eles: Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Piauí (PI), Pernambuco (PE), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE).

Em 2010, a população em idade escolar era de 13.915.186 e o percentual de analfabetismo era de 7, 1% entre 10 e 14 anos e de 19, 1% acima dos 15 anos, apresentando assim, um maior percentual de analfabetismo em comparação às demais regiões (IBGE, 2010). A

concentração de analfabetos na região em 2011 tinha um percentual de 52, 7% do total no país, além disso, 12, 9 milhões de brasileiros com mais de 15 anos não tinham domínio da leitura e escrita, 6, 8 milhões deles se encontram nesta região (IBGE, 2012). A região em 2009 se apresentava com o maior índice de crianças entre 10 a 14 anos com mais de dois anos de atraso escolar, cujo percentual era de 20, 7%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo IBGE em 2009, ainda neste mesmo ano, a defasagem escolar média em anos de estudo era de 1, 4 em crianças de 10 e 14 anos (IBGE, 2009).

Dados do INEP mostram alguns percentuais referentes ao abandono, aprovação e reprovação no ano de 2010. A Região Nordeste apresentava em abandono, um percentual de 3, 2% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 14, 2 % no Ensino Médio, perdendo apenas para a Região Norte com 4, 1% e 14, 7% respectivamente (INEP, 2010). Referente à taxa de aprovação, o percentual obtido é expressivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conduzindo esta região para a quarta colocação com um percentual de 85, 7% de alunos aprovados. Comparando esses dados aos obtidos em 2011, as taxas de aprovação cresceram, dos quais, 87, 5% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 77, 7% nos anos finais, permanecendo 76, 3% no Ensino Médio (INEP, 2011). Referente à reprovação na região, os índices são de 11, 1% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 15% nos anos finais, um percentual relevante diante da média de 12% das demais regiões (INEP, 2010).

Em 2010, as matrículas de alunos com deficiência, TGD e AH/SD em escolas exclusivamente especiais e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) era de 33.535 matrículas, contraste visível em 2011, um total 24.128 matrículas. As matrículas desses alunos em classes comuns do ensino regular e/ou EJA aumentaram; de 2010 com 130.725 matrículas para 158.830 matrículas em 2011(INEP, 2012).

Esses dados revelam que entre 2010 e 2011, embora a educação básica tenha apresentado uma defasagem aparente, a Educação Especial de caráter inclusivo tem gradativamente avançado, reduzindo assim, o número de matrículas em escolas exclusivamente especializadas.

A seguir, será abordada a educação inclusiva nos estados, municípios e escolas selecionadas na Região Nordeste do Brasil, retratando assim, as observações e entrevistas realizadas.

## **A educação inclusiva no estado de PE**

Em PE, a educação especial tem como base de fundamentação a LDBEN, bem como, o Plano Nacional de Educação (PNE), além de que consta no Conselho Estadual, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de

outubro de 2009, e a Resolução nº 1/2000. Esta última apresenta em seu Art. 1º, a oferta dessa modalidade como dever do Estado, além de garantir à pessoa com deficiência, TGD e AH/SD, o acesso, a permanência e a apropriação dos conhecimentos escolares, visando o respeito às limitações de cada aluno.

A Resolução CEE/PE Nº 01/2000 esclarece o conceito de Educação Especial, assumindo-a como política de educação escolar, defendendo os princípios contidos na Declaração dos Direitos Humanos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja função caracteriza-se pela promoção de uma escola para todos, e os projetos pedagógicos das escolas devem estar articulados ao princípio da diferença, considerando a necessidade de construção do sujeito cultural, histórico, político e social.

Quanto aos alunos atendidos, consta no Art. 3º da Resolução 04/2009, documento norteador para esta modalidade, alunos com deficiência, TGD, AH/SD, além disso, quanto aos níveis de ensino, o Art. 4º da Resolução CEE/PE nº 01/2000 aborda o atendimento desses alunos em escolas do ensino regular, sendo assegurados os serviços de apoio que atendam às especificidades desse alunado (Pernambuco, 2000).

Em relação à organização curricular e pedagógica, o estado em seu documento citado acima propõe uma criteriosa avaliação desses alunos, devendo ser elaborada por uma equipe de profissionais habilitados em diversas áreas, atribuindo encaminhamentos para uma ação interdisciplinar adequada, cujo, procedimentos e instrumentos, venham orientar melhor o atendimento. E seguindo essa prioridade, quanto aos serviços e materiais de apoio, a Resolução CEE/PE nº01/2000 é enfática em seu Art. 4º, preconizando serviços de apoio como salas de recursos; apoio psicopedagógico; serviços de itinerância, serviços com recursos tecnológicos adaptados e/ou alternativas encontradas, devendo ser oferecidos em turno contrário ao da classe onde o aluno está sendo escolarizado e por fim, a garantia aos surdos do aprendizado formal na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - sendo assegurado, na sala de aula, tradutor intérprete ou professor bilíngue (Português e Libras).

Diante dos documentos apresentados e seus encaminhamentos, nota-se que o estado do PE tem preconizado além da oferta da educação inclusiva e do AEE, a defesa de formação humana atribuída pelos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural. Seguindo as Diretrizes nacionais, propõe a Resolução 01/2000 que entre seus argumentos, o acesso, a permanência e a apropriação dos conhecimentos escolares, visando o respeito às limitações de cada aluno, ainda assim, atribuem à necessidade de construção do sujeito cultural, histórico, político e social alicerçado no projeto pedagógico das escolas com vistas às diferenças dos alunos.

Além disso, a efetivação da inclusão pode ser observada pelas estatísticas da educação básica. Em 2011, as matrículas de alunos com alguma deficiência, TGD e AH/SD nas salas de aula do ensino comum era de 19.438 (INEP, 2011), enquanto que em 2009, esse número era apenas de 9.375 matrículas, portanto, os objetivos de efetivação da educação inclusiva pela federação e, por conseguinte, seus estados, realmente esta sendo implementada, pelo menos, quantitativamente.

Com tais resultados, é nítido que a política de educação inclusiva tem visado suprir o maior número desses alunos na rede regular de ensino, mas somente oportunizar as matrículas, não é o suficiente, é necessário efetivar o acesso ao ensino e para isso, a pesquisa de campo irá corroborar. Dessa forma, em seguida, será apresentada brevemente a educação inclusiva no município e na escola "A" de Garanhuns (PE), e a partir das entrevistas realizadas com a gestora e com a professora do AEE, articulando assim, as observações realizadas, numa tentativa de atribuir possíveis considerações posteriores.

### **A Educação Inclusiva no Município e na Escola 'A' de Garanhuns (PE)**

A escola 'A' de Garanhuns se apresenta como referência no atendimento de pessoas com deficiência, TGD e AH/SD no estado do PE, de acordo com as informações obtidas com a gestora. Porém, argumenta que à inclusão na cidade ainda é parcial. Esses alunos além de estarem inclusos no ensino comum também são atendidos em centros de atendimento. O município conta com um total de 235 crianças atendidas, entre as quais, apenas crianças com deficiência e TGD.

O município, ainda segundo a gestora conta com o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) que promove encontros com professores, desenvolvendo trabalhos de acessibilidade e mobilidade, o Centro de Atendimento a Surdez (CAS) e o Centro de Reabilitação (CRE), este último priorizando o atendimento as pessoas com Transtorno Desintegrativo da Infância. Nesses casos, a Secretaria de Educação do município, em parceria com os Postos de Saúde, realizam encaminhamentos, cujos procedimentos, tanto para neurologistas quanto para fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, entre outros, mediante documentações necessárias.

A cidade tem ao todo oito escolas com SRM e uma escola especial. Alguns dos atendimentos são realizados com recursos próprios e outros, com auxílio da Secretaria de Educação do município.

Conforme aponta a gestora, a escola oferta Educação Infantil II e III, o 1º ano do Ensino Fundamental de 09 anos e 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental de 08 anos, totalizando 174 estudantes, nos turnos matutino e

vespertino, todos de classe média baixa, moradores do entorno. A estrutura familiar desses alunos é diversificada, alguns moram com os pais, outros com avós ou tios, em sua maioria, dependendo da bolsa família como fonte de renda.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, elaborado em 2008 e sem ajustes recentes contempla uma educação de qualidade, cuja proposta pedagógica é o desenvolvimento de um trabalho amplo, onde a ética e o profissionalismo sejam inerentes e a construção de habilidades e competências prevaleça. Tais princípios diferem-se dos pressupostos teóricos de Vygotsky, cuja, formação humana, está baseada nos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem e que subsidiam condições reflexivas da ação humana sobre a natureza. Primar pela formação de alunos mais hábeis e competentes não garante que esses alunos consigam abstrair e generalizar o que foi ensinado, ademais, ao defender uma educação inclusiva, prima-se pelo direito de todos aos conteúdos e ao desenvolvimento humano, sem privilegiar nenhum aluno, pois do contrário, estaríamos contrariando os princípios dessa modalidade de ensino.

Quanto à estrutura, a escola encontra-se num prédio de dois pisos locado pela prefeitura, cujo único acesso ao segundo piso ocorre via escadaria. Além disso, conta com banheiros que não são adaptados e a única rampa existente, dá acesso a SRM. Em relação à parte externa da escola, não possui nenhuma acessibilidade. A questão estrutural da escola esta em desacordo com as preconizações do Decreto nº 5296, aprovado em 2004 que destaca a responsabilidade dos órgãos públicos quanto ao atendimento prioritário para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, além disso, a escola necessita de adaptações, e conforme os casos de edificações já existentes preconiza o prazo de trinta dias após a publicação para as mudanças cabíveis, além disso, “[...] sempre que houver viabilidade arquitetônica, o Poder Público buscará garantir dotação orçamentária para ampliar o número de acessos nas edificações de uso público a serem construídas, ampliadas ou reformadas” (Brasil, 2004).

Em relação à mobília, as salas de aula se encontram equipadas com carteiras novas e quantidades adequadas, todavia sem carteiras adaptadas para usuários de cadeira de rodas. Além disso, outras dependências da escola como a cozinha e o refeitório apresentam condições inadequadas de higiene. O espaço ao lazer é restrito e os horários reservados ao intervalo ocorrem em três momentos distintos o que auxilia na organização interna da escola, corroborando na prevenção de acidentes e na disponibilidade de espaço para esse fim. Durante esses períodos, a escola conta com dois auxiliares que acompanham os alunos, conduzindo as atividades práticas.

À disciplina de Educação Física ocorre no mesmo espaço destinado ao lazer, e a disciplina é ministrada pelos professores que atuam nas salas de

aula, devido à ausência de profissionais na área. Embora se compreenda a necessidade de atividades práticas no ambiente escolar, a questão da falta de profissionais com formação específica é incongruente em relação aos argumentos amparados pelos documentos que regem a legislação educacional. Cabe aos órgãos responsáveis, partindo da Secretaria de Educação encaminhar profissionais ou possíveis soluções para o problema.

Quanto à questão da formação dos docentes, a gestora destacou que a Secretaria de Educação disponibiliza dois funcionários a participarem de cursos ofertados pelo MEC, posteriormente, ficando responsáveis pela formação continuada dos professores da rede uma vez ao mês. Segundo Santos e Gasparin (2012, p. 9), a função do professor é ensinar os conteúdos e ensinar o aluno a pensar. É oportuniza-lo ao “[...] domínio de signos e instrumentos culturais que possibilitam a mediação com os outros e com o meio ambiente”. Portanto, a formação docente na respectiva área de atuação, bem como o domínio dos conceitos específicos conduz o aluno ao conhecimento, bem como, disponibiliza condição para que ele realize relação com fatos e fenômenos, mediados claro, pelos instrumentos simbólicos. No entanto, para isso é necessário que todos os professores tenham acesso direto a formação, pois cada sujeito faz sua própria interpretação dos fatos e do que está sendo ensinado.

Durante as observações na SRM e em conversa com a professora, constatou-se que esse atendimento ocorre em dois turnos, três dias de manhã e dois dias à tarde. Na parte da manhã, a professora atua como professora de apoio durante uma hora com um aluno disléxico no ensino regular, após esse horário, atende na SRM. Conforme a Resolução 04/2009, não deve haver essa duplicidade de funções, visto que são atuações diferentes e devem ser desempenhadas por profissionais específicos, outro fator agravante é que a resolução não caracteriza a Dislexia como público-alvo desse atendimento (Brasil, 2009).

Em relação à SRM, apresenta-se em um espaço restrito, porém, conforme demanda a Resolução 04/2009, comporta mobília e materiais para o AEE como: mesa, cadeiras, três armários, um pequeno e dois de tamanho médio, jogos e materiais pedagógicos, brinquedos, entre outros e uma mesa de sala de aula com cadeira. Entre os materiais enviados pelo Ministério da Educação (MEC), destaca-se um monitor grande para alunos com baixa visão; um computador com impressora; três lupas; CDs e DVDs de jogos e atividades didáticas; uma colmeia para teclado de computador adaptado aos alunos com deficiência física neuromotora (DFN). A sala também conta com um notebook, cujo objetivo é facilitar o atendimento dos alunos com DF e também há uma cadeira de rodas, a única disponível no momento. Referente aos materiais de Língua Brasileira de Sinais e Braille, esses são escassos que segundo a professora ocorrem por dois motivos, à ausência de matrículas de



alunos com baixa visão, cegueira e surdez, e também pelo município comportar escolas específicas em cada área.

Embora a Resolução nº 04/09, estabelece o direito desses alunos ao apoio permanente em sala de aula, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, nesta escola, são os estagiários de Pedagogia que realizam o apoio. Além da falta de formação na área, eles não permanecem em sala de aula durante todo o período de escolarização, dificultando ainda mais o processo de aprendizagem dos alunos.

Além disso, constatou-se também uma contradição na função do professor de apoio. Conforme preconiza na Resolução nº. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, o trabalho desenvolvido pelo profissional de apoio condiz com uma ação colaborativa na sala de aula, ou seja, ele tem como função subsidiar apoio aos alunos com deficiência e TGDs quanto aos conteúdos aplicados pelo regente em sala, no entanto, o que se pode verificar nas observações, é uma prática inversa, ou seja, trabalhos paralelos e diferenciados no mesmo espaço e horário (Brasil, 2001).

Entre os alunos público alvo da educação especial, a escola apresenta matrículas de alunos com Autismo, com problemas fonológicos e de coordenação motora, alunos com DF e DI, com Paralisia Cerebral (PC), com transtorno bipolar e alguns alunos sem laudo.

Casos de alunos sem laudo são preocupantes e delicados, primeiro porque o professor diante da ausência desses laudos não consegue desenvolver um planejamento dirigido, focado nas limitações do aluno como propala a Resolução 04/2009, "I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial" (BRASIL, 2009); e segundo porque, sem a especificação do problema, todos os trabalhos realizados devem ter cuidados mais expressivos quanto às questões de higiene, locomoção, atividades práticas, entre outros; sendo assim, a escola e a secretaria de Educação juntas, devem assumir a responsabilidade quanto a matrícula desses alunos na escola.

As observações na escola "A" ocorreram nos dias 13 e 14 de setembro de 2011, nos períodos matutino e vespertino, em quatro turmas diferentes e a proposta da coleta de dados, versa tanto para a SRM quanto para as salas comuns do ensino regular.

Dessa forma, a primeira observação realizada foi em uma turma de 2º ano com um aluno que apresenta transtorno bipolar. Após o intervalo, o atendimento ocorreu na SRM. Em ambas as situações, ele apresentou-se calmo e participativo, realizando as atividades sem dificuldades aparentes. Quanto a SRM, é relevante destacar que esse atendimento não segue a priori, o que consta na Resolução CNE/CEB 4/2009, documento que institui as Diretrizes Operacionais para esse atendimento, ou seja, em seu Art. 5 destaca

"[...] o atendimento no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns" (Brasil, 2009).

No segundo dia, a pesquisa ocorreu no período matutino em uma turma de Educação Infantil II, com uma aluna com Autismo que se apresentou atenciosa e envolveu-se com os demais colegas na resolução dos trabalhos propostos. A professora procura incluí-la em todas as atividades, utilizando-se de métodos e estratégias diferenciadas que possibilitem o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da aluna, enfatizando atividades de leitura e escrita que notoriamente se apresentam mais complexas para a aluna, ademais, a professora se utiliza da rotina ampliada como meio de comunicação e resolução das atividades semanais.

Quanto à terceira observação, no 4º ano, turno matutino, um aluno com PC e tetraplegia. Duas situações foram consideradas relevantes de análise, primeiro, a questão da necessidade de um banheiro adaptado, inexistente no estabelecimento de ensino, dificultando assim, o uso desse pelo aluno, e segundo, que as atividades desenvolvidas durante a observação, se basearam exclusivamente no relaxamento muscular. Embora, os demais alunos também realizavam simultaneamente os movimentos, visando à interação social, a atividade não abrange o desenvolvimento das FPS, tampouco contribui para a consolidação da ZDP. Para Santos e Gasparin (2012), "[...] são as funções psicológicas superiores que regulam o comportamento do homem e o diferenciam dos animais, por meio da tomada de consciência", sendo assim, nessa atividade específica, os avanços estão atribuídos à coordenação motora, a flexibilidade, orientação espacial, entre outros aspectos.

No período da tarde, foi possível acompanhar o atendimento desse aluno na SRM, e embora a professora enfrente alguns desafios como espaço restrito, insuficiência de materiais, etc.; as metodologias e estratégias utilizadas por ela são diferenciadas e contribuem para o desenvolvimento do aluno. Entre os trabalhos desenvolvidos, destaca-se o uso de fichas para identificação pessoal e familiar; o uso de instrumentos musicais para a discriminação auditiva; a mastigação de alimentos, sopro de vela, lamber o mel ao redor da boca, entre outros, como suporte para o desenvolvimento da fala. Embora essas práticas nem sempre apresentem resultados visíveis, Vygotski (2000, p. 133) destaca a necessidade de se "[...] reconhecer a importância decisiva e exclusiva dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento [...]", ou seja, compreende-se, portanto, que embora não haja uma linguagem exterior, isto não interfere na capacidade cognitiva da criança.

Considerando todas as observações, foi possível constatar também a questão dos medicamentos, ou seja, os alunos quando medicados corretamente, apresentam resultados positivos, participando de acordo com

suas possibilidades, no entanto, em nossa última observação, numa turma de 3º ano no período matutino, esse mesmo resultado não foi possível com uma das alunas, devido à alta medicação, sendo que a mesma permaneceu sonolenta durante toda a aula. E como já fora mencionado, os trabalhos paralelos realizados pela professora apoio em sala de aula, “exclui” de certa forma esses alunos quanto aos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pela professora regente em sala de aula, essa prática, portanto, não oportuniza o acesso desses alunos aos conceitos científicos, pressupondo uma defasagem nos conteúdos escolares.

Ao finalizar as observações, foi então realizada uma entrevista com a professora da SRM. Quando questionada sobre a prioridade do AEE, ela garante atendimento exclusivo. Sobre a frequência semanal de atendimento, destaca ocorrer três vezes na semana e sobre o planejamento, este é individual, ao contrário do atendimento que às vezes, é individual, às vezes, coletivo, segundo as especificidades dos alunos.

Quanto às atividades desenvolvidas no AEE, salienta o ensino da CAA, ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e estratégias para autonomia no ambiente escolar. Em relação à organização das atividades pedagógicas, realiza mensalmente ou bimestralmente, e a avaliação dos alunos, é contínua. Sobre as adaptações de materiais e do currículo, são realizadas em parceria com os professores das salas de aula, pedagogo e fonoaudióloga e sobre a orientação familiar, destaca ocorrer individualmente com cada família. Sobre o AEE e a articulação com o PPP da escola, destacou que esta sendo reformulada, pois a SRM já existia na escola, porém nunca foi incluída no documento.

Em se tratando dos recursos públicos destinados ao AEE, relata serem feitos pelo Ministério da Educação (MEC) e quanto a sua formação, é licenciada em Geografia e Pós-Graduada em AEE, além de ter um Curso de LIBRAS pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). De acordo com a Resolução 04/2009, a docente atende aos requisitos de qualificação para atuar no atendimento.

Diante das observações e dos relatos, considera-se que o município de Garanhuns embora siga as normas federais para a implementação da educação inclusiva, ainda assim, reflete uma inclusão deficitária em diferentes aspectos como na questão de espaço, quanto na falta de profissionais especializados para atuarem com o apoio permanente em sala. Em relação ao atendimento na SRM, observou que as atividades são intencionais e dirigidas, contribuindo para o desenvolvimento do aluno, além disso, a docente visa diversificar e adaptar as atividades quando necessário, refletindo assim, a efetivação de um planejamento com objetivos claros e precisos, respeitando as limitações e potencialidades dos alunos atendidos.

A seguir, buscaremos retratar como vem se efetivando a educação inclusiva no estado do CE, um dos estados de nossa pesquisa. Como pressupostos de análise, segue, portanto, fundamentos utilizados pelo estado com base em documentos oficiais que delinham a educação no estado.

## **A Educação Inclusiva no Estado Ceará (CE)**

O estado do CE utiliza como base, as Diretrizes da Educação Especial organizada pelo Estado, porém atendendo em suas alíneas, a CF e a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Resolução nº 361/2000, a Resolução do Conselho de Educação do Ceará (CEC) nº 394/2004, e as Resoluções do CNE/CEB: nº 2, de 11 de setembro de 2001, a Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009 e a Resolução nº 436/2012 e legislações afins, visando assim garantir uma educação de qualidade com atendimento diferenciado aos alunos com deficiência, TGD, AH/SD (Ceará, 2000, 2004, 2012).

Na Resolução nº436/2012, o Conselho Estadual de Educação do CE fixou normas para a Educação Especial e o AEE, destacando no Art. 1º a Educação Especial como modalidade transversal, ou seja, a oferta desse ensino em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; ficando parte da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar.

Nas Diretrizes da Educação Especial desse referido Estado, não consta a classificação específica dos alunos atendidos na Educação Especial, no entanto, na Resolução nº 436/2012 aparece designado que os alunos com deficiência, cujo, os impedimentos são de longo prazo e de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, bem como, alunos com TGD com quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento social e comunicativo ou estereotípias motoras e alunos com AH/SD deverão ser atendidos (Ceará, 2012).

Conforme documento supracitado, a Educação Especial deve ser oferecida nas redes pública e privada, desde a Educação Infantil, conforme a CF e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.

Quanto á obrigatoriedade dos sistemas de ensino em assegurar a esses alunos um atendimento diferenciado, currículos, técnicas, métodos e recursos educativos, o Estado segue os princípios designados nas Diretrizes da Educação Especial, Art. 59º, presente na lei 9.394/96 (Brasil, 1996).

Fundamentada na Resolução do CEE nº 394/2004, atribui-se a necessidade de flexibilidade curricular, visando à terminalidade específica para os alunos que devido as suas deficiências não atingirem o nível para a conclusão do Ensino Fundamental, bem como, a aceleração de conclusão em

menor tempo para os superdotados. O estado do CE conta com um Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado, oferecendo serviços de apoio pedagógico específico, produção de materiais didático/pedagógicos, complementação e/ou suplementação didática ao sistema de ensino, formação nas áreas da educação especial, além do AEE. Também há o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE) que tem por objetivo, oferecer recursos materiais e humanos de apoio, como fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, assistente social e terapeutas ocupacionais. Além desses, o Estado conta com o Centro de Atendimento à Surdez (CAS) e o Centro de Atendimento Pedagógico (CAP), onde é desenvolvidos serviços de formação e atendimento aos alunos surdos, cegos e de baixa visão por profissionais especializados, além de ofertarem itinerância, Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS), Instrutor de Libras e Oficinas Pré-Profissionalizantes.

Dois aspectos importantes para que a efetivação do processo inclusivo ocorra com qualidade, instituições de atendimentos específicos que oportunizem parcerias com as escolas inclusivas e a presença dos profissionais especializados na área. Dados do INEP de 2011 apontam que o número de professores da educação especial que atuavam nas salas comuns do ensino regular era de 30.727(INEP, 2011); em 2013, passou para 37.150 (INEP, 2013). Esse fator tem contribuído positivamente, pois, entende-se que tanto a procura pela formação na área, quanto à atuação nas salas de aula do ensino comum cresceram, não de forma tão expressiva, mas com valores referenciais elevados diante do número de matrículas que em 2011 eram de 26.892 alunos (INEP, 2011), e em 2013 passaram para 29.812 matrículas (INEP, 2013).

Observa-se, portanto que o estado do CE apresenta subsídios suficientes para desenvolver uma inclusão de qualidade, além de algumas leis estaduais na área, o que contribuem para a efetivação da inclusão, ademais, comporta centros e núcleos que dão sustento para o atendimento dos alunos caracterizados, fortalecendo o trabalho e as condições de acesso à escolarização. Para dar continuidade nessas observações, a seguir, retratamos o município de Fortaleza e da escola selecionada.

### **A educação Inclusiva no Município e na Escola 'B' de Fortaleza (CE)**

A pesquisa em Fortaleza ocorreu nos dias 19 e 20 de setembro de 2011. O primeiro contato realizado foi com a gestora da escola que disponibilizou algumas informações referentes à cidade de Fortaleza, ressaltando que conta com dois Centros de Atendimento para alunos com Autismo, além do SARAH, uma Rede de Hospitais de Reabilitação para pessoas com DF. Também conta com uma escola de surdos, que oferta

formação da Educação Infantil até o Ensino Médio e embora a cidade tenha profissionais TILS formados para atuar nas escolas, a escola em questão não tem nenhum profissional na área, pois a maioria deles atua em uma escola específica para surdos.

De acordo com a diretora, a escola recebe verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da prefeitura da cidade, e é responsabilidade da escola e da gestão organizar um plano de ação determinando para onde serão destinadas as verbas. Naquele momento, a escola se organizava para a construção de rampas.

Atualmente, o atendimento escolar se baseia em três tipos de modalidade: Educação infantil, Ensino Fundamental I, de 1º ao 5º anos (turnos manhã e tarde), EJAS, 1º e 2º segmentos e Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (Pro jovem) (turno noite).

Segundo relato da gestora, a escola localiza-se em uma área urbana na qual o índice de violência e o uso de drogas são muito altos, e cujo poder aquisitivo é baixo, além da renda em sua maioria ser informal, e na maioria dos casos, é a mãe que mantém a casa.

Conforme PPP, documento elaborado em 2010, a escola tem como pressuposto a concepção escolar libertadora que educa o aluno conforme os princípios de autodeterminação, autodisciplina e liberdade consciente, levando o educando a adquirir habilidades criticamente no mundo que o cerca, no enfrentamento de novos problemas, para conviver com os outros de modo cooperativo e participante. Esta concepção auxilia também para a apropriação do conhecimento, embora alguns princípios são necessários e que estejam elencados no processo ensino aprendizagem.

A escola atende aos alunos nos três turnos e o turno da noite é voltado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, porém, o atendimento no AEE ocorre durante o dia. O bairro onde se localiza a escola tem seis regionais e todas as sextas-feiras à tarde às professoras do AEE das escolas, um total de doze, se reúnem para discutir problemas, dúvidas e verificar os avanços dos alunos e possíveis melhoras no atendimento.

O atendimento na SRM ocorre alternadamente durante a semana, ou seja, nas segundas e quartas ou terças e quintas, com duração de uma hora, considerando as necessidades dos alunos e o tempo de resolução das atividades.

Quanto à infraestrutura da escola, tem um espaço amplo e bem estruturado. Embora não cumpra com as normas da ABNT 9050:2004 que exige uma largura das rampas de acordo com o fluxo de pessoas, sendo em rotas acessíveis, a livre mínima recomendável é de 1,50 m, e o mínimo admissível, 1,20 m, ainda assim, tanto a quadra de esportes quanto o acesso às salas de aula contemplam rampas (Associação Brasileira de Normas e Técnicas, 2004).

Quanto aos docentes, à escola conta com 68 professores, desde a Educação Infantil I até o 5º ano do Ensino Fundamental, séries iniciais, sendo dois deles professores de Educação Física e uma professora de AEE.

A SRM é ampla e arejada, possui mobília em ótimas condições de uso, além de estar muito bem equiparada com materiais pedagógicos. Comporta uma mesa redonda com quatro cadeiras, uma casinha de teatro para fantoches, dois apoios para computadores com cadeiras, um bebedouro, um armário, duas gôndolas, e uma gôndola pequena para livros de leitura. Quanto aos materiais de apoio pedagógico, a sala possui uma impressora escâner, dois computadores, uma colmeia, um notebook, caixas de som, colchonetes, jogos pedagógicos, CDs e DVDs, além de disponibilizar uma cadeira de rodas e um andador. Esse é um dos principais aspectos para um bom atendimento no AEE, ou seja, a SRM se apresenta como primeiro passo para a oferta de um ensino de qualidade, complementando e suplementando o ensino regular, considerando também a disponibilidade de acesso e permanência dos alunos na educação inclusiva.

Em relação às atividades desenvolvidas para os cegos, a Secretaria de Educação do Município conta com uma máquina Braille, que realiza a transcrição da Língua Portuguesa para o Braille. Dispõe de alguns materiais em LIBRAS, porém, a professora não possui domínio da língua. Além disso, a escola não conta com profissionais TILS e instrutores surdos, dificultando os alunos surdos do acesso à língua e aos conteúdos escolares.

A questão da linguagem é considerada pela Teoria Histórico-Cultural como imprescindível para o desenvolvimento das FPS. Conforme destaca Tuleski (2008), Vygotsky toma como princípio as ideias de Engels e atribui à linguagem, sua importância por ser um sistema simbólico. Para ele, esta é “[...] responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal e pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pelo controle do próprio comportamento” (Tuleski, 2008, p. 125). Diante disso, defendemos que a criança surda precisa ser alfabetizada em Libras, o que precede o ensino da Língua Portuguesa escrita. Sem a aquisição da primeira, torna-se inviável o ensino da segunda e sem o domínio da língua materna, a abstração dos conteúdos dificilmente ocorre, prejudicando a formação desse aluno quanto ao controle de suas ações.

Na coleta de dados na escola ‘B’, foram realizadas três observações, uma na sala de aula do ensino regular e duas na SRM. A primeira foi em uma turma de Educação Infantil que possui matrícula de uma aluna surda. Entre as principais dificuldades observadas, destaca-se a ausência de um TILS, além da falta de domínio da LIBRAS tanto pela professora, quanto pela aluna. Na concepção Histórica Cultural, “[...] é com base na linguagem que se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem” (Luria, 1956, 1958 apud Luria, 1988, p. 197). Esse processo de formação da

consciência, em que a linguagem compõe a responsabilidade abstrativa e generalizadora, ocorre em parâmetros idênticos para as pessoas surdas, contudo, fundamentado em outra forma linguística que não é a oral, mas a sinalizada. O problema do ensino oral aos surdos não está ligado apenas ao método, mas também aos fundamentos essenciais de ensino. O ponto central de ensino para os surdos é a educação social.

No dia seguinte, na parte da manhã, a observação aconteceu na SRM com um aluno de 47 anos da EJA, estudante do período noturno com diagnóstico de DI. Entre as atividades desenvolvidas, destaca-se o trabalho com blocos lógicos, cujo objetivo, reconhecimento de cores, tamanhos e modelos. Durante a resolução das atividades, o aluno apresentou certo domínio, porém em alguns momentos, necessitou do auxílio da professora. Cabe considerar que para a Teoria Histórico-Cultural, “[...] o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar” (Vygotsky, 1991, p. 72). As atividades acima compreendem um universo de funções quando associadas a diferentes contextos, dos quais os conceitos sejam abstraídos e aplicados de forma generalizante, não ocorrendo apropriação por um simples processo básico de explanação ou numa aprendizagem inicial, mas sim em um processo gradativo.

No período da tarde, foram observados dois alunos com DI na SRM, sendo que as atividades aplicadas pela professora são às mesmas desenvolvidas na parte da manhã, descritas acima. Nesse atendimento, ambos os alunos apresentaram facilidade na execução das atividades. Para Vygotsky (1987) a ZDP está atribuída a capacidade da criança superar suas limitações e adquirir novos conhecimentos, ou seja, é o distanciamento daquilo que a criança já sabe fazer sozinha e aquilo que ela tem potencialidade de aprender desde que seja assistida por outras pessoas mais experientes, portanto na sala de aula, o papel do professor é estimular o potencial do aluno para que ele avance gradativamente no seu desenvolvimento, para isso, torna-se necessário a aplicabilidade de atividades cada vez mais complexas que oportunizem a aquisição de novos conhecimentos.

Seguindo, portanto, o roteiro de pesquisa na escola, durante entrevista com a professora da SRM, ela destacou que o AEE é desenvolvido exclusivamente e quanto aos alunos atendidos, informou a matrícula de alunos com surdez, DI, DF e baixa visão, sem matrículas de alunos com TGD e AH/SD, somando quinze alunos ao todo. Sobre o AEE, destacou que é realizado no contra turno, nos períodos da manhã e da tarde e quanto às atividades pedagógicas, essas são elaboradas duas vezes na semana, sendo a avaliação realizada semanalmente.



Em relação ao atendimento e planejamento, estes são suplementares e coletivos, ademais, a relação entre pedagogo, professor do AEE e demais docentes ocorre por meio de conversas e as adaptações de materiais, quando necessário. Quanto às atividades do AEE, desenvolve o ensino do uso de recursos ópticos, estratégias para o desenvolvimento de processos mentais, ensino da Libras, embora a professora não tenha total domínio da língua, nem a escola possua TILS. Além disso, no AEE é desenvolvido o ensino da CAA, entre eles pranchas de alfabeto e computador de voz, que no momento não é usado. Também há estratégias para enriquecimento curricular, ou seja, o uso de recursos informatizados, materiais adaptados, etc., o ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível, ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e estratégias para autonomia no ambiente escolar. Além disso, enfatizou não trabalhar com o Braille e soroban pela ausência de matrículas de alunos com tal necessidade.

Quanto aos repasses de recursos públicos, destaca equipamentos e recursos adaptados, kits, oferta do AEE na escola, a autorização de professores, turmas e redução de turmas e também a capacitação de professores. A adaptação curricular e de materiais são feitos com professores da sala de aula do ensino comum e quanto às orientações das famílias, são realizados de forma informal e em reuniões, além das orientações com oficinas.

Sobre o PPP, a mesma garante que o AEE está inserido no documento, porém isto não foi visualizado durante análise do documento. Em relação à formação, a docente tem Pós-Graduação em Psicopedagogia e no momento estava cursando Especialização em AEE ofertada pela UEM, atuando somente na SRM.

Conclui-se, portanto que o estado do CE tem visado atender a organização e manutenção das SRM, com sala e materiais adequados. Além disso, o município disponibiliza diferentes centros que subsidiam atendimentos específicos, melhorando a condição física, emocional e cognitiva dos alunos, porém, enfrenta no contexto escolar o desafio quanto à oferta de profissionais de apoio em sala de aula, cuja função é colaborar para o acompanhamento dos alunos público-alvo do AEE no processo de ensino aprendizagem na sala de aula do ensino regular. Dessa forma, compreende-se que a educação inclusiva no município e na escola observada ainda apresentam falhas quanto à oferta da educação inclusiva, não suprimindo o que demanda as normatizações legais na área.

Por conseguinte, apresentaremos o último estado pesquisado, ou seja, o estado da BA, analisando em suma, os documentos norteadores da educação inclusiva nesse estado e suas prerrogativas quanto à oferta do AEE nas suas respectivas escolas.

## **A Educação Inclusiva no Estado da Bahia (BA)**

O estado da BA toma como base para a organização e implementação de suas diretrizes, a Constituição de 1989, a Lei 7.853/89 (Brasil, 1989), que trata do Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência, a Resolução CNE/CEB: nº 4, de 02 de outubro de 2009, e seus princípios buscam garantir a matrícula dos alunos com NEE na Educação Básica de forma gratuita e de qualidade em todas as suas etapas e modalidades, cabendo às escolas se organizar para tal atendimento. Ao tratar da conceituação de Educação Especial, o estado em suas Diretrizes da Secretaria de Educação do Estado, afirma que essa modalidade de ensino deve promover o desenvolvimento dos alunos público-alvo e deve estar presente nos diferentes níveis.

O estado da BA atende três grupos que se apresentam na Resolução 04/2009: aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações no acompanhamento das atividades curriculares, vinculadas a uma causa orgânica específica ou aqueles relacionados a condições, disfunções, limitações ou deficiências; os que necessitam de linguagens e códigos aplicáveis por dificuldades de comunicação e sinalização e, por último, os alunos que possuem grande facilidade de aprendizagem, ou seja, alunos com AH/SD (Brasil, 2009).

O documento do estado propõe o atendimento escolar desses alunos tendo início na educação infantil, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que precisarem, mediante avaliação, além do AEE, quando houver necessidade. Na BA prevalece a organização dos currículos escolares e em seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as modalidades e etapas da Educação Básica.

O estado conta com o CAP, que é um centro com salas equipadas com computadores, impressora Braille a laser, fotocopiadora, gravador, circuito interno de TV, máquina de escrever em Braille e produção de materiais didáticos para cegos ou com baixa visão. Também conta com o NAAH/S e Centros de Apoio com equipe multidisciplinar adequada.

O estado tem visado preconizar os documentos oficiais que instituem, determinam e orientam a aplicação da educação inclusiva e do AEE, no entanto, os recursos na área não são tão expressivos como foram observados no estado do CE. No entanto, dentro de suas possibilidades, visa orientar as escolas quanto a essa modalidade na rede regular de ensino. A BA tem apresentado avanços tanto na questão de matrículas quanto no número de profissionais. Em 2009, matricularam-se na rede comum de ensino, 25.435 alunos (INEP, 2009); em 2011 o número quase dobrou, passando para

41.288 alunos matriculados (INEP, 2011), mas em 2013, o crescimento não foi tão significativo, totalizando 47.999 matrículas ao todo (INEP, 2013). Quanto aos docentes em 2011 eram 46.327 profissionais atuando no ensino comum, enquanto que em 2013 elevou para 55.501 profissionais, ou seja, um bom avanço na questão profissional (INEP, 2013).

Para retratar essas questões, analisamos in loco a escola C do município de Salvador, capital do estado, finalizando nossas pesquisas de campo.

## **A Educação Inclusiva no Município e na Escola 'C' de Salvador (BA)**

A última pesquisa ocorreu nos dias 24 e 25 de setembro de 2012, na Escola Municipal "C", na cidade de Salvador, no estado da BA. O contato inicial foi realizado com uma das professoras do AEE, já que no primeiro momento a gestora estava impossibilitada de atender. Posteriormente, foi possível conversar com a gestora e assim, solicitado o PPP. De acordo com as informações obtidas, por determinação da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (Cenap), todas as escolas e instituições públicas desse município são proibidas de fornecer qualquer documento que seja de propriedade da escola. Devido à impossibilidade de acesso ao documento, não foi possível obter dados situacional e operacional da escola. Destarte, em conversa com a gestora e com as professoras, foi possível acrescentar algumas informações relevantes à pesquisa.

A escola se localiza em um bairro de classe baixa da cidade, um subdistrito do município de Salvador. Os fatores de evasão e reprovação estão intimamente ligados às dificuldades econômicas e sociais da população, ou seja, emprego, moradia, infraestrutura, problemas de caráter social e familiar. A maior dificuldade enfrentada pela escola é a falta de entrosamento entre as famílias e a escola.

A instituição recebe recursos da Prefeitura local, possui uma estrutura física ampla, dividida em cinco blocos. A escola conta com uma quadra coberta e estacionamento interno. Ao todo, são 33 professores atendendo os alunos do Ensino Fundamental, séries iniciais no período matutino e vespertino e, no período noturno, a EJA, contabilizando um total de 1.080 alunos.

Em conversa com a professora do AEE, alguns pontos importantes por ela foram destacados; entre eles, que a Secretaria de Educação do Município de Salvador disponibiliza verbas tanto para a escola de um modo geral quanto para o AEE. Além disso, a instituição conta com algumas parcerias como: institutos, ofertando o atendimento de fonoaudiologia e outras especialidades; hospitais, no atendimento de psiquiatria e neurologia, associações como a de reabilitação, e um núcleo especializado em pessoas

com PC, e cada um oferece alguma forma diversificada de atendimento de acordo com as especificidades dos alunos.

Considerando os atendimentos acima citados, retoma-se uma observação de Facci, Tuleski e Barroco (2006) nos estudos de Defectologia, quando as autoras propalam ser de tamanha importância à atenção voltada à educação das pessoas com deficiência, cujo objetivo seja conduzir o indivíduo a pensar e agir de forma consciente, superando os desafios sociais e não somente o olhar exclusivo à reabilitação ou, ainda, uma educação voltada à formação profissional desse aluno.

Durante a semana, o intervalo ocorre em três momentos específicos, sendo divididos os alunos de Educação Infantil IV e V, Ensino Fundamental, 1º e 2º anos e, por último, 3º, 4º e 5º anos. A escola possui duas profissionais que atuam na SRM, uma na parte da manhã com 8 alunos e a outra no turno da tarde com 12 alunos, e ambas foram responsáveis pela organização da sala. Dos alunos que frequentam a SRM, 16 apresentam com diagnóstico e 4 sem e entre as classificações atendidas destacam-se alunos com Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), PC leve e severo, DI leve e severo, anemia falciforme associada a DI e transtorno de comportamento associado a DI. Também há alunos com TDG, entre os quais, psicose infantil, autismo e outros transtornos não confirmados.

Entre as dificuldades destacadas pela professora está a resistência de alunos com transtornos de comportamento e emocionais quanto ao atendimento, os que não apresentam ainda nenhum diagnóstico, dificultando assim, a organização dos atendimentos e a falta de rigor dos pais quanto às indicações médicas.

Quanto à estrutura física da escola, destaca-se que não dispõe de nenhuma acessibilidade. A entrada principal da escola possui apenas uma escadaria de acesso ao corredor principal e às salas de aula. Nem tão pouco os banheiros são adaptados. Dessa forma, o acesso à escola por parte dos alunos em cadeiras de rodas e com mobilidade reduzida ocorre via estacionamento e nas salas de aula e banheiros, é necessário o auxílio dos professores.

A Resolução 04/2009 destaca de forma clara que os recursos de acessibilidade na educação, são todos aqueles que assegurem condições tanto de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, quanto àqueles que promovam o uso dos espaços, equipamentos, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços, ou seja, a questão de acessibilidade esta atribuída desde o acesso a escola e não tão somente a SRM.

A escola conta com uma quadra coberta, à qual o acesso é possível. Quanto a SRM é uma sala de fácil acesso, porém com pouco espaço, o que permite o atendimento de um número reduzido de alunos; quanto ao

mobiliário, possui dois armários, uma mesa redonda com quatro cadeiras, dois apoios para computadores com duas cadeiras e uma gôndola. A escola recebeu do MEC materiais para a implantação da SRM: uma televisão, dois computadores, um notebook, jogos em CDs, livros, uma impressora; além desses materiais específicos para a SRM, a escola conta também com um datashow, cinco DVDs, cinco rádios, uma caixa de som, dez TVs de 29 polegadas, microfone e vinte e um computadores.

Em relação à formação dos professores, a secretaria tem investido em cursos de LIBRAS e TGD, além disso, tem realizado encontros semanais dos professores na área, onde cada docente leva consigo os materiais produzidos por eles no contexto da sala de aula, objetivando possíveis trocas com os demais docentes.

Quanto aos atendimentos, eles variam de acordo com a frequência em outras instituições que oferecem auxílio em diferentes áreas. A escola não dispõe de professores de apoio nem TILS no ensino comum.

Na escola 'C', foram realizadas cinco observações, três delas em salas de aula do ensino regular e duas na SRM. A primeira observação realizada foi na sala de aula do ensino comum no dia 24 de setembro de 2012 à tarde, em uma turma de Educação Infantil. A professora tem um total de 24 alunos, sendo que 6 deles com algum quadro de deficiência, TGD ou AH/SD. Embora a professora seja afetuosa com os alunos, possui grande dificuldade em manter a concentração deles. Durante o período de observação, foram raros os momentos em que ela transitava entre as carteiras auxiliando-os na resolução das atividades. Para a teoria soviética, ambos, tanto o professor quanto o aluno, estão empenhados na realização da tarefa que permanece inteira, embora ela seja distribuída entre ambos como divisões do trabalho (Newman; Holzman, 2002).

A segunda observação ocorreu em uma turma de 3º ano, com um aluno que apresenta TDAH. O aluno senta-se ao lado da mesa da professora, facilitando tanto a realização das atividades e o seu acompanhamento, quanto à visualização do quadro. No dia, a turma estava no horário da leitura, uma sala tranquila e a professora com bom domínio da turma, sem maiores considerações a respeito.

A terceira visita ocorreu na SRM com um aluno do 3º ano que apresenta um quadro de DI associado a um transtorno de comportamento ainda não identificado. O aluno dificilmente consegue manter-se quieto e utiliza de medicamento para desenvolver as atividades, além disso, constantemente necessita apoio da docente. Entre os trabalhos desenvolvidos no dia, destaca-se a escolha de fichas silábicas, cujo objetivo, a formação do nome de frutas. Posteriormente, a leitura das respectivas palavras e o número de letras que cada continha, devendo escrever o respectivo número de letras ao lado de cada palavra. Na concepção da escola

soviética, a criança desenvolve suas funções psíquicas em um processo de interação em sala de aula, entre professor e aluno. A colaboração do adulto na aquisição dos conhecimentos científicos possibilita desenvolver o maior nível de consciência na criança, ou seja, a maturação das funções mentais (Newman; Holzman, 2002). Nesse âmbito, considera-se a mediação pedagógica como ferramenta essencial no processo de aprendizagem, em que a apropriação dos conhecimentos ocorre via instrução de alguém mais experiente que nesse caso, é o professor.

No período da tarde, a quarta orientação na SRM, do qual foram observados três alunos, todos com TGD. Durante a observação, registrou-se uma aula tranquila e com bons resultados. Enquanto dois alunos brincavam de memória no computador, uma realizava uma atividade de montagem com a professora, visando o desenvolvimento da coordenação motora e raciocínio lógico.

No dia seguinte, na parte da manhã, observou-se um aluno com PC na sala do 3º ano. Devido à ausência de uma professora de apoio, o aluno senta-se ao lado da docente, facilitando assim, a realização das atividades. Nesse dia, a atividade era de leitura e posteriormente de produção textual, no caso do aluno, a professora disponibilizou um papel sulfite para que ele pudesse desenhar a história. Diante da observação realizada, destaca-se que à ausência de um professor apoio em sala prejudica consideravelmente a apreensão dos conteúdos e o processo de aprendizagem do aluno.

Na última visita realizada na SRM, no período matutino, dois alunos, ambos diagnosticados com DI de grau severo foram observados. Seguindo a mesma atividade de silabação aplicada no dia anterior, foi possível constatar as dificuldades de aprendizagem de ambos. Após o intervalo, a professora fez o jogo de memória com imagens e números, ao retirar a ficha com o número, o aluno deveria dizer em voz alta, o número e encontrar a ficha que apresentasse a imagem com a quantidade correspondente. Essa professora efetiva a função da escola que é oferecer ao aluno condições de aprendizagem que lhes conduzam ao desenvolvimento da ZDP. Na teoria de Vygotsky, isso é possível quando a criança conscientemente consegue resolver atividades de forma desenvolvimental e volitivamente (Newman; Holzman, 2002).

Após as observações, realizaram-se as entrevistas com as duas professoras da SRM, do qual, ambas chegaram às mesmas conclusões. Em relação aos recursos, a SRM recebeu materiais didáticos e equipamentos de apoio para a efetivação do atendimento. Quanto ao atendimento, o AEE é exclusivo. Conforme as professoras, as atividades desenvolvidas nessa modalidade reportam-se a estratégias de enriquecimento curricular, de desenvolvimento de processos mentais e de autonomia no ambiente escolar.

A questão do ensino do Braille e da Libras não ser aplicado no AAE deve-se pela ausência de alunos surdos e cegos.

O atendimento na SRM ocorre de forma complementar e suplementar ao ensino comum. As atividades são organizadas semanalmente e as avaliações mensalmente. De acordo com as professoras, os docentes que atuam na área recebem formação e orientações para o atendimento. Na escola, as professoras elaboram as adaptações de materiais e de currículo individualmente, e mensalmente os professores do AEE se encontram para a elaboração de materiais adaptados no grande grupo.

Quanto às questões de orientação aos familiares, isso ainda está em processo. O planejamento é individual, todavia, os atendimentos podem ocorrer coletivamente ou individualmente. Em relação ao apoio do pedagogo e demais profissionais, embora seja difícil a participação, existem alguns projetos realizados. Sobre a presença do AEE no PPP, não é mencionado, pois de acordo com a professora, o projeto passa por ajustes.

Em relação à formação das duas docentes entrevistadas, ambas são formadas em Pedagogia e possuem Especialização em AEE, além dos cursos de Libras e TGD.

Com tais resultados, observa-se que há uma necessidade na melhoria da oferta e do acesso a educação, embora o município disponha de centros com atendimentos específicos, a escola não consegue prover condições suficientes para a oferta do ensino. Sendo assim, diante das leis e resoluções atribuídas no estado como referência na educação inclusiva, os princípios preconizados se diferem de alguns pressupostos aplicados na prática como acessibilidade, profissionais de apoio, investimentos, entre outros. Dessa forma, considera-se que a inclusão na BA ainda necessita de mudanças de caráter público, dispondo de recursos e investimentos e de mudanças atitudinais, iniciando nas salas de aula com profissionais mais conscientes em relação aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

## **Considerações Finais**

É importante compreender a atividade humana para que assim, possa-se entender a questão educativa, ou seja, para suprir as necessidades humanas, a transformação da natureza é resultado desse processo. No entanto, a organização mental para tal transformação é necessária para que a ação seja desenvolvida e concretizada, sendo assim, constantemente necessita-se de atividades mais complexas.

A educação também se constitui por um trabalho, porém não material, sendo que o conhecimento é ferramenta chave para a atividade consciente. Considera-se assim, a educação, o pressuposto de formação e conscientização. A escola, enquanto função social apresenta-se como suporte

de acesso aos conteúdos escolares, e para a Psicologia Histórico-Cultural, os conhecimentos sistematizados, as interações e a mediação docente complementam esse processo. A questão da interação na escola inclusiva deve ser fortalecida por atividades que desenvolvam a socialização e a colaboração, contribuindo assim não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também, sociocultural da criança.

A partir desses pressupostos, a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento de crianças com deficiência, TGD e AH/SD, cujo processo é idêntico as das demais crianças, mas numa proposta diferenciada, com metodologias, estratégias e currículo diferenciados e adaptados, mas considerando é claro, as questões de acessibilidade e a presença de profissionais qualificados na área. Os estudos da escola soviética corroboram nessa compreensão, da qual a compensação descrita por Vygotsky (1997) seja fator preponderante de desenvolvimento.

Para relacionar a defesa de formação da Teoria Histórico-Cultural e a formação observada nesta pesquisa, alguns aspectos subsidiaram tais encaminhamentos como a acessibilidade, que de acordo com a pesquisa in loco, constatou-se a falta de adequação aos padrões obrigatórios atribuídos na Lei 5.296/04, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, sem garantia de acesso nem de permanência.

Das três escolas pesquisadas, constatou-se que duas delas não têm rampas de acessibilidade e apenas uma tem rampas de acesso às demais dependências, todavia, não dispõe da rampa principal que dê acesso à entrada da escola. Seria descaso público ou a falta de aplicação dos investimentos recebidos?

Ao verificar os materiais disponibilizados para as SRM, em sua grande maioria, são restritos, encaminhados apenas quando as salas foram autorizadas. Das três escolas, apenas duas recebem essas verbas através de programas, e uma das escolas não dispõe de recursos do estado, contando apenas com o suporte municipal.

Em relação à disposição de TILS e professores de apoio em sala de aula, em nenhuma das instituições foi observada a presença dos mesmos. O trabalho de profissionais especializados na área torna-se indispensável quando se defende uma formação humana com base nas teorias de Vygotsky. Os alunos surdos necessitam da língua materna para se comunicar e conseqüentemente ter acesso aos conteúdos escolares, sem a presença desse profissional, essa condição lhe é negada. A questão do acesso ao conhecimento via linguagem é destacado por Vygotsky como imprescindível para o desenvolvimento humano, é uma relação entre linguagem e pensamento, e no espaço escolar que a função desta se efetiva.

Quanto à questão da função docente, a formação na área da Educação Especial considera-se fator preponderante neste quesito, pois esta



oportuniza conhecimentos específicos na área, corroborando para a utilização de estratégias e metodologias que potencializem suas habilidades e desenvolvimento. Nas entrevistas realizadas, constatou-se que todos os professores tem formação para atuarem no AEE

No que tange às adaptações e adequações de materiais e atividades, no ensino regular eles não ocorrem. A SRM de Garanhuns, embora tenha menos recursos que as demais escolas, desenvolve adaptações e visa um atendimento diferenciado. Destarte, ressalta-se a visão de Vygotski (1997) sobre o trabalho docente com crianças com deficiência, ou seja, a relação e o vínculo social entre ambos, o trabalho desenvolvido e o encaminhamento educacional para com esse aluno ajudam-no na compensação que a limitação pode trazer. A visão de plasticidade caracterizada nos estudos da escola soviética versa sobre a possibilidade do ser humano em transformar o que lhe impede no organismo em possibilidade por meio de adaptação.

E quanto à função e a relevância da metodologia, do planejamento e do currículo no processo de ensino que o PPP se sustenta e o AEE, portanto faz parte desse conjunto, fortalecendo os objetivos e a proposta real da inclusão. Sem a inserção do mesmo, reside nesta a primeira barreira situacional, porque nenhuma das escolas pesquisadas contempla esse atendimento no PPP.

Com base, portanto, em todas essas análises, as palavras de Costa (2006) dão sentido aos resultados obtidos na pesquisa. Para o autor, fica evidente que os alunos com deficiência, TGD e AH/SD ganham com a implementação de políticas de inclusão educacional nas redes de ensino, no entanto, é necessário que os serviços prestados sejam exercidos e organizados adequadamente no trabalho pedagógico nas escolas, caso contrário, não oferece condições possíveis de efetivação, nem a escola cumpre a sua função de oportunizar o acesso aos conteúdos escolares.

Escolas sem profissionais, sem condições físicas e de materiais para o desenvolvimento do aluno, sem planejamento e adaptações de currículo e de estratégias, torna-se insuficiente, incapaz e inacessível. Desse modo, no lugar de ser um espaço de elaboração de conhecimento científico, torna-se espaço de condescendência e tolerância com esses alunos, impossível de se pensar e fazer acontecer à formação humana proposta por Vygotsky.

Diante da análise acurada dos resultados e do cotejamento da realidade vista nas escolas estudadas, conclui-se que na prática, a educação inclusiva não tem suprido a demanda de atendimento aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, nem tão pouco as políticas tem feito valer essa aplicabilidade. Com vistas a destacar como são aplicadas essas políticas no tocante ao provimento de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, fica evidente que as políticas preveem todos esses apontamentos, porém, não o suficiente para cumprir legalmente o que

determina, sendo assim, permanece a incoerência do ensino público, bem como, o descaso dos órgãos públicos quanto aos investimentos, torna-se, portanto, um discurso vazio e sem fundamento a defesa da inclusão diante das constatações observadas.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 9050:2004**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_5D\\_24.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_5D_24.pdf). Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Ministério da Educação/ Secretaria de educação Especial (MEC/SEESP). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Ministério da Educação. Brasília: 1989. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN. Ministério da Educação / MEC. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica / CNE/CEB. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Especial – CNE/SEESP. **Diário Oficial da União**, nº 190, de 5 de outubro de 2009, Seção 1, Pág. 17. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB). Acesso em: 10 mar. 2016.

CEARÁ(Estado). **Resolução n.º 361 de 21 de junho de 2000**. Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará. Conselho de Educação do Ceará / CEE. Fortaleza, 2000. Disponível em: <http://www2.cec.ce.gov.br/res361-00.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CEARÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 394 de 20 de dezembro de 2004**. Fortaleza, 2004.

CEARÁ (Estado). **Resolução nº 436/2012**. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado – AEE - dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Altas Habilidades/Superdotação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Ceará: 2012. Disponível em: <http://www.cec.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/res-436-2012.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotski para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**. [online]. 2006, vol.23, n.72, p. 232-240. ISSN 0103-8486. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300007&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300007&script=sci_arttext). Acesso em: 18 mar. 2012.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. **Revista de Psicologia**, UNIA, Santo André/SP, jan./jun. 2006. p. 23-35.

IBGE. **Censo demográfico 2009**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / IBGE. Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / IBGE. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 5 mar. 2016.

IBGE. **PNAD 2011**: crescimento da renda foi maior nas classes de rendimento mais baixas. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2012. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2222&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1). Acesso em: 24 mar. 2016.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 12 fev. 2016.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 12 fev. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica de 2010**. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 6 mar. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica de 2011**. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 6 mar. 2016.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília:, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 12 fev. 2015.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. S. Materialismo Histórico-Dialético: Contribuições para a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Germinal**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução CEE/PE Nº 01/2000, de 16 de fevereiro de 2000**. Fixa normas relativas ao Capítulo V – Artigos 58, 59 e 60 – da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à educação de educandos portadores de necessidades educativas especiais. Disponível em: [http://www.cee.pe.gov.br/resolucao\\_1\\_00.htm](http://www.cee.pe.gov.br/resolucao_1_00.htm). Acesso em: 11 abr. 2016.

SANTOS, N. O. B.; GASPARIN, J. L. O trabalho educativo: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., Caxias do sul, 2012. **Anais [...]** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/619/83>. Acesso em: 22 mar. 2016.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. (Tomo V – Fundamentos de Defectología).

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Inclui problemas do desenvolvimento da psique. Madrid: Visor, 2000.



## CAPÍTULO 8

---

### O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Dayane Buzzelli Sierra Hessmann

#### **Introdução**

Nesse capítulo versamos sobre a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Região Centro-Oeste do Brasil e apresentamos os resultados qualitativos da pesquisa de campo.

O objetivo geral é investigar a efetivação dos princípios defendidos nos documentos oficiais orientadores da política nacional de educação inclusiva nessa região, com exceção do Distrito Federal.

O estudo é de caráter teórico-prático, buscando estabelecer uma relação dialética entre esses elementos durante o estudo. O aspecto teórico abrange a análise de documentos oficiais e pesquisas sobre a proposta de educação inclusiva no Brasil, estados e municípios.

Quanto ao aspecto prático da pesquisa, os dados de campo foram coletados por meio de estudo de campo. Este modelo de investigação é desenvolvido por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas, conjugados ainda com outros procedimentos como análise de fotografias, documentos e filmagens.

As observações foram realizadas em 03 (três) escolas da Região Centro-Oeste. Para a seleção das escolas foi estabelecido como critério: escolas com maior número de alunos definidos pelas atuais políticas educacionais como alvo de atendimento educacional especializado; ou seja, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação(AH/SD).

Os pontos norteadores para o estudo de campo foram: 1) Caracterização das escolas: por meio de consulta às bases do INEP, Educacenso, Histórico da Escola; 2) Previsão de Atendimento Escolar Especializado no Projeto Político Pedagógico; 3) Atendimento a alunos com deficiência, TGD e AH/SD, 5) Atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); 6) Observação nos ambientes de atendimentos especializados.

No primeiro momento apresentamos uma breve caracterização da região estudada, em seguida discorremos sobre a educação inclusiva no estado do Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande e na escola que denominamos como 'X', posteriormente relatamos a cerca da educação inclusiva no Mato Grosso, na cidade de Cuiabá e na escola nomeada como 'Y', por fim, dissertamos sobre a educação inclusiva em Goiás, na cidade de Aparecida de Goiânia e na escola que chamamos nesse estudo de 'Z'.

Concluimos esse estudo relacionando as similaridades e diferenças entre os Estados, municípios e escolas estudadas com base nas diretrizes nacionais para educação inclusiva e apresentamos as considerações finais com a análise dos dados coletados na pesquisa.

### **Caracterização da Região Centro-Oeste do Brasil**

A Região Centro-Oeste é composta pelos estados do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e o Distrito Federal, onde se localiza Brasília, capital brasileira. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), a região tem população estimada em 14.058.094, e população em idade escolar de 3.367.263. Com relação a taxa de analfabetismo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD e o IBGE apontam que entre 10 a 14 anos há uma taxa de 1, 9% e de 15 anos ou mais a taxa se eleva para 7, 2%.

Sobre o perfil dos docentes desta região, 75, 8% dos professores que atuam no ensino fundamental – anos iniciais, 86, 4% dos profissionais do ensino fundamental – anos finais e 90, 7% dos docentes do ensino médio tem formação em curso superior.

De acordo com o Censo Escolar 2011, as matrículas do público-alvo da educação especial, nos estados do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás apresentam no total 1.936 matrículas na educação infantil, 28.856 no ensino fundamental, 2.527 no ensino médio e 2.565 na educação de jovens e adultos (INEP, 2011).

Em análise comparativa entre o número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum e de distribuição de SRM, Corrêa e Rebelo (2012), verificaram uma desproporção entre eles, com exceção do estado de Goiás. De acordo com as autoras, Goiás foi o estado mais contemplado com SRM e apresentou o maior número de matrículas de aluno público-alvo da educação especial no ensino comum na Região Centro-Oeste.

Seguindo a tendência nacional, a maior concentração de matrícula está no ensino fundamental. Em comparação com os números nacionais as matrículas da educação especial dos estados do Mato Grosso do Sul, Mato

Grosso e Goiás na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA representam em média 6%.

## **A Educação Inclusiva no Estado do Mato Grosso do Sul**

O estado do Mato Grosso do Sul foi criado pela Lei Complementar nº 31, em 11 de outubro de 1977, pelo desmembramento de área do estado de Mato Grosso, tendo Campo Grande como capital. De acordo com IBGE (2011a), a população do estado é estimada em 2.449.341 habitantes, com taxa de analfabetismo estimada em 8, 1%. Quanto às matrículas da educação especial, de acordo com o Censo Escolar de 2011 o Estado apresenta 299 matrículas na educação infantil, 8168 no ensino fundamental, 506 no ensino médio e 680 na Educação de Jovens e Adultos – EJA (INEP, 2011).

A deliberação CEE/MS 9367/2010 dispõe sobre o AEE na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, refere-se ao AEE como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum” (Mato Grosso do Sul, 2010, p. 1).

Os princípios e diretrizes que fundamentam as políticas de inclusão do Estado do Mato Grosso do Sul são a garantia de atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência e o direito a educação para todos.

A conceituação do público-alvo pelo estado apresenta consonância com o definido nos documentos nacionais (Brasil, 2009), ou seja, considera-se público-alvo da educação especial no estado os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

O atendimento oferecido a esse público é estabelecido pela deliberação nº 9367/2010. Esse documento é claro ao dispor que o atendimento educacional especializado tem caráter complementar ou suplementar a formação do educando e deverá disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade; entende-se por recursos de acessibilidade, o meio que possibilita condições de acesso ao currículo com base nacional comum, conforme determina a LDBEN nº 9394/96, devendo ser complementada ou suplementada de acordo com necessidade do aluno (Brasil, 2010).

Com relação à formação dos professores e dos demais profissionais que atuam no AEE, a resolução define que os profissionais devem ter formação compatível com a especificidade de sua atuação. O professor deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial (Mato Grosso do Sul, 2010).

O AEE em SRM e no CAEE é regulamentado pela deliberação 9367/2010 com base no disposto na Resolução 04/2009 (Brasil, 2009).



A deliberação estadual afirma que o AEE deve acontecer em turno inverso ao da escolarização; a matrícula está condicionada a matrícula em escola comum; define as atribuições do professor do AEE e trata da exigência de contemplar o AEE na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar (Mato Grosso do Sul, 2010).

Os dados do Censo Escolar dos últimos três anos (Brasil, 2009, 2010) evidenciam o avanço das matrículas no estado após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), viabilizado tanto pela política nacional quanto estadual.

Considerando a nossa defesa de humanização da pessoa com deficiência, por meio de um ensino que possibilite a apropriação de conceitos científicos e a formação gênero humano, pensamos que o estado do Mato Grosso do Sul avançou ao propor condições de acesso a escola comum e ao currículo. A análise dos documentos oficiais publicados pelo Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul permitiu observar as transformações do seu sistema estadual de ensino, em busca de uma escola com igualdade de acesso e permanência.

No entanto, é importante destacar que apesar da adequação dos documentos orientadores da educação especial no Mato Grosso do Sul, o número de matrículas no AEE é desafiador frente às matrículas dos alunos público-alvo desta modalidade de ensino no Estado, conforme dados apresentados por Corrêa e Rebelo (2012). De acordo com as autoras, em 2009, havia 687.084 matrículas na Educação Básica no Estado, desse universo 5.574 era de alunos público-alvo da educação especial. Das 639.718 matrículas na Educação Básica de alunos com deficiência, TGD e AH/SD no Brasil, Mato Grosso do Sul era responsável por 3, 45% (4.477 alunos) das matrículas no AEE, sendo o oitavo estado com maior número de matrículas no AEE em 2009.

Já em 2010, registrou-se 677.137 matrículas na Educação Básica no Mato Grosso do Sul, sendo 7.540 de alunos público-alvo da educação especial e, 5.093 no AEE. Apesar do crescimento de 13, 76% entre 2009 e 2010 de matrículas no AEE no Estado, Mato Grosso do Sul foi superado em número de matrículas pelos estados da Bahia, de Goiás, do Ceará e do Espírito Santo (Corrêa; Rebelo, 2012).

## **A Educação Inclusiva no Município de Campo Grande-MS**

O município de Campo Grande é a capital do estado de Mato Grosso do Sul, sua população é estimada em 786.797 habitantes (IBGE, 2011). A rede municipal de ensino conta com 19558 matrículas na educação infantil, 54810 matrículas no ensino fundamental (anos iniciais), e 1662 matrículas na

educação especial (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) (INEP, 2011).

Em 2011, ano em que realizamos a nossa coleta de dados na SEMED de Campo Grande, o Censo Escolar (INEP, 2011b) contabilizou 1.662 matrículas na educação especial (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), em seu levantamento do 1º semestre de 2011 a REME contava com a matrícula de 1.450 alunos público-alvo da educação especial. Desse universo, 58%, 839 alunos frequentavam a SRM, e 42%, 611 alunos não frequentavam esse serviço. Esses índices ilustram o desafio de acesso a esse serviço, que se expandiu nos últimos anos no município, mas ainda não atende a todos (Campo Grande, 2011).

A educação especial no município de Campo Grande é coordenada pela Divisão de Educação Especial (DEE), esse órgão é subordinado a Superintendência de Gestão e Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. O objetivo do DEE é o “[...] acompanhamento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino-REME” (Campo Grande, 2011), por meio de estratégias que visem promover o processo de ensino e aprendizagem, realizando acompanhamento sistemático às escolas e ações de formação continuada utilizando recursos de órgãos federais tais como FNDE/MEC/SEESP e recursos municipais.

Para a realização das atividades propostas, o DEE é organizado em núcleos, conforme o organograma:

A DEE está diretamente subordinada a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais (SUGEPE). As ações desenvolvidas pela DEE subdividem-se nos seguintes núcleos de trabalho: 1) Núcleo de Apoio Pedagógico ao aluno com Surdez (NAPS), 2) Núcleo de produção Braille e tipos ampliados (NTBA), 3) Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS), 4) Núcleo Deficiência Física e Paralisia Cerebral - PC/DF, 5) Núcleo de apoio aos Centros de Educação Infantil (CEINFS) e 6) Núcleo de Educação Profissional e Inclusiva (NEPE).

Os serviços de apoio pedagógico especializado compreendem tanto os recursos humanos quanto materiais, capazes de apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial. A SEMED, por meio da DEE de Campo Grande disponibiliza os seguintes apoios:

1) Intérprete de Libras: as atividades desenvolvidas por este profissional é regido pela Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e pelo decreto 5626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02 (Campo Grande, 2011).

2) Professor Auxiliar: a resolução da SEMED n.128 de 1 de junho de 2009 define o professor auxiliar como “[...] um profissional que atua no contexto da classe do ensino regular, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos”. O público atendido pelo professor auxiliar é dividido em três grupos:

I – alunos com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência.

II – com alterações qualitativas de suas interações sociais, de comunicação e interesses;

III – com necessidades, mesmo que temporariamente, de supervisão sistemática e apoio às atividades de higiene, alimentação e apoio educacional para a eliminação de barreiras que se interpõem nos processos educacionais e sociais, individualmente ou em grupo (Campo Grande, 2009, p. 1).

3) Assistente de Inclusão Educacional: conceituado na resolução da SEMED n.128 de 1 de junho de 2009, como profissional de apoio. De acordo com a resolução, esse profissional “[...] atuará na execução de atividades auxiliares de caráter socioeducacionais, com os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e que necessitam de atendimento às suas necessidades [...]” (Campo Grande, 2009, p. 1).

Além disso, em entrevista no DEE foi informado que a SEMED oferece atendimento especializado em fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, fisioterapia, nutrição, avaliação psicológica por meio de convênios com instituições especializadas.

A deliberação CME/MS nº 1142 de 04 de novembro de 2010 (Campo Grande, 2010), dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino, em atendimento a legislação federal, em especial a LDBEN nº 9394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

Em análise a deliberação municipal nº 1142/2010, é possível observar que o documento apresenta consonância com o disposto na legislação federal no que se refere ao conceito de AEE, público alvo, formação e atribuições do professor de AEE.

Em relação a implantação das SRM, Corrêa (2011) apresenta dados que evidenciam o avanço quantitativo desse serviço oferecido pela educação especial a partir do ano 2005.

No ano de 2005 a REME contava com 36 SR, desse universo uma era considerada como multifuncional; em 2006 o número de SR foi ampliado 44, porém o número de SRM manteve-se o mesmo (1). Já 2007, em atendimento ao Edital 001/2007, o número de SRM começa ser ampliado,

nesse ano o número de SRM passa para 5 em um total de 32 SR. Em 2008 a REME contava com 37 SR sendo 15 multifuncionais. No ano de 2009, foi assinado o Termo de Cooperação Técnica entre o município de Campo Grande e o MEC/FNDE. Desse modo, em 2009, o número de SR é ampliado para 47, sendo 43 multifuncionais. Em 2010 o número total de SR é de 55, desse total, 46 são multifuncionais (Corrêa, 2011).

Com base na análise dos documentos que normatizam a educação especial no município de Campo Grande, na produção acadêmica sobre esta modalidade de ensino na capital do Mato Grosso do Sul e nos dados disponíveis pelo INEP é possível observar que os documentos municipais estão em articulação com disposto nos documentos nacionais garantindo avanços com relação a matrícula e a ampliação de serviços e recursos que atendam as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino comum.

### **A educação Inclusiva na escola 'X'**

Nos dias 14, 15 e 16 de setembro de 2011, realizamos a pesquisa de campo na escola 'X' da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. A escola conta com espaço físico adaptado, inclusive com espaço para a prática de esportes na modalidade paradesporto<sup>1</sup>.

De acordo com divulgação na página da escola:

Em 2009/2010 foram investidos 20 mil reais em adaptações na estrutura física da escola para melhor atender nossos alunos. Foram construídas 7 rampas de acesso, instalados corrimãos e construído um novo guichê na secretaria da escola, apenas para atender cadeirantes. Além disso, a calçada da escola foi reformada juntamente com o acesso ao ponto de ônibus e sinalização horizontal. Em 2011 mais R\$18.000, 00 foram investidos em equipamentos e adequações necessárias, totalizando R\$38.000, 00 investidos diretamente na educação especial de nossa escola nos últimos 3 anos (Campo Grande, 2011, p. 1).

Na ocasião da coleta de dados a escola contava com uma equipe de 11 profissionais para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, sendo uma profissional de apoio, seis professores auxiliares, uma

---

<sup>1</sup> O Paradesporto é uma modalidade desportiva praticada por pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. As principais modalidades adaptadas ao paradesporto são: atletismo, basquete em cadeira de rodas, esgrima em cadeira de rodas, futebol de 5, futebol de 7, golball, futsal, basquete, judô, natação, rúgbi em cadeira de rodas, tênis em cadeira de rodas, tênis de mesa, tiro, voleibol sentado, voleibol para surdos, entre outros.

professora de educação física adaptada, uma pedagoga, e dois professores especializados.

A escola tem tradição na prática do esporte na modalidade paradesporto, sendo vencedora das quatro edições dos Jogos Paradesportivos da Reme – JOPARES, esta competição que agrega os alunos-atletas do Esporte Adaptado de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011 a escola enviou alunos para competições em nível nacional, conquistando em 2009 o título nacional de bocha adaptada (Campo Grande, 2011, p. 1).

Em 2011 a escola registrava a matrícula de 1950 alunos. A escola oferece AEE a 93 alunos em período contrário a escolarização. Os alunos são distribuídos em 2 turmas de AEE, uma Sala de Recursos – SR, implantada em 2004 e uma SRM tipo I em funcionamento desde 2010. Não há matrícula no AEE de alunos de outras escolas.

De acordo com os dados oferecidos pela escola 62, 3% dos alunos público-alvo da educação especial atendido apresentam deficiência intelectual, não consta a matrícula de aluno com AH/SD.

Com o fortalecimento da política de inclusão a escola tem ampliado anualmente o atendimento no AEE, conforme levantamento realizado houve um crescimento de 23 matrículas em 2004 para 93 matrículas em 2011, o que representa um crescimento de 304%.

O crescimento das matrículas é acompanhado pelo aumento nos índices de aprovação dos alunos com deficiência, conforme o último levantamento realizado pela escola. No entanto, esse dado precisa de uma investigação cuidadosa, considerando que a promoção pode não estar articulada com a aprendizagem. Neres e Corrêa (2009, p. 14) relatam que durante coleta de dados realizada na REME de Campo Grande ficou evidente a dificuldade em reter alunos, “[...] pois segundo os professores, há orientação por parte da equipe pedagógica da escola de que o aluno com deficiência, não pode ser retido na série que cursa”.

Em atendimento as orientações normativas, o atendimento realizado na SRM é complementar a escolarização. O planejamento é individual, o atendimento é realizado em pequenos grupos e individualmente. As professoras descrevem uma efetiva participação da equipe pedagógica e da direção.

Sobre a articulação entre os professores do AEE e da sala comum, as professoras descrevem uma relação efetiva com os professores das séries iniciais do ensino fundamental, nas séries finais o diálogo é menos frequente, segundo as docentes do AEE alguns professores ainda são resistentes a inclusão dos alunos na sala comum.

Embora a educação inclusiva e a SR estejam presentes no PPP da escola, esse documento não institucionaliza o AEE e a sua proposta pedagógica, conforme determina a resolução nº 4/20092 (Brasil, 2009).

As atividades dos alunos são organizadas por semestre. No entanto, na ocasião as professoras estavam estudando a possibilidade de organizar as atividades por bimestre. A avaliação é continuada e descrita em relatório individual bimestral. A professora que atua na SRM, é pedagoga, com especialização em psicopedagogia e na ocasião estava concluindo a especialização em AEE, a professora da SR tem a mesma formação.

Quanto à adaptação de currículo as professoras informaram que houve necessidade de adequar o currículo para atender os alunos público alvo da educação especial, as professoras participam da confecção de pranchas de comunicação para os alunos com paralisia cerebral. A orientação às famílias quanto ao uso dos materiais é mediada pela pedagoga da escola.

No que se refere aos limites enfrentados para a efetivação do AEE as docentes descrevem a dificuldade na parceria com os professores do ensino comum, segundo elas existe a ideia de que o aluno é apenas da SRM; quanto às políticas públicas a não obrigatoriedade e a falta de transporte para os alunos atendidos em contra turno no AEE, inviabiliza o desenvolvimento acadêmico dos alunos, há casos de descompromisso das famílias que não levam os seus filhos para o atendimento em contra turno. De acordo com o art.7, inciso 2 da deliberação CME/MS nº 1142/2010 a família é a responsável por levar o aluno para o AEE, oferecido em período contrário a escolarização. Já a LDBEN 9394/96, art. 11, inciso IV, determina que os municípios deverão assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (Brasil, 2010).

A escola tem viabilizado almoço para os alunos que ficam na escola o dia todo (um período na escolarização e o outro período no AEE), esta medida tem diminuído as faltas dos alunos no AEE. Quanto aos recursos é descrito uma riqueza de materiais na escola à /disposição dos professores.

Segundo relato dos docentes especializados da SRM, os professores do AEE têm formação continuada com frequência, no entanto, essa formação não se estende aos professores da sala comum.

Com relação à prática desenvolvida na SRM, observamos um atendimento coletivo. No atendimento aos alunos 'A', matriculado no 4º ano, deficiente intelectual; 'B', matriculado no 4º ano, deficiente intelectual; e 'C', matriculada no 6º ano com deficiência múltipla, a professora propôs uma atividade de leitura e escrita por meio da produção de frases.

A atividade realizada exige certo grau de abstração, uma das FPS mais difíceis de ser desenvolvida na pessoa com deficiência intelectual. A

---

<sup>2</sup> O art. nº 10 da resolução 04/2009, prevê que o PPP deve institucionalizar a oferta do AEE.

construção de frases, como esclarece Vigotski (2009), é uma atividade que colabora para o desenvolvimento da abstração, na medida em que a criança se distancia do concreto e transforma letras em palavra, de modo arbitrário e intencional. Vigotski (2009) ilustra essa complexidade:

Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. É absolutamente idêntica a atividade que a criança desenvolve ao formar frases na escrita. Ela também forma voluntariamente as frases como arbitrária e intencionalmente recria com letras isoladas uma palavra sonora (Vigotski, 2009, p. 316).

Observou-se que durante a atividade realizada, a professora fez a mediação estabelecendo um vínculo afetivo com as crianças o que contribui para o desenvolvimento do que foi proposto, essa prática promove “[...] um ambiente emocional positivo no sistema de inter-relações, de modo que tudo o que se produza possa ser vivenciado pela criança como positivo” (García; Beatón, 2004, p. 94).

No entanto, chama a nossa atenção crianças do 4º e 6º ano estar construindo frases com dificuldade, isso pressupõe que os alunos estão sendo aprovados sem apropriar-se dos conceitos mínimos que o ano escolar exige, além disso, os alunos estão inseridos em salas comuns sem condições de participar das atividades propostas.

## **A Educação Inclusiva no Estado do Mato Grosso**

O estado do Mato Grosso possui o terceiro maior território. Sua população é estimada em 3.035.122, sendo 761.053 em idade escolar (IBGE, 2011). O direito à educação é garantido na Constituição do Estado de Mato Grosso, atualizado em 2007, no entanto, não é citada na seção destinada a educação o direito a AEE às pessoas com deficiência, TGD e AH/SD.

O Censo Escolar de 2011 apresenta as matrículas da Educação Especial no estado, sendo 671 na educação infantil, 5617 no ensino fundamental, 163 no ensino médio e 854 na EJA (INEP, 2011b). A análise das matrículas de anos anteriores apresenta os avanços da educação especial na educação infantil e no ensino fundamental no Mato Grosso. O que chama a nossa atenção é a oscilação apresentada no ensino médio que avança significativamente em 2010 em relação a 2009 e retrocede em 2011.

Uma possível explicação é a nova definição de público-alvo da Educação Especial que na atual política de inclusão se restringe aos alunos

com deficiência, TGD e AH/SD. O conceito de necessidades educacionais especiais, adotado anteriormente contemplava um número maior de alunos especiais. Outra possível explicação seria o ingresso desses alunos no EJA.

A resolução normativa nº 001/2012 que fixa normas para oferta da educação especial na educação básica no sistema estadual de ensino de Mato Grosso conceitua a educação especial como:

[...] modalidade transversal da Educação Básica, ao perpassar todas as etapas e modalidades de ensino, deve-se constituir como parte integrante da educação regular, visando favorecer o processo de escolarização dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Mato Grosso, 2012 p. 1).

A resolução normativa nº 001/2012 define como público-alvo da educação especial o mesmo público descrito anteriormente pelo estado do Mato Grosso do Sul, caracterizando que as políticas de ambos os estados estão em consonância com a resolução CNE nº 4/2009 (Brasil, 2009).

Em relação à formação dos professores que atuam no AEE em SRM ou CAEE a resolução nº 001/2012 dispõe que estes profissionais deverão ser capacitados e/ou especializados mediante programas de formação inicial e continuada. Além disso, o professor deverá ter habilitação em curso de licenciatura plena, com especialização em educação especial. Ao professor regente da sala comum a resolução cita a oferta de formação continuada e orientação pedagógica (Mato Grosso, 2012b).

A resolução nº 001/2012 ao tratar do currículo cita a necessidade de o sistema de ensino estadual contemplar propostas de flexibilidade curricular e o uso de tecnologia assistiva.

Art. 14 – O currículo a ser desenvolvido em todas as instituições educacionais do Sistema Estadual de ensino, quando direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, deverá incluir em seu projeto político pedagógico ações que flexibilizem suas propostas, sem prejuízo das complementações providas do AEE, e que atendam às necessidades peculiares desses discentes.

Parágrafo único: No ensino regular, deverá ser utilizada a tecnologia assistiva, para suprir as necessidades especiais do aluno (Mato Grosso, 2012a, p. 5).

Em análise aos documentos que tratam da educação especial no estado observa-se que as orientações para a organização do ensino nessa modalidade estão em consonância com a política nacional.



## **A Educação Inclusiva no Município de Cuiabá-MT**

Cuiabá é a capital do estado de Mato Grosso, sua população é de 551.098 habitantes (IBGE, 2011). A rede municipal de ensino desse município conta com um total de 16.276 matrículas na educação infantil, 31.037 matrículas no ensino fundamental e 855 matrículas na educação especial (INEP, 2012).

No ano de 2010, o município publicou o documento: Educação Especial no município de Cuiabá: diretrizes e propostas pedagógicas. De acordo com esse documento, o princípio da integração orientou as práticas da educação especial no município na década de 1990. Nesse período, os alunos com deficiências leves eram matriculados na escola comum, com atendimento especializado em contra turno, já os alunos com deficiências mais severas eram encaminhados para classes especiais (Prefeitura do Município de Cuiabá, 2010).

Nos anos 2000, Cuiabá promoveu ações voltadas para a construção de uma proposta de ensino com base nos princípios da inclusão educacional. Em 2004 o município aderiu ao Programa Educação inclusiva: direito a diversidade, do governo federal. Nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2008 foram realizados Seminários de Educação Inclusiva, com o objetivo de efetivar a política educacional, proposta pelo governo federal. Nesse período, o município interrompeu as atividades em classes especiais e o caráter substitutivo da educação especial, assumindo essa modalidade como complementar ou suplementar ao ensino comum, em 2008 foram implantadas 13 SRM (Prefeitura do Município de Cuiabá, 2010). A partir disso o número de salas e atendimentos vem sendo ampliado conforme o levantamento de dados disponibilizados pelo município, entre 2009 e 2012 o número de SRM foi ampliado de 17 para 46, quanto ao atendimento a alunos público-alvo da educação especial o crescimento foi de 244 em 2009 para 540 em 2012.

As diretrizes pedagógicas do atendimento a alunos deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e AH/SD no município de Cuiabá tem como fundamento as orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Prefeitura do Município de Cuiabá, 2010). O atendimento ao público alvo da educação especial deve acontecer no AEE, em período contrário a escolarização, de caráter complementar ou suplementar ao ensino comum em consonância com o disposto na legislação federal.

No entanto, há uma particularidade em Prefeitura do Município de Cuiabá (2010), ao se referir a formação do professor especialista. Segundo o documento esse docente “[...] deverá ser graduado em Pedagogia, pós-graduado em Educação Especial e como formação continuada em

Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (Prefeitura do Município de Cuiabá, 2010, p. 52). Na minuta de resolução da educação especial do município (Prefeitura do Município de Cuiabá, 2012), esta particularidade quanto a formação inicial em pedagogia não é citada. Esta referência chama a nossa atenção para a relação do curso de Pedagogia com a atuação na Educação Especial, conforme a discutimos anteriormente. Além do professor especializado, a minuta de resolução prevê ainda a atuação de outros profissionais como o tradutor/intérprete de Libras, o auxiliar de desenvolvimento infantil – ADI, instrutor de Libras.

A minuta de resolução da Educação Especial está disponível na página da Secretaria Municipal de Educação, e foi alterada em 11 de outubro de 2012. Essa resolução fixará normas para a Educação Especial na Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Cuiabá.

A educação especial é definida na minuta como modalidade da educação que deverá assegurar recursos e serviços para apoiar, complementar ou suplementar o ensino comum. Tem como objetivo o desenvolvimento de potencialidades dos educandos que apresentam NEE e necessitam de AEE, e, deverá ser oferecida ‘preferencialmente’, na rede regular de ensino (Prefeitura do Município de Cuiabá, 2012).

Os alunos atendidos por esta modalidade de ensino são os alunos com deficiência, TGD e AH/SD, em articulação com o proposto nos documentos oficiais nacionais. Para o atendimento a esse público é assegurado na organização das turmas regulares: professores capacitados; matrícula de no máximo 02 alunos especiais em turma de até 20 alunos; flexibilidade curricular, metodológica, didática e avaliativa; e acessibilidade arquitetônica (Prefeitura do Município de Cuiabá, 2012).

Junto a isso, a minuta de resolução prevê um atendimento diferenciado aos alunos com deficiência intelectual, que na ocasião da pesquisa de campo representavam 45% dos educandos público alvo da educação especial matriculados na rede municipal de ensino de Cuiabá. O art. 29 propõe que os alunos com NEE inseridos na classe comum do ensino regular serão promovidos utilizando o mesmo critério dos demais alunos, já os alunos com deficiência intelectual serão enturmados de acordo com a faixa etária e avaliados por meio de relatório descritivo individual (Prefeitura do Município de Cuiabá, 2012, p. 11).

O critério de inserção na sala comum e o instrumento proposto para avaliação do aluno com DI garantem a permanência no ensino regular, mas não asseguram a sua aprendizagem, entendemos que essa medida gera a exclusão do aluno na medida em que cria mecanismo que possibilitam ao aluno com DI um desenvolvimento diferenciado dos demais alunos. Defendemos que os serviços oferecidos pela educação especial do município

viabilizem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do pensamento abstrato por meio de recursos e métodos que atendam as necessidades do educando.

Os serviços e apoios da educação especial do município de Cuiabá, previstos na minuta da resolução são: Sala de Recursos Multifuncional, Classes Hospitalares e Atendimento ou serviços Domiciliares, Centro de Atendimento Especializado e Classe Especial. A minuta prevê ainda orientação para provisão da Educação Especial no PPP.

Observamos que a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, por meio da Equipe de Educação Inclusiva apresentou avanços no atendimento ao público-alvo da educação especial no seu sistema de ensino. Desde a aprovação de Brasil (2008) o município tem realizado a adequação da sua legislação com base nos princípios inclusivistas, viabilizando a ampliação de matrículas, serviços e recursos. Um dos desafios do município é ampliar o atendimento na SRM, a análise comparativa entre a matrícula da educação especial no município de acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2012) e o número de alunos atendidos em SRM (Tabela 10) permitiu observar que apenas 63% dos alunos da educação especial têm acesso a esse serviço.

### **A educação inclusiva na escola 'Y'**

Nos dias 04 e 05 de setembro de 2012, realizamos a pesquisa de campo na escola 'Y' da rede municipal de ensino de Cuiabá-MT. A escola localiza-se em uma área urbana e oferece educação infantil (turmas de alunos de 04 e 05 anos completos até o dia 31 de março), e ensino fundamental (1º ao 3º ano). Na ocasião da nossa pesquisa a escola havia realizado a adaptação parcial do espaço físico, e solicitava assinatura da comunidade escolar, por meio de um abaixo assinado, para a realização de reforma e ampliação da escola.

A equipe de profissionais envolvidos com o processo de inclusão era constituída de duas professoras especializadas que atendiam na SRM em turnos diferentes, e 02 ADI's.

Com relação a matrículas, a escola Y contava com 386 alunos, sendo 12 público alvo da educação especial, desse universo 7 deficiente físico. A escola atendia uma (1) aluna de outra escola na SRM.

A SRM foi implantada em 2011, a professora que atua nesse serviço no período da manhã é pedagoga, especialista em psicopedagogia, gestão escolar e atendimento educacional especializado (AEE), e estava cursando mestrado em psicanálise, educação e sociedade, já a docente que atende no período da tarde é pedagoga com especialização em educação especial e didática.

O atendimento realizado na SRM da escola Y é complementar ao ensino comum e individual, apenas o aluno autista é atendido com outros alunos. O planejamento de atividades e a avaliação<sup>3</sup> são organizados por semestre. Em relação ao período de atendimento alguns alunos são atendidos no mesmo turno da escolarização, devido à dificuldade de transporte que a família enfrenta para levar o aluno no AEE em período contrário, em oposição ao disposto nos documentos oficiais que tratam do AEE na SRM, conforme apresentamos nessa pesquisa.

Segundo as docentes da SRM, há uma participação efetiva da equipe pedagógica nas atividades e ações desenvolvidas nesse serviço. Quanto a parceria com o professor da sala comum, as docentes da SRM relatam a dificuldade inicial no diálogo devido a resistência de aceitação do aluno especial, de acordo com o relato, os professores da sala comum enfrentaram uma dificuldade significativa no atendimento pedagógico desses educandos na sala regular. Atualmente os professores da sala comum estão mais receptivos, as atividades desenvolvidas na sala comum contam com orientação e adaptação realizada pelas professoras da SRM.

Outro fator que dificulta o diálogo é o horário, de acordo com as professoras da SRM o aluno atendido na SRM no período da manhã frequenta a sala comum a tarde, período em que a docente especializada está em outra escola, além disso, nem todos os professores trabalham o dia todo na escola Y.

Com relação ao PPP, o AEE na SRM e o princípio de inclusão de alunos público-alvo da educação especial não são citados, portanto, até o momento da pesquisa de campo o AEE não estava institucionalizado no PPP conforme orienta o art. 10 da resolução 04/2009.

No que se refere a adaptações, as professoras relatam a adaptação de atividades junto com o professor da sala comum, para os alunos mais comprometidos as docentes realizam adaptações partindo do centro de interesse do educando.

Quanto às dificuldades para a efetivação do AEE, as docentes afirmaram a realização de pesquisa e estudo de caso para o enfrentamento dos entraves encontrados na prática. Em relação às políticas, as professoras acreditam que é preciso investimento na formação dos professores da sala comum.

Quanto a formação continuada, as professoras informaram que a secretaria de educação tem oferecido formação aos professores da SRM. Gradativamente essa formação esta sendo estendida aos professores da sala comum, segundo relato.

---

<sup>3</sup>

A avaliação é descritiva e organizada em um portfólio.

Durante o período da pesquisa de campo na escola 'Y' observamos o atendimento individual à aluna 'A'. 'A' frequenta o ensino comum em outra instituição de ensino, e o AEE na escola 'Y', é aluna do 5º ano e seu diagnóstico é deficiência física associada a deficiência intelectual leve.

No atendimento observado a aluna realizou uma produção de texto partindo de um foco de interesse. Foi apresentada uma série de palavras na tela do computador que a aluna utilizou na produção, em seguida, 'A' fez a leitura do texto final.

A aluna apresentou grande dificuldade e a professora realizou a mediação ajudando 'A' relacionar a palavra ao objeto que ele representa. Nessa etapa da atividade 'A' relacionou o signo (escrita) com o concreto (com a descrição da sua utilidade). Isso demonstra a dificuldade de realizar abstração, FPS essencial para o desenvolvimento da linguagem escrita

[...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração, pois [...] a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto (Vigotski, 2009, p. 312-313).

A linguagem escrita exige a capacidade de abstração e colabora para o desenvolvimento das FPS em uma relação dialética.

Até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento (Vigotski, 2009, p. 318).

Entendemos que a atividade proposta colaborou para o desenvolvimento das FPS de 'A', em especial a abstração; a apropriação da escrita para uma aluna com deficiência física e intelectual leve, permitirá a compensação da sua deficiência, pois "[...] a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualizados e mais distantes do emprego" (Vigotski, 2009, p. 318).

No desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita é essencial que a docente introduza atividades que apresente o não cotidiano; pois a educação escolar tem um importante papel mediador entre o cotidiano e o não cotidiano (Duarte, 2007). Assim, a escola e o AEE, oferecido na SRM, estarão contribuindo para o desenvolvimento da educanda, garantindo um ensino que buscará vias alternativas para a aprendizagem de conceitos.

## A Educação Inclusiva no Estado de Goiás

O estado de Goiás tem população estimada em 6 milhões de habitantes de (IBGE, 2011). O Censo Escolar de 2011 apresenta as matrículas da educação especial no estado, sendo 966 matrículas na educação infantil, 15071 no ensino fundamental, 1858 no ensino médio e 1031 na educação de jovens e adultos – EJA. A tabela a seguir, evidencia o avanço das matrículas no ensino fundamental e na EJA, e a diminuição do número de alunos no ensino médio.

**Tabela 1:** Matrículas da Educação Especial – Goiás – 2009-20114.

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA
2009	1133	10522	1866	733
2010	986	12711	1638	904
2011	966	15071	1858	1031

Fonte: Elaborado pela Autora.

Conforme o Censo Demográfico (IBGE, 2011), o nascimento de crianças vem diminuindo o que pode explicar o declínio de alunos na Educação Infantil. Outra possível razão é a baixa demanda da educação infantil no Estado, apenas 20, 4% das crianças com 0 a 5 anos são atendidas (IBGE, 2011a). Todavia, a mesma explicação não é válida para o ensino médio. É necessário verificar se está ocorrendo um represamento no ensino fundamental, e os alunos desse nível não estão avançando.

A educação especial é contemplada no Plano Estadual de Educação (2008-2017), aprovado pela lei complementar nº 62/2008 e na lei complementar nº 26/1998 que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

A resolução que regulamenta a educação especial no estado de Goiás é anterior a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Trata-se da resolução CEE nº 07 de 15 de dezembro de 2006 que estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Essa resolução tem como fundamento documentos internacionais e nacionais, com destaque a resolução CNE/CEB nº02/2001. A resolução conceitua a educação especial:

Art. 2 [...] uma das modalidades da Educação Nacional que perpassa o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino é oferecida na educação básica e superior

<sup>4</sup> Tabela desenvolvida pela autora com base no Censo Escolar dos anos de 2009, 2010 e 2011.

do Sistema Educativo de Goiás como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino aprendizagem [...] (Goiás, 2006, p. 2).

Em relação aos princípios que fundamentam a educação especial no Estado evidenciamos “[...] a necessidade de ressignificação da educação especial contribuindo para uma educação mais justa, democrática, republicana e plural que atenda à diversidade dos alunos, buscando modos de inclusão social e educacional;” (Goiás, 2006, p. 1).

Além dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, a resolução nº 07/2006 contempla em seu público-alvo alunos com necessidades educacionais especiais, definidos como pessoas que “[...] decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, aqueles que apresentarem: I – limitações no processo de desenvolvimento e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem [...]” (Goiás, 2006, p. 1). Fato justificado considerando que a resolução estadual é anterior ao movimento nacional da educação especial em uma perspectiva inclusiva. A resolução 05/2011 que dispõe sobre a educação básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema de Ensino no Estado de Goiás, contempla a educação especial como uma de suas modalidades de ensino e adequou o público-alvo da educação especial de acordo com a legislação nacional (Goiás, 2011).

O currículo desenvolvido deve ter como base as normas e diretrizes curriculares nacionais e estaduais, atendendo ao princípio da flexibilização e adequação (Goiás, 2006). A formação em nível superior dos docentes que atuam na educação especial dar-se-á:

I – em cursos de licenciatura em educação especial. II – em curso de pós-graduação em específico para a educação especial. III – em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente (Goiás, 2006, p. 8).

É previsto também formação continuada para os professores da sala comum.

O atendimento educacional especializado em salas de recursos é previsto na resolução nº 07/2006, no entanto, é preciso adequá-la a legislação nacional vigente. A resolução nº 05/2011, cita a necessidade de o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento interno contemplar melhorias de acesso e permanência do público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Para isso, a resolução dispõe sobre o atendimento educacional especializado realizado em contraturno, oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados.

## **A Educação Inclusiva no Município de Aparecida de Goiânia-GO**

O município de Aparecida de Goiânia, localiza-se na região metropolitana do município de Goiânia capital do Estado de Goiás, sua população 455.657 é de habitantes (IBGE, 2011). A rede municipal 1660 matrículas na educação infantil e 28440 matrículas no ensino fundamental. Com relação à educação especial no município, registra um total 908 matrículas (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) (INEP, 2011a).

Até a data da nossa pesquisa de campo, em setembro de 2011, a secretaria municipal de educação não havia publicado nenhum documento que se trata especificamente da educação especial e dos serviços oferecidos por esta modalidade de ensino, na ocasião tivemos acesso a resolução normativa nº005/2007 de 28 de março de 2007, que dispõe sobre as normas para o ensino fundamental no sistema municipal de ensino.

O capítulo VI da resolução nº 005/2007 trata da educação especial, por ser anterior a publicação de Brasil (2008), a definição de educação especial apresenta a possibilidade desta modalidade de ensino em alguns casos substituir o ensino comum. Além disso, o público-alvo está em consonância com Brasil (2001), ou seja, considera-se alunos com necessidades educativas especiais (NEE) aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem vinculadas ou não a causas orgânicas, alunos com dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas, e educandos com altas habilidades / superdotação (AH/SD) (Prefeitura de Aparecida de Goiânia, 2007).

O art. 22, Prefeitura de Aparecida de Goiânia (2007) dispõe que as escolas regulares deverão prever e prover na organização de suas classes comuns: professores da sala comum capacitados e da educação especial especializados; flexibilização e adaptação curricular, serviços de apoio especializado tanto na classe comum quanto na sala de recursos, temporalidade flexível do ano letivo, atividades de suplementação curricular para os alunos com AH/SD.

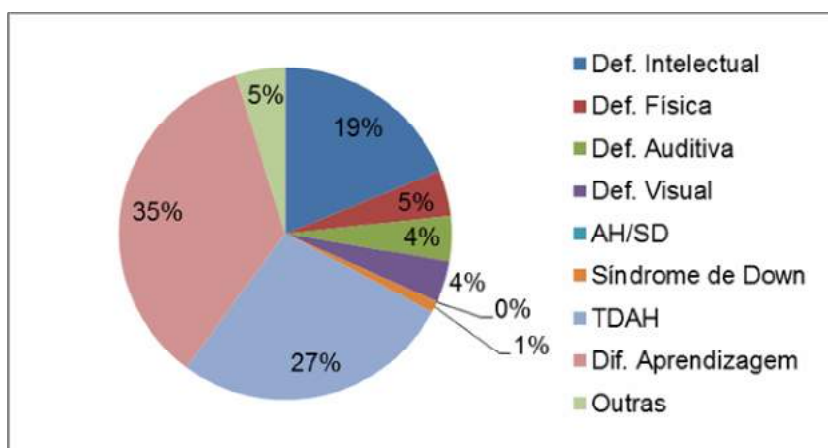
Embora a Secretaria Municipal de Educação ainda não tenha publicado um documento oficial normatizando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em nossa pesquisa de campo tivemos acesso a uma série de textos informativos sobre a organização do AEE. O documento intitulado Atendimento Educacional Especializado (AEE) conceitua o AEE, apresenta o seu objetivo, descreve as principais atividades desenvolvidas por esse serviço, trata do local e período para a realização do serviço e da funcionalidade do atendimento.

No item perfil do aluno atendido pelo AEE, a equipe técnica da SIE afirma que esse serviço é destinado a educandos com “deficiência física,



deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual e altas habilidades”, e faz a seguinte observação: “Os alunos com dificuldade de aprendizagem não entram no Atendimento Educacional Especializado. TDAH e outros problemas comportamentais disfuncionais só terão direito a vaga se não tiver demanda de outras deficiências” (Prefeitura de Aparecida de Goiânia, [2011e], p. 4). Reafirmamos que nos documentos oficiais nacionais, o público-alvo da educação especial são os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e AH/SD. Conforme o documento extra oficial citado e o gráfico abaixo, os alunos TGD, não estão contemplados no atendimento especializado oferecido pela SIE.

**Gráfico 1:** Distribuição dos Alunos Atendidos pela Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia no Primeiro Semestre de 20115.



Fonte: Prefeitura de Aparecida de Goiânia (2011f).

Embora a SIE afirme que os alunos com dificuldade de aprendizagem não são contemplados e que os alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) terão direito a matrícula nesse serviço se existir vaga remanescente, o Gráfico18 revela que esse público responde por 62% (35% - dificuldade de aprendizagem, 27% - TDAH) do público atendido pelo AEE na rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia no primeiro semestre de 2011.

Acreditamos que esse é um dado alarmante, visto que se a criança não apresenta nenhuma deficiência, a sua dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada com a metodologia de ensino desenvolvida na educação básica; a matrícula desse aluno em um serviço da educação especial revela

<sup>5</sup> Gráfico desenvolvido com base no levantamento do número de alunos assistidos nos polos de AEE – I semestre de 2011.

uma prática de transferência do problema de ensino e aprendizagem para a criança e não ao sistema.

Já os casos de TDAH devem ser investigados, o TDAH caracteriza-se pela tríade sintomatológica: desatenção, hiperatividade e impulsividade, e pode ser subdividido em três tipos: a) TDAH com predomínio de sintomas de desatenção, b) TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade, c) combinado. Seu diagnóstico é fundamentalmente clínico e conta com a coleta de informações da família, da criança e da escola (Rohde, 2000).

Desse modo, para o diagnóstico do TDAH é importante contextualizar o histórico dos sintomas, como por exemplo, a duração, a frequência e a intensidade. Os sintomas por curto período (dois a três meses) após um desencadeante psicossocial (como por exemplo, a separação dos pais) pode ilustrar indícios e não um quadro de TDAH. A frequência e intensidade são sinais que devem ser percebidos, pois, pesquisas têm demonstrado que o TDAH pode acometer crianças normais, uma vez ou outra ou até mesmo frequentemente em intensidade menor (Rohde, 2000). Além disso, deve ser observado os ambientes em que se manifestam os sintomas do TDAH.

[...] Os sintomas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade precisam ocorrer em vários ambientes da vida da criança (por exemplo, escola e casa) e manterem-se constantes ao longo do período avaliado. Sintomas que ocorrem apenas em casa ou somente na escola devem alertar o clínico para a possibilidade de que a desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade possam ser apenas sintomas de uma situação familiar caótica ou de um sistema de ensino inadequado (Rohde, 2000).

Os principais sintomas e os procedimentos para o diagnóstico do TDAH permitem que uma criança considerada indisciplinada pela escola possa ser facilmente confundida com uma criança TDAH, o que pode explicar os elevados índices desse público atendido pela SIE de Aparecida de Goiânia.

De acordo com a tabela disponibilizada, a SIE oferecia AEE na SRM a 271 alunos, enquanto o Censo Escolar registra a matrícula na educação especial de 908 alunos (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Assim, apenas 30% dos alunos matriculados na educação especial têm acesso ao AEE na SRM no município de Aparecida de Goiânia.

Com relação aos profissionais que atuam no AEE, além do professor especializado, a SIE conta também com outros profissionais. Conforme a descrição do Quadro 1.

**Quadro 1:** Descrição dos Profissionais Especializados do Município de Aparecida de Goiânia-GO.

<b>Profissional Especializado</b>	<b>Principais atribuições</b>
Professor de Recurso	Subsídia o professor regente com recursos e metodologias diferenciadas; articula junto a coordenação pedagógica ações: adaptações curriculares, avaliação processual [...], dentre outras.
Professor de Apoio	Atua em sala de aula, atendendo alunos com comprometimentos ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, dentre outras.
Intérprete de LIBRAS	Atua junto ao aluno surdo contribuindo para que a língua de sinais tenha um bom desempenho no contexto escolar [...]
Instrutor de LIBRAS	Ensina a LIBRAS diretamente ao aluno surdo, contribuindo na aquisição da língua e na construção de sua identidade surda.
Instrutor de BRAILLE	Realiza a reprodução de textos do sistema comum para o Sistema Braille; ensina técnicas de Orientação e Mobilidade e de atividades de vida diárias; auxilia o atendimento junto ao aluno cego e surdocego.

Fonte: Prefeitura de Aparecida de Goiânia (2011b; 2011c; 2011d).

Segundo informação obtida durante entrevista na SIE, o município tem oferecido formação aos professores especializados e ampliado o atendimento na SRM. No entanto, há um desafio significativo para a efetivação da política de educação inclusiva no município considerando o pequeno índice de alunos que tem acesso a SRM conforme citamos anteriormente.

Até a data da nossa pesquisa de campo a Secretaria Municipal de Educação, por meio da SIE, não havia publicado um documento oficial para o AEE na perspectiva da educação inclusiva. Destaca-se também o atendimento a alunos com dificuldade de aprendizagem e TDAH, público não contemplado na política nacional.

## **A Educação Inclusiva na Escola 'Z'**

Nos dias 21 e 22 de setembro de 2011 realizamos a pesquisa de campo na escola "Z" da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia – GO. A escola localiza-se em uma área urbana e oferece ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Na ocasião da nossa pesquisa a escola estava finalizando a reforma para ampliação e adaptação do espaço físico a fim de garantir a acessibilidade arquitetônica.

A equipe de profissionais envolvidos com o processo de inclusão era constituída de uma professora especializada que atende na SRM, 02 professores de recursos, 02 professores de apoio e 01 intérprete de Libras.

Com relação a matrículas, a escola Z contava com 596 alunos, sendo 44 considerados com necessidades educacionais especiais, desse universo, 38 eram atendidos na SRM.

Do universo de 38 (trinta e oito) alunos atendidos na SRM da escola "Z", 68% é considerado TDAH, ou seja, 26 (vinte e seis) alunos; do total de 26 (vinte e seis) educandos TDAH6 (seis) são do 1º ano do ensino fundamental. Esse dado revela uma tendência do município e merece ser analisado e discutido. No entanto, o objetivo da nossa pesquisa não permite um aprofundamento dessa problemática.

Segundo a professora da SRM investigada nem todos os alunos tem laudo. Em análise ao questionário respondido pela professora foi possível observar, que os alunos TDAH são categorizados como TGD pela docente, revelando um problema conceitual.

A SRM foi implantada em 2011 e não atende alunos de outras escolas. A professora que atua nesse serviço da educação especial é pedagoga, com especialização em psicopedagogia.

Segundo a professora da SRM o atendimento realizado na SRM da escola Z é complementar a escolarização, podendo ser coletivo e individual, já o planejamento é desenvolvido por aluno.

Sobre a participação da comunidade escolar, a professora diz que há uma participação efetiva da equipe pedagógica nas atividades e ações desenvolvidas por esse serviço especializado. Quanto à parceria entre os professores das salas regulares e a docente especializada, é relatado uma troca entre os profissionais sobre os avanços e possibilidades dos alunos atendidos na SRM, embora em sua fala a professora da SRM afirme que ainda há certa resistência dos professores da sala comum, que acreditam que a criança com deficiência não é capaz de aprender e que o lugar desse aluno é na escola especial.

Com relação ao PPP, o item 3.5 trata da inclusão escolar, apresentando princípios que orientam a prática de inclusão na escola. Já o item 6 intitulado: Sala de AEE conceitua o AEE. Embora, o PPP apresente itens que tratam da prática inclusiva é importante destacar que a organização do PPP desta instituição não prevê a institucionalização da oferta desse serviço, conforme estabelece o art. 10 da resolução 04/2009.

As atividades pedagógicas e a avaliação são organizadas por bimestre. Até a ocasião da nossa pesquisa a professora não tinha realizado adaptações de materiais e de currículo, e menciona a dificuldade na parceria com profissionais da saúde (fonoaudióloga, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, entre outros) para a realização de adaptações de materiais, segundo ela as parcerias existem, mas o diálogo é difícil.

Quanto às dificuldades para a efetivação do AEE, a docente afirma não ter problemas significativos na sua prática; com relação aos recursos a professora menciona o entrave burocrático que faz com que o material demore a chegar à escola.

Quanto a oferta de formação continuada, a professora diz que os professores do AEE têm um encontro mensal para formação, essa formação não se estende para os professores da sala comum.

O período de pesquisa de campo na escola 'Z' permitiu a observação de 2 (dois) atendimentos na SRM, um individual e outro coletivo. No primeiro atendimento ao aluno 'A' matriculado no 2º ano, considerado TDAH, o aluno realizou a montagem de um quebra-cabeça e descreveu verbalmente a imagem formada, em seguida o aluno montou o nome próprio utilizando o alfabeto móvel, com este recurso 'A' finalizou o atendimento organizando o alfabeto na sequência.

A mediação da professora foi realizada por meio de comandos simples, em alguns momentos a docente realizou a ação para que o aluno compreendesse o que estava sendo solicitado. Para Vigotski (2009, p. 331), a imitação e a mediação têm papel fundamental no processo de aprendizagem.

[...] o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. [...] A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação.

A atividade dinâmica, de curta duração, mediada pela professora e com a utilização de recursos diferentes possibilitou que o aluno conseguisse manter a atenção voluntária e realizasse a tarefa com êxito.

O segundo atendimento foi coletivo aos alunos 'B' do 1º ano, 'C' do 3º ano, 'D' e E do 4º ano, todos TDAH. Em grupo os alunos realizaram a montagem de um quebra-cabeça que ilustrava um clássico da literatura infantil, após a conclusão a professora contou a história de forma lúdica, em seguida os alunos registraram a literatura por meio do desenho.

No atendimento observado o que chamou a nossa atenção foi o fato de alunos de anos escolares diferentes (1º ano, 3º ano e 4º ano) realizarem a mesma atividade, pressupõe-se que os alunos do 3º e do 4º ano pudessem desenvolver atividades mais complexas. Para Vigotski (2009, p. 331), “[...] o fundamento na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo”.

Então, considerando o AEE complementar ao ensino comum, acreditamos que o proposto para os educandos do 3º e do 4º ano deveria

apresentar um grau de complexidade compatível com o ano escolar frequentado pelos alunos, pois “[...] Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa a frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar a criança o que ela for capaz de aprender” (Vygotski, 2009, p. 331-332), embora, a atividade estivesse voltada a promoção do desenvolvimento da atenção, uma das FPS mais deficientes em casos de TDAH.

A pessoa com TDAH tem dificuldades no desenvolvimento da atenção voluntária ou cultural como conceitua Vygotski (2000). A atenção é uma FPS que “[...] desempenha a função mais importante na vida do organismo. Essa função trata da organização do comportamento, com a criação de um determinado contexto, que prepara o homem para a percepção ou para a atividade” (Vygotski; Luria, 1996, p. 195).

Vygotski e Luria (1996) citam o experimento realizado por Alexei Leontiev (1903-1979) sobre o desenvolvimento da atenção. O experimento demonstrou que a criança necessita de métodos externos para cumprir tarefas e que permita a mudança do comportamento direto para o indireto. No experimento foram oferecidos cartões coloridos, esse recurso possibilitou que a criança respondesse as questões utilizando um mediador cultural. Ao aprender a usar essas ferramentas a criança desenvolve uma série de técnicas auxiliares internas específicas da atenção cultural.

Como já destacamos nesse trabalho, a escola deve promover o desenvolvimento das FPS, embora os educandos com TDAH não sejam contemplados entre o público-alvo da educação especial o atendimento observado na SRM teve o objetivo de desenvolver a função psicológica pouco desenvolvida nesses alunos, nesse caso a atenção. No entanto, é importante ressaltar que na SRM sejam atendidos alunos com deficiências, TGD e AH/SD conforme determina a legislação nacional.

## **Similaridades e Diferenças entre os Estados e Municípios da Região Centro-Oeste**

A análise das políticas estaduais permitiu observar que os Estados do Mato Grosso do Sul e de Mato Grosso adequaram as suas políticas com base nos princípios e diretrizes apresentados pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, definindo o AEE como um atendimento complementar ou suplementar, realizado na SRM ou no CAEE em período contrário a escolarização, não substitutivo ao ensino comum.

No Estado de Goiás a resolução que regulamentava a educação especial era anterior a política de 2008, trata-se da resolução 07/2006, por este motivo o público-alvo da educação especial e o atendimento destinado a esses sujeitos apresentavam discrepância com o que está definido pela política nacional, no entanto, a resolução 05/2011 que dispõe sobre a

educação básica no estado, contempla a educação especial como uma modalidade de ensino que atende alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação. Ainda de acordo com a resolução 05/2011 o atendimento a esse público é realizado na SRM ou no CAEE em contraturno.

Quanto as políticas municipais os quadros a seguir evidenciam as semelhanças e diferenças entre a política dos municípios, a organização pedagógica das escolas visitadas e a formação dos professores que atuam no AEE nas SRM.

**Quadro 2:** Atendimento Educacional Especializado: Visão Geral.

	<b>Política Municipal</b>	<b>Previsão de AEE no PPP</b>	<b>Acessibilidade e na escola</b>	<b>Público atendido na SRM</b>	<b>Recursos didáticos e materiais pedagógicos</b>
Campo Grande Escola X	Atende as orientações da Política Nacional	Não	Sim	Deficiências e TGD	Recebidos pelo MEC, confeccionados pelas professoras e adquiridos pela escola
Cuiabá Escola Y	Não atende as orientações da Política Nacional	Não	Acessibilidade Parcial	Deficiências e TGD	Recebidos pelo MEC e confeccionados pelas professoras
Aparecida de Goiânia Escola Z	Não atende as orientações da Política Nacional	Não	Acessibilidade Parcial	Deficiências e TDAH	Não recebeu todos os materiais e recursos do MEC, professora elabora muitos jogos e materiais

Fonte: Elaborada pela Autora.

**Quadro 3:** Organização da Prática Pedagógica.

<b>Organização da Prática Pedagógica</b>	
Campo Grande Escola X	Atendimento complementar, plano de atendimento individual, atendimento individual e coletivo. Atendimento em período contrário. Realiza a adaptação de currículo e participa da confecção de materiais (confecção de pranchas de comunicação). Planejamento e avaliação semestral. Avaliação continuada é descritiva.
Cuiabá Escola Y	Atendimento complementar, plano de atendimento individual, atendimento individual e coletivo. Em alguns casos o atendimento ocorre no turno da escolarização. Realiza a adaptação de atividades. Planejamento e avaliação semestral. Avaliação continuada, descritiva e organizada em um portfólio.
Aparecida de Goiânia Escola Z	Atendimento complementar, plano de atendimento individual, atendimento individual e coletivo. Atendimento em período contrário. Planejamento e avaliação bimestral. Avaliação continuada e descritiva.

Fonte: Elaborado pela Autora.

**Quadro 4:** Formação Docente.

<b>Profissionais especializados e formação continuada</b>				
	Formação docentes da SRM	Outros profissionais especializados	Formação continuada – docentes SRM e profissionais especializados	Formação continuada – docentes sala comum
Campo Grande Escola X	Pedagoga, especialista em psicopedagogia, cursando AEE.	01 profissional de apoio, 06 professores auxiliares, uma pedagoga, uma professora de educação física adaptada	Sim	Não
Cuiabá Escola Y	Pedagoga, especialista em psicopedagogia, gestão escolar e AEE. Pedagoga, especialista em educação especial e didática.	02 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI.	Sim	Expandido aos professores da sala comum gradativamente
Aparecida de Goiânia Escola Z	Pedagoga, especialista em psicopedagogia	02 professores de recursos, 02 professores de apoio e 01 intérprete de LIBRAS	Sim	Não

Fonte: Elaborada pela Autora.

## Considerações Finais

O nosso estudo sobre a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Região Centro-Oeste do Brasil possibilitou o delineamento de indicadores sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) na escola comum nessa região.

A análise do disposto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas visitadas pressupôs o estudo das políticas de inclusão estadual e municipal, considerando que estados e municípios tem autonomia na organização do ensino. Mato Grosso do Sul e Mato Grosso adequaram as suas políticas aos princípios inclusivistas. Já o estado de Goiás, não publicou a sua legislação até a data do nosso estudo.

Os municípios têm ampliado o AEE e oferecido formação para os professores especializados que atuam nos serviços da educação especial. No entanto, há uma dificuldade evidente na sistematização de dados sobre a educação especial do município e na adequação legal e pedagógica do AEE.



Apenas o município de Campo Grande apresentou documentos normativos que tratam da educação especial na perspectiva inclusiva. A resolução que fixará normas para a Educação Especial no município de Cuiabá estava em desenvolvimento. Aparecida de Goiânia não elaborou documentos que regulamentam o AEE com base na perspectiva da educação inclusiva.

Para Prieto (2006, p. 40), “[...] muitos municípios não têm tradição de atendimento em educação no ensino fundamental e muito menos em educação especial [...]”, além disso, há uma “[...] falta sistemática de métodos que possam permitir o arquivamento de documentos históricos [...]”, segundo a autora, esses dados auxiliariam na elaboração de dados estatísticos e na avaliação da política educacional municipal.

Diante desse contexto, destacamos o papel do Estado enquanto provedor das condições iguais de acesso e permanência na escola pública, para isso é essencial ações de supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação das políticas implantadas e desenvolvidas pelos municípios.

Junto a isso, ressaltamos a necessidade de pesquisas sobre o processo de inclusão nos Estados e municípios; com exceção do estado do Mato Grosso do Sul, e do município de Campo Grande, os demais estados e municípios pesquisados apresentam um número pouco expressivo de pesquisas sobre as atuais políticas de inclusão e sua efetivação nas escolas.

Nos municípios pesquisados foi possível observar que há um desafio com relação ao acesso a SRM. Com base na análise comparativa entre as matrículas da educação especial e o levantamento das prefeituras de alunos que frequentam a SRM, chegamos ao seguinte cenário: em 2011, 58% dos alunos matriculados na educação especial no município de Campo Grande tinha acesso a SRM, em Aparecida de Goiânia apenas 30% dos alunos da educação especial frequentavam esse serviço, já no ano de 2012 63% dos matriculados na educação especial em Cuiabá tinha acesso a SRM.

As três escolas pesquisadas não previam o AEE no PPP, conforme a orientação do art. 10 de Brasil (2009), além disso, todos os professores relataram a dificuldade na parceria com os professores da sala comum. Partimos da hipótese de que a resistência apresentada pelos professores da sala comum deve-se pela falta de formação a esses profissionais, conforme o relato dos professores especializados a formação não se estende aos professores do ensino regular. Diante desse contexto e considerando que a educação especial não substitui o ensino comum, enfatizamos a necessidade de políticas voltadas para a formação dos professores da sala regular.

O transporte foi um dos principais motivos elencados pela evasão dos alunos da SRM, o atendimento nesse serviço deve ser oferecido em contra turno, período em que os alunos não têm transporte, além disso, as famílias têm dificuldades significativas para levar e buscar seus filhos no

atendimento. De acordo LDBEN nº 9394/1996, art. 11, inciso IV, é de responsabilidade dos municípios a garantia de transporte escolar.

Com relação ao público-alvo atendido pelas prefeituras, destaca-se o número significativo de alunos com deficiência, com destaque para a deficiência intelectual. Aparecida de Goiânia contemplava alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e com dificuldade de aprendizagem em discordância com a política nacional. Campo Grande foi o único município que atendia alunos com AH/SD. Cuiabá e Aparecida de Goiânia não contam com matrícula desse público. As causas do pequeno índice de alunos com AH/SD são discutidas por Pérez e Freitas (2011), para as autoras a desinformação, a representação cultural da AH/SD e a falta de formação acadêmica e docente são causas da invisibilidade desse público na escola comum. As autoras destacam também a necessidade de programas voltados para o atendimento a esse público, visto que, a maioria dos programas desenvolvidos pelo MEC contempla as deficiências.

Quanto à aprendizagem dos alunos atendidos inclusos no ensino comum e atendidos na SRM nos municípios pesquisados, destacamos a necessidade de um diálogo entre o professor da sala comum, o professor especializado, a equipe gestora da escola e do município. A particularidade do atendimento desse público pressupõe um trabalho sistematizado de toda a comunidade escolar.

A observação dos atendimentos gerou inquietação por perceber a discrepância existente entre o ano escolar frequentado pelo aluno e o nível de exigência das atividades desenvolvidas na SRM, o que indica que os alunos estão inseridos na sala comum, mas não se apropriando dos requisitos mínimos que o ano escolar exige e sendo automaticamente aprovados. Essa prática revela uma prática que não se coaduna pela Teoria Histórico-Cultural.

A educação para pessoas com deficiência proposta por Vygotsky, no início do século XX, distancia-se das práticas observadas na atualidade, os objetivos da nossa época não estão em consonância com os objetivos da sociedade socialista, naquele período educar significava formar um novo homem. Atualmente a política é de manutenção do sistema, assim os excluídos são “incluídos” em uma escola que encontra dificuldade para garantir a aprendizagem de todos.

Defendemos que uma política educacional deve se preocupar com aprendizagem dos alunos. Para isso é necessário investimentos na formação teórico-metodológica dos professores e políticas públicas que garantam uma inclusão que não apenas divida espaço físico, mas que dê condições aos alunos de se apropriarem do conhecimento e que leve à formação da consciência.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de Setembro de 2001. Institui diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, p.39-40, 14 set. de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 9 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 4 de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009, seção 1, p. 17.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/LDBEN\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/LDBEN_5ed.pdf). Acesso em: 5 jan. 2016.

CAMPO GRANDE(Estado). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEMED n. 128, de 1 de junho de 2009**. Dispõe sobre os professores auxiliares e profissionais de apoio nas unidades escolares da rede municipal de ensino e dá outras providências. 2009. mimeografado.

CAMPO GRANDE (Estado). Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME/MS n. 1.142 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade da educação especial do sistema municipal de ensino de Campo Grande. Diogrande, **Diário Oficial de Campo Grande**, n. 3.159, 24 de novembro de 2010.

CAMPO GRANDE(Estado). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Especial. **Levantamento do número de alunos matriculados na educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande**: 1 semestre. Campo Grande : [s.n.], 2011. (mimeografado).

CAMPO GRANDE(Estado). Secretaria Municipal de Educação. **Divisão de educação especial**. Disponível em: [http://www.pmcg.ms.gov.br/semec/canaisTexto?id\\_can=6049](http://www.pmcg.ms.gov.br/semec/canaisTexto?id_can=6049). Acesso em: 13 mar. 2016.

CORRÊA, N. M. **A educação especial e o plano de ações articuladas (PAR)**: em foco o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. 2011. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacaoRelatos/0422.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CORRÊA, N. M.; REBELO, A. S. Indicadores do Atendimento Educacional Especializado e da política de distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais na Região Centro-Oeste: o caso do Mato Grosso do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2012, Londrina. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2012, Londrina. **Anais [...]**. Londrina; [s.n.], 2012. p. 854-869.

DUARTE, N. Educação escolar e o conceito de vida cotidiana. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 31-42.

GARCÍA, M. T.; BEATÓN, G. A. **Necessidades educativas especiais**: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 07 de 15 de dezembro de 2006**. Goiânia, 2006.

GOIÁS(Estado). Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Resolução nº 5 de 10 de junho de 2011**. Goiânia, 2011.

IBGE. **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro, 2011e.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica de 2009**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Anexo%20II.xls>. Acesso em: 26 fev. 2016.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica de 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/AnexoII.xls>. Acesso em: 26 fev. 2016.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica de 2011**. 2011b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2011/censo\\_escolar\\_2011\\_dou\\_final\\_anexoII.xls](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2011/censo_escolar_2011_dou_final_anexoII.xls) . Acesso em: 26 fev. 2016.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado da Educação. Deliberação n. 9367 de 27 de setembro de 2010. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 22 nov. p. 6-7, 2010.

MATO GROSSO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução normativa 001/2012. **Diário Oficial do Estado de MT**, Cuiabá, 3 fev. 2012a.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Orientações curriculares e pedagógicas para a educação especial no Estado de Mato Grosso**: versão preliminar, Cuiabá, 2012b. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=12076&parent=20>. Acesso em: 13 mar. 2016.

NERES, C. C.; CORRÊA, N. M. A educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS: um esboço de política pública em tempos de “inclusão escolar”. 2009. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 8., 2009. **Anais** [...]. Campinas, SP: [s.n.], 2009. p. 1-19.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades: superdotação: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/25005/16941>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PREFEITURA DE APARECIDA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução normativa 005/2007 de 28 de março de 2007**. Dispõe sob as normas para o ensino fundamental no sistema municipal de ensino. Goiânia, 2007.

PREFEITURA DE APARECIDA DE GOIÂNIA. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Aparecida de Goiania, [2011a]. (mimeografado).

PREFEITURA DE APARECIDA DE GOIÂNIA. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Atribuições do professor de recurso**. Aparecida de Goiânia, [2011b]. (mimeografado).

PREFEITURA DE APARECIDA DE GOIÂNIA. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Atribuições do professor de apoio**. Aparecida de Goiânia, [2011c]. (mimeografado).

PREFEITURA DE APARECIDA DE GOIÂNIA. **Subcoordenadoria de inclusão escolar**. Aparecida de Goiânia, 2011d. Curso de capacitação em educação inclusiva para os profissionais da educação que exercem a função de intérpretes e instrutores de Libras e Braille. (mimeografado).

PREFEITURA DE APARECIDA DE GOIÂNIA. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Estrutura Organizacional da Subcoordenadoria de Inclusão Escolar**: SIE. Aparecida de Goiânia, [2011e]. (mimeografado).

PREFEITURA DE APARECIDA DE GOIÂNIA. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Levantamento do no de alunos assistidos nos polos de AEE**: I semestre – 2011. Aparecida de Goiania, 2011f. (mimeografado).

PREFEITURA DO MUNÍCIPIO DE CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Educação especial no município de Cuiabá**: diretrizes e proposta. 2010. 75 p. Disponível em: [www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/educacaoespecial.pdf](http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/educacaoespecial.pdf). Acesso em: 12 nov. 2015.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ. **Minuta de resolução da educação especial.** 2012. Disponível em: [www.cuiaba.mt.gov.br/secretaria?s=15&v=Coord](http://www.cuiaba.mt.gov.br/secretaria?s=15&v=Coord). Acesso em: 12 nov. 2015.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2006. p. 39-57.

ROHDE, L. A. et al. Transtorno de déficit de atenção, hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, dez. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151644462000000600003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151644462000000600003&script=sci_arttext). Acesso em: 12 dez. 2015.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, 2000 (Obras Escogidas, T III).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



## CAPÍTULO 9

---

# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

Celma Regina Borghi Rodriguero

### **Introdução**

Neste capítulo apresentamos um panorama da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e da organização do fazer pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em escolas da Região Sudeste do Brasil. Para tal empreitada, apresentamos uma caracterização dos estados e dos municípios nos quais se localizam estas escolas, além da verificação dos conteúdos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à proposta pedagógica, ação que nos possibilitou conhecer encaminhamentos referentes à Educação Especial/Inclusiva na região pesquisada.

Ao traçar este panorama, procuramos retratar as iniciativas e encaminhamentos, mais especificamente, o que e como está ocorrendo a Educação Especial em cada município; as políticas que subsidiam o trabalho em nível municipal, isto é, um olhar para a educação inclusiva a partir da interlocução com a escola pesquisada.

### **A Educação Inclusiva no Estado de São Paulo**

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao Censo Populacional do ano de 2010, o Estado de São Paulo apresentava à época, uma população de 41.262.199 habitantes e uma população em idade escolar de 8.730.160. Com relação à taxa de analfabetismo, encontrava-se em 0,8% na população entre 10 a 14 anos e em 3,7% na população com idade acima de 15 anos. Ainda de acordo com o IBGE a renda média da população no estado era de R\$ 887,00 (IBGE, 2010).

No quadro 1 apresentamos o número de matrículas na rede municipal do Estado de São Paulo, distribuído nas diferentes etapas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos das



12.274 escolas consideradas, sendo que, destas matrículas, 67.190 correspondiam à Educação Especial.

**Quadro 1:** Demonstrativo de Matrículas - Dependência Municipal – Estado de São Paulo.

Instituição	nº de Matrículas
Creches	402.265
Pré-Escolas	795.745
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1.727.436
Anos Finais do Ensino Fundamental	632.389
Ensino Médio*	22.957
Educação de Jovens e Adultos	203.497
Educação Especial	67.190

\*O Ensino Médio está, em maior percentual, sob a dependência estadual.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Com o entendimento de que inclusão social envolve respeito às diferenças e, conseqüentemente, criação de condições para que cada um dos cidadãos possa desenvolver todas as potencialidades, a Educação Especial no Estado estava subsidiada, conforme disposto em documento do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado/CAPE (São Paulo), por documentos oficiais, dentre os quais: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789; a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental de 1971; a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975; a Convenção de Guatemala de 1999; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007; e, mais recentemente, pelas Declarações de Jomtien de 1990 e de Salamanca de 1994.

Como documentos nacionais que subsidiavam a Educação Inclusiva no estado de São Paulo: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; o Decreto n. 6.571 de 2008; o Parecer CNE/CEB n. 013 de 2009; a Resolução CNE/CEB n. 04 de 2009; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 de 1990; Parecer CNE/CEB n. 17 de 2001 e Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001; Parecer CNE/CEB n. 07 de 2010.

Em nível estadual destacavam-se: a Constituição do Estado de São Paulo (São Paulo, 1989) que preconiza a organização do Sistema de Ensino pelo Poder Público, abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como para as escolas particulares. E que o atendimento especializado aos portadores de deficiências será oferecido preferencialmente na rede regular de ensino; a Deliberação CEE nº 05/2000 (São Paulo, 2000a) que fixa normas para a educação de alunos que

apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino; a Resolução SE n. 95, de 21/11/2000 (São Paulo, 2000b) que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas; a Resolução SE n. 8, de 26/01/2006 (São Paulo, 2006) que dispõe sobre a terminalidade específica, a organização dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) e a formação docente para atuar na área da Educação Especial; a Indicação CEE n. 70/2007 (São Paulo, 2007b) que fixa normas gerais para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo – Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais; a Deliberação CEE n. 68/2007 (São Paulo, 2007a) que fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino; a Resolução SE n.11, de 31 de janeiro de 2008, alterada, pela Resolução SE n.31 de 24 de março de 2008 (São Paulo, 2008) que dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá providências correlatas; Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 (São Paulo, 2011a) que reorganiza a Secretaria de Educação do Estado e dá providências correlatas.

Como forma de encaminhamento da Educação Especial, a Secretaria de Educação criou no ano de 2001 no interior da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) o serviço de Educação Especial, operacionalizado por meio do CAPE. Portanto, os encaminhamentos da Educação Especial ficam sob a responsabilidade do CAPE. O CAPE estava composto à época por 91 Diretorias de Ensino e, com suas equipes de supervisores, assistentes técnicos dos Núcleos Pedagógicos e professores especializados, garantiam a diversificação do atendimento nos Serviços de Apoio Especializado (SAPes), como: Salas de Recursos, Classes Regidas por Professores Especializados, Serviço Itinerante e Classes Hospitalares, extensivos a mais de 50 mil alunos. Portanto, eram atividades do CAPE, além do gerenciamento das ações de Educação Especial por meio das Diretorias Regionais de Ensino e formação continuada, o envio de recursos para compra de material e equipamentos; a produção de material (braille, ampliado, digital); e, a articulação com a comunidade (São Paulo, 2016).

Ainda conforme dados obtidos da Secretaria, eram firmados Convênios com instituições, além do credenciamento de escolas especializadas que permitiam o atendimento daqueles alunos que, pelo seu comprometimento, necessitavam de pessoal e equipamento muito especializados. Eram 290 convênios com instituições especializadas, que atendiam aproximadamente 33 mil alunos. Desse modo, o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no Estado chegava a mais de 90 mil alunos, conforme especificado no site da Secretaria.

No mês de julho de 2011, o Decreto n. 57.141 (São Paulo, 2011a), do governo do estado de São Paulo, determinou a reorganização da Secretaria da Educação no campo funcional, que englobava a Educação Básica, no estado, nos níveis de ensino fundamental e médio, aos princípios que orientavam a organização da Secretaria de Educação e a composição e estrutura básica, que compreendia a alta direção, ou seja, o primeiro nível hierárquico de desdobramento, abaixo do Secretário da Educação. Essa estrutura compreendia, ainda, o Comitê de Políticas Educacionais, a Subsecretaria de Articulação Regional, as seis Coordenadorias e as 91 Diretorias de Ensino.

## **A Educação Inclusiva no Município de Mauá**

Mauá, uma cidade industrial com aproximadamente 410 mil habitantes à época, denominada “Capital da Porcelana”. Com 52 anos de emancipação política, situada na Região Metropolitana de São Paulo, distante 30 km do centro da capital paulista. Localiza-se na maior região industrial do Brasil, denominada Grande ABC, composta por sete cidades (Mauá, Diadema, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Santo André).

A Rede Municipal de Educação estava composta por 36 escolas, três núcleos educacionais possuindo, conforme o Censo Escolar de 2012, aproximadamente 17.765 alunos matriculados no Ensino Regular e 295 na Educação Especial. No momento da pesquisa a Secretaria de Educação atendia nos seguintes níveis e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Quanto à Educação Especial, o município contava com 13 polos, cada um atendendo à região próxima. Eram 15 professores de AEE concursados, com uma jornada de trabalho de 20 horas semanais, que, no ano de 2011, estavam lotados nas escolas. No momento da coleta de dados, ano de 2012, todos os professores do AEE estavam lotados na Secretaria Municipal de Educação, fato referenciado pelos professores no decorrer da pesquisa, como uma dificuldade para a realização do atendimento nas escolas. A coordenadora da Equipe de Apoio do Departamento de Educação Especial informou que tal situação estava sendo revista, já que, na forma estabelecida, os professores ficavam alheios à dinâmica da escola, tendo dificuldade de envolver-se com as atividades e eventos organizados pela e na escola, assim como de um contato maior com os demais professores e com a família dos alunos do AEE e que isso acabava se refletindo diretamente no trabalho realizado pelo professor e no aproveitamento por parte do aluno.

A formação/capacitação dos professores do AEE era realizada em serviço. Eram quatro horas semanais (2h dedicadas ao AEE e 2h dedicadas à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo/HTPC). No momento da pesquisa

(ano de 2012), o município não dispunha de professores itinerantes, porque os contratados não eram suficientes para suprir o atendimento nos dois turnos nas escolas, a exemplo do que ocorria na escola pesquisada.

Conforme dados de 2012, a equipe de Educação Especial do município estava constituída por 15 professores de AEE, com formação específica em alguma área da Educação Especial, sendo que seis realizaram o Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (2010-2012). Também compunham a equipe: uma professora de AEE (20h) com a função de coordenar/supervisionar o trabalho dos demais professores; um fisioterapeuta (20h); um fonoaudiólogo (20h); um terapeuta ocupacional (30h); um psicólogo (20h) que, em conjunto com a professora coordenadora, tinha a função de organizar o trabalho desenvolvido por todos os profissionais do Serviço de Apoio Educacional Especializado. Em setembro de 2012, foram contratados 14 instrutores de LIBRAS e 03 tradutores-intérpretes de LIBRAS para a equipe<sup>1</sup>. Aproximadamente 37 pessoas constituíam a equipe de Educação Especial do município.

Como documentos base para os encaminhamentos da Educação Especial no município, destacamos, segundo o Referencial Curricular (Mauá, 2011): em nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; em nível nacional, Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 de 1996; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Decreto Presidencial n. 6.571 de 2008; e, em nível municipal, o Plano Municipal de Educação (Prefeitura de Mauá, 2004) e, o Referencial Curricular de Mauá (Prefeitura do Município de Mauá, 2011).

Em 2004, a Lei Municipal n. 3.683/04 de 26 de abril, aprovou o Plano Municipal de Educação<sup>2</sup> de Mauá/PME (Prefeitura do Município de

---

<sup>1</sup> As informações referentes à composição da equipe foram repassadas pela Coordenação Geral do Departamento de Educação Especial do município, que inclui: o Serviço de Apoio Educacional Especializado e as atividades do Centro Municipal de Apoio à Educação Inclusiva (CEMEI) “Cleberson da Silva”, antiga escola de educação especial municipal; cabe a ela ainda, acompanhar os trâmites de cadastro de informações dos programas do MEC no sistema; os processos para aquisição de materiais de acessibilidade; entrada de novos profissionais para a equipe de trabalho e a realização de assessoria técnica e pedagógica para assuntos relacionados à política inclusiva no município, planejamento de ações de integração intersecretarial para políticas de garantia de direitos às pessoas com deficiência.

<sup>2</sup> Na data em que foram coletados os dados (ano de 2012) o PME estava passando por revisão para adequação ao Plano Nacional de Educação (2011-2020). O Plano Municipal de Educação foi elaborado em 2004 para o período de 2004-2014.

Mauá, 2004), com vigência de dez anos a contar da data do vigor da Lei. Conforme descrito no PME, desde o ano de 1997, em acordo com a política geral da administração, Mauá vinha desenvolvendo um projeto de política educacional visando [...] a democratização do acesso e as condições de permanência do aluno na escola, a democratização da gestão do ensino público, a valorização do profissional de Educação, o desenvolvimento do processo de integração e otimização dos serviços públicos de educação e a sensibilização social do município para o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente” (Prefeitura do Município de Mauá, 2004, Inciso II). Com relação à Educação Especial, de acordo com o PME, o município contava, naquele momento, com o Centro Municipal de Educação Inclusiva com atendimentos especializados e com a Escola de Educação Especial cujo atendimento se estendia a 222 alunos no Ensino Fundamental. Além desse atendimento, havia o Centro de Atendimento Terapêutico Educacional (CATE) cujo atendimento incluía diversas especialidades de tratamento.

Outro documento oficial do município, destacado como orientador do processo educacional e que inclui a Educação Especial, é o Referencial Curricular da Secretaria de Educação, elaborado por representantes da rede municipal de educação de Mauá com base nos documentos do MEC “[...] Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e, Ensino Médio, bem como indicação apresentada na bibliografia desse material pertinente ao trabalho docente: indagações sobre o currículo e legislação vigente”, tendo como prioridade, a “Qualidade Social da Educação” e visando assegurar políticas públicas educacionais como direito. O referido documento estabeleceu como princípios definidores dos caminhos da educação no município de Mauá, dentre os quais:

A democratização da escola e Sistema Educacional, do acesso e condições de permanência do aluno da escola e da gestão escolar; a valorização do profissional da educação; o desenvolvimento do processo de integração intersecretarial e otimização dos serviços públicos de educação [...] (Prefeitura do Município de Mauá, 2011, p. 6).

No que diz respeito à Educação Especial no Referencial encontramos as orientações preconizadas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Decreto n. 6.571/2008, na Resolução n. 4/2009 do CNE e nas normas técnicas SEEB/GAB/n. 09/2010 e SEEB/GAB/n.11/2010. As orientações preconizam que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes regulares e que,

para aqueles que se fizer necessário, deve ser ofertado o AEE em SRM ou CAEEs com função complementar ou suplementar e no turno contrário à escolarização. De acordo com o Referencial Curricular do município de Mauá, a “[...] Secretaria de Educação pretende garantir atendimento educacional especializado de qualidade em salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sempre que necessário” (Prefeitura do Município de Mauá, 2011, p. 166).

Conforme constado no Referencial, o município iniciou o atendimento nas salas de recursos multifuncionais no ano de 2011, em nove unidades educacionais polo da rede municipal, com o atendimento de: alunos com surdez, cegueira, baixa visão, surdo cegueira, deficiência intelectual, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No final de 2011, mediante encontros dos profissionais do Centro Municipal de Apoio à Educação Inclusiva (CEMEI) e da Secretaria de Educação, foi apontada a necessidade de compor e alocar o Departamento de Educação Especial na Secretaria de Educação. As metas da Secretaria de Educação para 2012, de acordo com o Referencial, incluíam, além de assegurar o AEE, integrar o trabalho de professores especialistas em SRMs com outros profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeutas) e outros se necessário. A equipe tinha como propósito

[...] observar, refletir e propor estratégias e encaminhamentos, de maneira integral, junto aos professores de sala regular, conforme solicitação desses além de possibilitar olhares de diferentes profissionais sobre o cotidiano escolar no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Prefeitura do Município de Mauá, 2011, p. 166).

Estava também expresso o propósito de ampliar os atendimentos realizados pelo CEMEI e o número de SRMs, cuja instalação já estava programada para mais 12 escolas e para o CEMEI. Vale destacar que, entre essas novas escolas de que tratava o Referencial, estava a escola por nós pesquisada, portanto, o número de SRMs já havia sido ampliado no momento da pesquisa (ano de 2012).

No que se refere à formação de profissionais da educação, da administração pública e demais membros de uma sociedade que se pretende inclusiva, como refere o documento, desde 2002, Mauá contava com as Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva: construindo a inclusão social (OAEDI). Conforme o Referencial, as OAEDIs constituíam-se numa das ações de “[...] formação contínua de educadores oferecidas pela Secretaria de

Educação e ministrada pelos profissionais do Grupo de Formação do Centro Municipal de Apoio à Educação Inclusiva (CEMEI)". As oficinas eram oferecidas em módulos, com diferentes temas desencadeantes, nos quais os participantes se inscreviam de forma voluntária, conforme interesse e disponibilidade. Em cada grupo de trabalho formado, o próprio grupo definia o programa a ser seguido para aquele módulo de formação. Essa formação não foi referida pelos professores entrevistados, o que pode sugerir que estivesse presente apenas no Referencial.

## **A Educação Inclusiva na Escola Mauá**

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico - PPP (Prefeitura do Município de Mauá, 2012), a Escola Mauá, como uma instituição educacional pública municipal, procurava, por meio do trabalho em equipe, proporcionar à comunidade escolar possibilidades de transformação tanto no senso crítico e ético quanto na apreensão de conhecimentos constantes do currículo escolar, além de trabalhar a autoestima e habilidades de todos os envolvidos no processo escolar visando despertar a sensibilidade, a afetividade e as potencialidades existentes em cada ser humano.

No PPP, estava expressa a concepção de currículo, que se mostrava relacionada às transformações sociais, políticas e econômicas que têm ocorrido de forma acelerada e que requerem a formação do cidadão para conviver com a complexidade do mundo moderno. E registra o PPP que compete à Educação, "[...] acompanhar o desenvolvimento do país e se adaptar a suas exigências, preparando o educando para a vida" (São Paulo, Escola Mauá, 2012, p. 3). Neste sentido, como definido no PPP, o currículo deve ser operacionalizado pelos educadores, tendo como horizonte o desenvolvimento integral dos educandos, sua formação para a cidadania e sua preparação para a sequência dos estudos, para o mundo do trabalho bem como para viver em sociedade. Nesta perspectiva, o currículo é compreendido como:

[...] conjunto de experiências a serem interpretadas e o conhecimento necessário para que isso aconteça. Essa concepção de currículo supõe uma ampliação na visão de mundo, do homem, da mulher, da sociedade e dos espaços educativos, culturais e esportivos, deixando claro que a fonte do currículo é o conhecimento e a reflexão sobre toda a cultura já elaborada pela humanidade (Prefeitura do Município de Mauá, 2012, p. 3).

A proposta pedagógica "[...] deve contemplar um estudo da realidade para o levantamento de necessidades específicas, que não se limitem aos aspectos físicos da escola, mas também ao clima psicológico da mesma e aos

objetivos que pretendem alcançar” (São Paulo, Escola Mauá, 2012, p. 7) e acrescenta que a escola está adequada às orientações da LDB (Brasil, 1996), e os princípios norteadores da educação, na cidade de Mauá, são compatíveis com as exigências que o mundo tem imposto à sociedade, que precisa de novas condições, instrumentos, novos parâmetros e valores para que se modifique e se aprimore. Neste sentido, conforme define o PPP (Prefeitura do Município de Mauá, 2012, p. 7): “Privilegiam-se as aprendizagens significativas e a construção de competências [...] O conteúdo não é um fim em si mesmo, mas um meio para o desenvolvimento de competências e habilidades”. Neste sentido se observa a tendência a reforçar o aspecto clínico que vem caracterizando o atendimento à pessoa com deficiência no decorrer da história, em detrimento de uma objetivação do conhecimento científico.

O PPP fundamentado no Relatório Jacques Delors, toma por base os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e, aprender a ser. Nesse sentido, o documento municipal, em suas bases, remete-se a valores como o acolhimento e convivência entre as pessoas.

No que diz respeito à Educação Especial, estava referenciada como uma das metas da unidade escolar para o ano de 2012, mais especificamente a meta de n.10, “[...] garantir a qualidade do atendimento dos alunos portadores de deficiência” (Prefeitura do Município de Mauá, 2012, p. 18). No entanto, as iniciativas de implantação da educação inclusiva estavam ocorrendo na escola subsidiadas pelos princípios da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme demonstraram os relatos dos entrevistados e as observações realizadas, embora, até o momento, não tivesse ocorrido uma atualização no PPP, ou seja, um detalhamento de como esta deveria se realizar. Registramos que questões propostas no Referencial Curricular, como a formação/capacitação dos professores e a integração do trabalho de professores especialistas em SRM com outros profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeutas) ainda não apareciam contempladas.

No momento em que foi realizada a pesquisa, o atendimento na SRM da escola ocorria apenas em um período devido à falta de professores, culminando na falta de acesso ao atendimento para uma parte dos alunos que apresentavam deficiência. Mazzotta (2005, p. 184) afirma que “[...] a concretização de uma educação de melhor qualidade para tais alunos depende, em grande parte, de seu devido equacionamento nas políticas educacionais”. Neste sentido, entendemos que esta situação entre outras seria melhor encaminhada se a gestão escolar fosse participativa e desse modo favorecesse o desenvolvimento de ações de responsabilidade social e comunitária por parte de seus integrantes: família, escola, professores.



Centralizando as ações e os encaminhamentos, a escola tende a inviabilizar o amadurecimento da comunidade escolar não mobilizando ou favorecendo práticas que efetivem a inclusão, assim como a solidariedade e as ações coletivas.

## A Educação Inclusiva no Estado do Rio de Janeiro

Conforme dados do Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, o Estado do Rio de Janeiro apresentava uma população de 15.989.929 habitantes, com 3.375.640 em idade escolar. Com relação à taxa de analfabetismo, estava em 1, 0% entre a população de 10 a 14 anos e, em 3, 7% entre a população com idade acima de 15 anos. A renda média no estado era de R\$ 861, 00 (IBGE, 2010). No quadro a seguir, apresentamos o número de matrículas na rede municipal do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2011, distribuídas nas diferentes etapas, nas 5.046 escolas da rede. Do total, 30.111 matrículas correspondiam à Educação Especial.

**Quadro 2:** Demonstrativo de Matrículas na Dependência Municipal – Rio de Janeiro.

Instituição	nº de Matrículas
Creche	92.517
Pré-Escola	198.366
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	849.729
Anos Finais do Ensino Fundamental	464.382
Ensino Médio	6.301
Educação de Jovens e Adultos	103.548
Educação Especial	30.111

Fonte: Elaborado pela autora.

Como documentos-base para a organização e os encaminhamentos da Educação Especial no estado destacamos com base na Deliberação nº 291 (Rio de Janeiro, 2004), os documentos nacionais: Constituição Federal de 1988; Resolução CNE/CEB nº 02 aprovada em 11 de setembro de 2001; Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989 sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida normas de proteção e determina outras providências; e, estaduais: Constituição Estadual do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2000) que preconiza que o dever do Estado e dos municípios com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e ensino profissionalizante na rede regular de ensino, quando necessário, por professores de educação especial; atendimento especializado aos alunos superdotados, a ser implantado por legislação específica; Deliberação n. 291/2004 (Rio de Janeiro, 2004) que estabelece normas para a Educação Especial na Educação

Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro; Plano Estadual de Educação/PEE (Rio de Janeiro, 2009) cujo objetivo consiste em nortear a política educacional para as redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino. Apontar as diretrizes para as transformações necessárias e definir os objetivos visando tornar o Sistema de Ensino mais democrático e qualificado.

No que se refere à legislação da Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro, destacamos inicialmente a Constituição Estadual (Rio de Janeiro, 2000), que no Art. 308 incisos IV e V preconiza:

[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e ensino profissionalizante na rede regular de ensino, quando necessário, por professores de educação especial; atendimento especializado, aos alunos superdotados, a ser implantado por legislação específica.

Além da Constituição, e formulada com base nesta e em documentos nacionais a Deliberação nº 291/04 do Conselho Estadual de Educação (Rio de Janeiro, 2004), “Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro” e, desse modo, orienta a organização da Educação Especial naquele estado.

Esta Deliberação foi aprovada com a finalidade de romper com paradigmas anteriores e ressignificar a Educação Especial no sentido de contribuir para uma educação que atenda ao alunado na sua heterogeneidade, com o intuito de oferecer formas mais adequadas e eficientes de ensinar; organizar-se em função da reafirmação dos valores éticos, estéticos e políticos estabelecidos pela Declaração dos Direitos Humanos; e, por acreditar que a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático (Rio de Janeiro, 2004). Estabelece a Educação Especial como dever constitucional do estado, devendo ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino e estar presente da Educação Infantil ao Ensino Médio. De acordo com o Art. 7º da Deliberação, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, aqueles que apresentam:

I - limitações no processo de desenvolvimento e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem nas atividades curriculares, compreendidas em três grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; c) aquelas decorrentes de

síndromes neurológicas, psiquiátricas e de quadros psicológicos graves;

II - dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais alunos, particularmente dos alunos que apresentam surdez, cegueira, baixa visão, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem e paralisia cerebral, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações curriculares, com utilização de linguagem e códigos aplicáveis, como a língua brasileira de sinais e o sistema Braille e tecnologias assistivas, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes, apresentando condições de aprofundar e enriquecer os conteúdos (Rio de Janeiro, 2004).

Está evidenciado na Deliberação que o público alvo diferencia-se daquele definido pelo MEC, por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que se justifica pelo ano de edição do documento, 2004, portanto, anterior à política. Quanto à organização e funcionamento das escolas, a Deliberação determina que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve realizar-se em “[...] classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica das redes pública e privada que integram os sistemas de ensino” (Art. 8º), conforme o contido na Constituição Federal (Brasil, 2005).

No Art. 9º, a Deliberação determina que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, quando da organização de suas classes comuns: matrícula aos alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas da série, etapa ou ciclo escolar correspondente; professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; adaptações curriculares; temporalidade flexível do ano letivo em qualquer etapa do fluxo de escolarização. Preconiza um atendimento que contemple as necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação e orienta quanto ao atendimento na Sala de Recursos: “As Salas de Recursos se destinam, exclusivamente, a alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes comuns; O atendimento nas Salas de Recursos deve ser oferecido no turno contrário ao da classe comum [...]” (Rio de Janeiro, 2004, Art. 9º, § 1º, 2º e 3º).

As escolas podem ainda, de acordo com a Deliberação, criar, mesmo que em caráter transitório, classes especiais para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem vinculadas a causas orgânicas ou decorrentes de síndromes neurológicas, psiquiátricas e de quadros psicológicos graves e de condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, que demandem apoio intenso e contínuo (Art. 10). No Art. 11, a Deliberação

determina que os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais graves, que exijam atenção individualizada, recursos, apoios intensos e contínuos, adaptações curriculares tão significativas, que a escola regular ainda não tenha conseguido prover, deverão ser atendidos, em caráter excepcional, em escolas especiais, públicas ou privadas, sendo esse atendimento complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (Rio de Janeiro, 2004).

Um documento, de data mais recente, que subsidia a legislação municipal no que se refere à Educação é o Plano Estadual de Educação/PEE (Rio de Janeiro, 2009). Conforme expresso no PEE este está fundamentado no disposto na Constituição Federal (Brasil, 2005), na LDB (Brasil, 1996), e na Deliberação CEE/RJ n.291/2004 (Rio de Janeiro, 2004). Este documento reconhece que, mesmo com o crescimento das matrículas no âmbito da Educação Especial, considerando-se períodos anteriores à elaboração do Plano,

[...] ainda é significativo o número de pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente aquelas com deficiência, fora da escola. Essa realidade constitui um grande desafio para os sistemas públicos de ensino, que devem se organizar de maneira a assegurar a essa população os direitos fundamentados no conceito de acesso universal (Rio de Janeiro, 2009, p. 21).

Aprovado no ano de 2009, o PEE destaca que a perspectiva inclusiva do processo educacional desvia o olhar da deficiência, enfatizando o ensino e a escola, assim como as formas e condições de aprendizagem. Desse modo, “[...] em vez de procurar no aluno a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve lhe proporcionar para que obtenha êxito escolar” (Rio de Janeiro, 2009, p. 21). Nesta forma de pensar, de acordo com o contido no PEE, a Educação Especial é entendida como elemento

[...] integrante e indistinto do sistema educacional que se realiza transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Suas ações devem refletir a capacidade que todos têm de aprender, dando ênfase à convivência e à aprendizagem na heterogeneidade como a melhor forma para a construção do conhecimento, promoção da cidadania e afirmação da democracia social (Rio de Janeiro, 2009, p. 21).

Do exposto, depreende-se no PEE do Rio de Janeiro, a defesa de uma Educação Especial indistinta do sistema educacional geral, ou seja, a educação que preconiza o respeito à diversidade, a diferenciação nos atos pedagógicos de modo que contemple as necessidades educacionais de todos. Coloca a ênfase na convivência e em uma aprendizagem que promova a cidadania e a democracia social, ambas preconizadas em documentos oficiais internacionais, como o Relatório Jacques Delors (Delors, 1998) quando determina que cada um aprenda a compreender o mundo à sua volta pelo menos naquilo que for necessário para viver dignamente e desenvolver as suas capacidades, visando a um contínuo processo de adaptação do indivíduo.

Nestes termos, encontramos documentos nacionais, entre os quais Indagações Sobre Currículo – Currículo, Conhecimento e Cultura, no qual Moreira e Candau (2007, p. 6) que assinalam que os currículos do ensino fundamental e médio “[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Ou seja, fica na elaboração do currículo uma margem a ser preenchida pela compreensão e entendimento daqueles envolvidos com sua elaboração e aplicação.

## **A Educação Inclusiva no Município de Petrópolis**

Petrópolis, uma cidade serrana do Estado do Rio de Janeiro está localizada na Serra da Estrela, é conhecida como Cidade Imperial e “[...] se tornou o reduto preferido de artistas, intelectuais e nobres, que aqui se instalaram em suntuosas mansões ou em curiosas residências, como é o caso da Casa de Santos Dumont, de Rui Barbosa, do Barão do Rio Branco, de Nair de Tefé, entre outros” (Petrópolis, 2009, p. 7). Instaurada pelo Decreto Imperial de 16 de março de 1843, Petrópolis contava com aproximadamente 302.477 habitantes (dados de 2012), abrigando 38, 9% da população residente na Região Serrana e 2, 0% da população residente no Estado do Rio de Janeiro (Petrópolis, 2009).

A economia do município estava materializada particularmente na expansão do turismo, na consolidação dos polos de comércio da Rua Tereza e do Bingen, no desenvolvimento do polo de comércio e serviços de Itaipava, no polo moveleiro do Bingen, além da expressiva contribuição para o desenvolvimento econômico do município de empresas do porte da GE-Celma, Dentsply, Huyck, Sola Optical, Aalborg, Werner, Cervejaria Itaipava, entre outras (Petrópolis, 2009).

Conforme descrito no Plano Municipal de Educação (PME)<sup>3</sup> de Petrópolis, instituído pela Lei n. 6.709/2009, de 15 de dezembro de 2009, a margem de atendimento no Ensino Fundamental apresenta-se acima de 98% para a população nessa faixa etária. Além disso, há o atendimento para alunos que se encontram na faixa de distorção idade-série neste nível de ensino.

Para definir as diretrizes do Ensino Fundamental, é preciso considerar o que estabelecem a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, os Planos Nacional e Estadual de Educação e, o Plano Diretor de Petrópolis. Nesse sentido, salienta-se que a oferta de Ensino Fundamental deve pautar-se na formação escolar de boa qualidade em todos os estabelecimentos de ensino e na atenção às especificidades e às diversidades socioculturais, tendo como meta uma educação democrática (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2009, p. 27).

De acordo com o Plano Municipal de Educação, as propostas pedagógicas do sistema de ensino devem “[...] valorizar a formação de sujeitos autônomos, capazes de protagonizar ações solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã, levando-se em conta o que é proposto na LDB e nas Diretrizes Curriculares para este nível de ensino” (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2009, p. 28).

No que se refere à Educação Especial, a rede municipal de ensino de Petrópolis, em conformidade com o PME, orientava-se, em nível nacional: pela Constituição Federal do Brasil (Brasil, 2005); pela LDB (Brasil, 1996); pelo Plano Nacional de Educação/PNE (Brasil, 2011); e, pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Em nível estadual: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental: anos iniciais (Rio de Janeiro, 2010) que visa oferecer aos profissionais da rede pública estadual reflexões, orientações e sugestões que possam contribuir para a prática em sala de aula; imprimir uma linha de trabalho comum (mas não uniforme) às escolas do sistema público estadual; e, municipal: Plano Municipal de Educação/PME (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2009) cujo objetivo consistia em favorecer e apoiar a inclusão dos educandos com necessidades especiais em classes regulares, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam; Assegurar proposta curricular

---

<sup>3</sup> O Plano Municipal de Educação foi elaborado com a participação da sociedade, sob a coordenação da Secretaria Municipal de educação, subsidiado pelo Conselho de Educação, em conformidade com o Plano Nacional e o Plano Estadual de Educação e contém a proposta educacional do município com suas respectivas diretrizes, objetivos, metas (PETRÓPOLIS, 2009, p. 1).

construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos espaços de ensino especial com os do ensino regular, que promova o desenvolvimento das competências, habilidades, a ampliação dos conhecimentos, experiências de vida e valorização dos percursos da aprendizagem e inserção no mercado de trabalho; Resolução n. 03/2012 (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2012) que aprova o Regimento Escolar que por sua vez, determina a estrutura, a organização e as normas de funcionamento das Escolas e dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis.

O PME (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2009, p. 42) evidencia que “[...] o atendimento escolar especial aos portadores de deficiência na Rede Municipal de Petrópolis teve seu início em 1981”. A partir do ano de 2001, a Educação Especial passou a ser sob a responsabilidade do Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Esportes.

Ainda de acordo com o PME, em 2007, foi realizada nova revisão da Carta Regimento da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis, com publicação no ano de 2008, cuja Seção V foi dedicada à Educação Especial, destacando-se o compromisso “[...] a ser compartilhado entre os diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar em seus fazeres, quer de modo explícito, quer de maneira implícita a fim de que ações inclusivistas perpassassem por todo o ambiente” (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2009, p. 45). Em 2008, a Educação Especial na rede municipal de ensino apresentava um caráter inclusivo, contando com três instituições especializadas:

Escola Municipal de Educação Especial Santos Dumont atendendo alunos deficientes auditivos; Escola Municipal de Educação Especial Doutor Accácio Branco cujo atendimento é voltado a alunos deficientes visuais; Escola Municipal de Nogueira funcionando de modo conveniado com a ACEI/PRÓ-CRIAR, tendo como foco o atendimento a alunos com deficiências múltiplas (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2009, p. 45).

Os documentos da rede municipal de ensino apoiados nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e, pautados nesta definem a Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios para o atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

No que se refere à Educação Especial, o PME (2009, p. 50) traz ainda como objetivos, dentre outros: “[...] assegurar no Projeto Político Pedagógico das escolas referências específicas de ações que possibilitem a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; garantir oferta de curso de formação continuada e curso de especialização na especificidade que se fizer necessária para professores e outros profissionais da educação [...]”.

Em 2010, a Lei Municipal n. 6.737/2010 passou a garantir matrícula aos alunos com necessidades especiais locomotoras na escola municipal mais próxima de sua residência, assim como “[...] obriga as escolas a se adequarem às necessidades de acessibilidade dos portadores de deficiência, conforme normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), garantindo-lhes o direito à cidadania” (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2010). Destaque-se, o uso do termo, portadores de deficiência em documento do ano de 2010, posterior à política (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2010, grifo nosso).

Ainda com relação à Educação Especial nesse município, destacamos a Resolução n. 03/2012-SME (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2010, 2012, p. 1, grifo do autor), que “[...] aprova o Regimento Escolar que determina a estrutura, a organização e as normas de funcionamento das Escolas e dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis”. A Educação Especial conforme o Regimento consiste em uma modalidade de educação escolar pautada por uma proposta pedagógica que “[...] assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir e promover o desenvolvimento das potencialidades do educando, em todos os níveis da educação básica” (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2012).

Reiterando o preconizado na Constituição Federal do Brasil (Brasil, 2005), na LDB (Brasil, 1996) e no Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2011), o Regimento Escolar determina “[...] a estrutura, a organização e as normas de funcionamento das Escolas e dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis” (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2012, p. 1).

Assim, de acordo com o Regimento Escolar, fica estabelecido que a Educação Especial, ofertada preferencialmente nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino, deve considerar a especificidade dos alunos com necessidades especiais, sejam elas temporárias ou não. Fundamentado na concepção dos direitos humanos, princípios éticos, políticos, estéticos e de equidade visa assegurar: o respeito à dignidade humana; a busca da identidade; a igualdade de oportunidades; o exercício da cidadania; e, a valorização da diferença.



Como pudemos observar, reiterando as orientações constantes do PEE, políticas e documentos oficiais nacionais e internacionais, no Regimento Escolar, a ênfase está no respeito, na igualdade, no exercício da cidadania e na valorização da diferença. Ou seja, reitera-se a ideia de igualdade de oportunidades, mesmo não havendo a igualdade de condições.

O Regimento Escolar traz ainda a definição do público alvo do AEE, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, por meio dela, o AEE é definido como “[...] o serviço educacional ofertado aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares da rede municipal de ensino, como garantia do acesso ao currículo e à plena participação no cotidiano escolar” (Petrópolis, 2012, Art. 64). E acrescenta, “[...] o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2012).

Ainda com base no Regimento Escolar, os educandos com necessidades especiais têm assegurados: a organização de currículos; a terminalidade específica; professores com especialização adequada; a educação especial para o trabalho; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares; processos de avaliação adequados.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal<sup>4</sup> de Petrópolis possuía 110 escolas, sendo 54 escolas com atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental (Educação Infantil ao 5º ano) e 56 escolas que atendiam às séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Possuía um total de 52.765 alunos matriculados, incluindo os alunos do Programa Mais Educação<sup>5</sup>. Ainda conforme dados da Secretaria, na Educação Especial, constituíam o público alvo do AEE em 2012, 711 alunos, distribuídos nas seguintes categorias: Deficiência Intelectual – 329; Deficiência Física – 147; Deficiência Auditiva – 87; Deficiência Visual – 40; Autismo – 33; Deficiências múltiplas – 8; Esquizofrenia – 5.

O atendimento nas SRMs estendia-se a 955 alunos, considerados como inclusão não significativa, por não apresentarem as características do público alvo do AEE definido pelo MEC. Esses alunos estavam distribuídos da seguinte forma: aqueles que apresentavam problemas de comportamento

---

<sup>4</sup> Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2012).

<sup>5</sup> “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica”. (Brasil, 2012). Em Petrópolis são 63 unidades, com 11.096 alunos atendidos em 2012.

– 409; os que apresentavam dificuldade de aprendizagem – 274; os que apresentavam distúrbios na fala – 113; aqueles que estavam sem diagnóstico ou em processo de investigação – 86; aqueles que apresentavam epilepsia – 18; aqueles que apresentavam transtornos emocionais – 17; outros casos sem especificação – 9.

Esses números são significativos e nos provocaram a refletir: Será real essa demanda? Como se define problema de comportamento ou o que caracteriza um comportamento problema? Como se chegou ao diagnóstico dos 409 alunos? Na mesma linha de pensamento: O que caracteriza o transtorno emocional e como tem sido diagnosticado? Ou ainda mais preocupante, 86 alunos na categoria sem diagnóstico e nove na categoria outros. O que entraria nesta categoria?

Estas questões nos remetem a Patto (1990) quando afirma que as ideias em vigor no Brasil, no que se refere a dificuldades de aprendizagem escolar, têm uma história e a reconstrução dessa história exige que, ao pensar sobre questões que dizem respeito à escolaridade vigente, se entendesse o modo dominante de pensar, o que está instituído. E que, valendo-se do modo materialista histórico de pensar as relações sociais, afirma-se a necessidade de conhecer a realidade social na qual se formou uma determinada versão sobre determinado fato. Nesse caso específico, sobre “[...] as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais” (Patto, 1990, p. 9).

De acordo com dados da Secretaria assim apresentava-se a Educação Especial no município de Petrópolis em 2012: 1.676 alunos incluídos na Rede Municipal de Ensino; 27 Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento; 270 alunos atendidos em SRMs; 01 Núcleo de Atendimento Especializado para alunos DV; 30 alunos atendidos no Núcleo de AEE Dr. Accácio Branco; 05 Classes Especiais; 57 alunos atendidos em Classes Especiais; 01 Escola Especial para alunos com Deficiência Auditiva; 46 alunos atendidos na E. M. de Ed. Especial Santos Dumont (DA); 02 Hospitais com Atendimento Educacional; 26 alunos atendidos em Ambiente Hospitalar; e, o quantitativo de professores a participarem de Formação continuada na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva até maio/2012 era de 207.

## **A Educação Inclusiva na Escola Petrópolis**

Conforme descrito no seu Projeto Político Pedagógico (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2009), a proposta pedagógica tem o compromisso com o desenvolvimento global do educando, pretendendo: capacitar para utilizar as diversas formas de linguagem do mundo com criticidade e criatividade; desenvolver atitude de investigação, reflexão e crítica frente ao

conhecimento; desenvolver capacidade de construir conhecimentos novos e novas formas de interferir na realidade; desenvolver a compreensão dos processos da natureza e da consciência ecológica; desenvolver a atitude de valorização, cuidado e responsabilidade individual e coletiva em relação à vida; construir autonomia, o autoconhecimento, a autoestima, a sensibilidade, a capacidade de introspecção e a simplicidade, a motivação e a competência para prosseguir a educação.

Quanto à base teórica do trabalho da escola, encontramos no PPP referências a Jean Piaget, a Vigotsky, a Wallon, a Emilia Ferrero, a Ana Teberosky, a Délia Lerner, a Constance Kamii e a Yves de La Taille. Está expresso no documento que a escola orienta-se pela ideia de que o homem é sujeito e autor de seu conhecimento, desse modo, cada homem interpreta o real à sua maneira, desenvolvendo uma visão de mundo e concepções próprias. Verificamos, portanto, a ausência de um referencial específico para a organização da proposta político-pedagógica da escola, uma vez que nele são citados teóricos de diferentes abordagens educacionais. Este fato pode demonstrar lacunas na formação básica dos educadores, evidenciando a necessidade de reflexão a esse respeito pelas instituições formadoras, por exemplo, como se configuram as formações, assim como que profissional se tem formado.

Seguindo esta linha, no que se refere à Educação Especial na Escola Petrópolis, conforme descrito no PPP em vigor a partir do ano de 2009, a educação inclusiva constitui-se em um paradigma que está fundamentado na concepção de direitos humanos que “[...] conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2009, Item 12.1).

Assevera o PPP, que após a revisão do regimento escolar de 2006, a rede passou a implementar a criação de salas de recursos com o objetivo de realizar atendimento pedagógico especializado, cabendo ao professor realizar a complementação ou suplementação curricular por meio de materiais e recursos específicos e, em 2008, foi promovido o primeiro curso para a formação de recursistas<sup>6</sup>, visando potencializar a capacitação desses docentes.

Informações contidas no PPP esclarecem que, originariamente, o local onde funcionava a escola pesquisada foi criado para acolher crianças excluídas socialmente. Quando passou a fazer parte das instituições vinculadas à Prefeitura Municipal, em acordo com as políticas públicas da

---

<sup>6</sup> O termo recursista ainda era utilizado, à época da pesquisa, na rede municipal de Petrópolis à época da pesquisa, inclusive as duas professoras que atendem o AEE na Escola Petrópolis são assim nominadas.

época, foi criada uma classe especial, extinta assim que foi implantado o sistema de inclusão. De acordo com os dados coletados no decorrer da pesquisa, a escola ainda mantinha essa política de acolhimento que se expressava, principalmente, nos projetos oferecidos.

Cerca de 30% do alunado desta escola, “[...] possui um encaminhamento diferenciado de acordo com necessidades demonstradas nas observações feitas pelos professores” (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2009, item 12.4). Este dado, constante do PPP, ratifica os números apresentados na pesquisa e, ao mesmo tempo, aumenta a inquietação com relação ao que Patto (1990) denomina produção do fracasso escolar. A inquietação se transforma em preocupação quando o PPP define que o encaminhamento diferenciado de acordo com as necessidades ocorria com base nas observações feitas pelos professores. Perguntamos: Existe alguma formação ou orientação para isso? Existiria mesmo essa demanda?

Nesta perspectiva, a sala de recursos deveria “[...] disponibilizar diversos materiais concretos que estimulem e auxiliem no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com necessidades educativas especiais”. Destinando-se a:

Alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica, específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; Alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; Alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação (Prefeitura do Município de Petrópolis, 2009).

Portanto, de acordo com o contido no PPP, deveriam ser incluídos neste grupo alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem, em função de “[...] distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como, autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros”. Esta caracterização apresenta divergência quanto ao público alvo do AEE na SRM, para o atendimento às dificuldades de aprendizagem e/ou disfunções relacionadas apesar da data de elaboração do documento em tela ser o ano de 2009, ou seja, posterior à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

De acordo com o PPP a sala de recursos na escola justificava-se pelo alto índice de crianças que apresentavam necessidades educativas especiais nas turmas; pelo entorno social das crianças que constituíam a clientela da escola; pelo comprometimento dos professores em desenvolver um trabalho que atendesse às necessidades dos seus alunos; pela existência do espaço

físico para montagem da sala; por professores disponíveis para o atendimento, não havendo necessidade imediata de aumento do quadro; disponibilidade de material básico; alto índice de alunos já encaminhados e que aguardavam vaga ou laudo; alto índice de crianças que apresentavam laudo ou dificuldade de aprendizagem já detectada; interesse em desenvolver um trabalho mais direcionado às especificidades dos alunos. Apesar do alto índice de alunos que apresentavam necessidades educativas especiais 57.6% referia-se a alunos que não constituíam o público alvo do AEE e, mesmo assim, podiam ser matriculados no AEE e frequentar a SRM de acordo com orientações de documentos municipais. Muitos dos alunos que constituíam essa demanda não tinham um diagnóstico estabelecido e outros traziam definições bastante complexas como problemas emocionais ou comportamentais, denominações extremamente amplas. Além disso, ao contrário do apresentado no PPP encontramos na escola, no momento da pesquisa, dificuldades na oferta adequada do AEE em razão da não substituição de professor em licença médica.

A questão da organização do atendimento estava sob responsabilidade do município e da escola e, pelo que pudemos verificar, eram muitas as dificuldades enfrentadas pela escola, iniciando pela questão dos recursos humanos, nem sempre em número e capacitação suficientes ou adequados. Como a Escola Petrópolis atendia a uma clientela carente, como relatado pela professora, eram oferecidos diversos projetos no contra turno para os alunos, dos quais alunos matriculados no AEE participavam sendo a frequência dos mesmos ao AEE, facilitada. Mas, mesmo assim, a escola convivia diariamente com as faltas dos alunos, tendo justificativas das mais diversas, o que demonstrou que, mesmo com a dificuldade de transporte para retorno no contra turno, minimizada pela oferta de projetos, caracterizando-se, assim, atendimento integral, a situação do AEE ainda mostrava-se bastante complexa.

## **A Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais**

Dados do Censo Populacional do ano de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), informam que o Estado de Minas Gerais apresentava, à época, uma população de 19.597.330, sendo 4.427.128 em idade escolar. Com relação à taxa de analfabetismo, estava em 0, 8% na população de 10 a 14 anos e em 7, 9% na população com idade acima de 15 anos. O IBGE informa ainda a renda média de R\$ 641, 00, no estado. O quadro 3 mostra o número de matrículas na Rede Municipal de Ensino do Estado de Minas Gerais, distribuído nas diferentes etapas nas 9.435 escolas, e, destas, 30.669 matrículas correspondiam à Educação Especial.

**Quadro 3:** Demonstrativo de Matrículas Dependência Municipal – 2012 – MG.

Instituição	Nº de Matrículas
Creches	108.927
Pré-Escolas	313.248
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	905.993
Anos Finais do Ensino Fundamental	374.567
Ensino Médio*	11.289
Educação de Jovens e Adultos	107.693
Educação Especial	30.669

\* O Ensino Médio, em maior percentual, está na Dependência Estadual.

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização e os encaminhamentos da Educação Especial no estado estavam assentados em documentos internacionais, nacionais e estaduais, no entanto, constatamos serem documentos anteriores a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por se encontrarem defasados, a Secretaria de Educação – Diretoria de Educação Especial<sup>7</sup> (DESP) informou que os documentos que tratam dos encaminhamentos da Educação Especial estavam em processo de discussão e votação para as devidas adequações. Como documento internacional embasavam-se na Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 (UNESCO, 1990); em nível nacional: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Decreto Federal n. 3.298 de 1999; Lei nº 10.172 de 2001; A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 1996; em nível estadual: Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989 (MINAS GERAIS, 2013a) que determina que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e frequência à escola e permanência nela; preservação dos valores educacionais regionais e locais; atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e materiais e equipamentos públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência; apoio às entidades especializadas, públicas e privadas, sem fins lucrativos, para o atendimento ao portador de deficiência; Orientação SD n. 01/2005 – publicada no Diário Oficial de MG em 09 de abril de 2005 (Minas Gerais, 2005) que orienta o atendimento de alunos com necessidades especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas; Parecer CEE n. 424/2003 – aprovado em 27 de maio de 2003 (Minas Gerais, 2003a) que propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema

<sup>7</sup> Por meio de contatos realizados por e-mails, recebemos os documentos referentes à Educação Especial que ainda estão em vigor no estado e, a informação de que já está em processo final de discussão e aprovação a nova Resolução, já fundamentada nas políticas inclusivas pós 2008.

Estadual de Ensino de Minas Gerais; Resolução CEE n. 451/2003 (Minas Gerais, 2003b) que fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

Trataremos na sequência dos documentos estaduais que orientavam os encaminhamentos da Educação Especial no estado de Minas Gerais, entre os quais destacamos o Parecer nº 424/03, aprovado em 27 de maio de 2003 (Minas Gerais, 2003a), que propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. O Parecer subsidiado por documentos nacionais destaca:

A Educação Especial deixa de ser o locus para onde se encaminham os alunos portadores de deficiência e torna-se modalidade de chegada, disponível, preferencialmente, na escola próxima à residência do aluno. Inserida no projeto pedagógico da escola, é uma estratégia institucional de combate à discriminação e à exclusão educacional. Fundamentando-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, faz-se presente no processo educacional, onde, quando e como se fizer necessária (Minas Gerais, 2003a, p. 3, grifo do autor).

No mesmo ano, a Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003 (Minas Gerais, 2003b), fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino e determina que a mesma seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

No ano de 2005, a Orientação SD nº 01/2005 (Minas Gerais, 2005), especifica como deve ser o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. A referida Orientação sinaliza que, no plano ideal, as escolas “[...] deveriam acolher todos os alunos nas várias etapas e níveis de educação básica, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, mediante processos de ensino coletivos, e garantindo atenção individualizada” (Minas Gerais, 2005, p. 1). Mas a própria Orientação reconhece que isso ainda não é uma realidade e, desse modo, a Secretaria de Estado de Educação, ao promover a transformação das escolas mineiras, as conclama a organizar projetos pedagógicos e dotarem-se das condições objetivas para acolher todos os alunos. Neste documento, faz-se referência aos quadros de deficiência – surdez, deficiência física, deficiência mental, deficiência visual e deficiências múltiplas – e de condutas típicas - síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes.

Em documento oficial e com dados atualizados, encontramos o Relatório da Diretoria de Educação Especial (Minas Gerais, 2013b) que apresenta informações qualitativas e quantitativas da Educação Especial no

Estado de Minas Gerais. Nele constam informações de que a Secretaria de Educação do Estado, por meio da DESP, desenvolve, desde o ano de 2005, o Projeto Incluir, cujo objetivo consiste em “[...] preparar e adequar as escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos” (Minas Gerais, 2013b, p. 1).

O documento destaca ainda as ações desenvolvidas por meio do referido projeto, que tem sua abrangência estendida a todos os municípios mineiros, as quais estão organizadas em quatro principais eixos: promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; capacitação de educadores; formação de redes de apoio; e, garantia dos Atendimentos Educacionais Especializados. Conforme pudemos verificar, o Relatório traz, com base nesses eixos, as ações e encaminhamentos da DESP no sentido de organização da Educação Especial do estado de acordo com as políticas inclusivas.

## **A Educação Inclusiva no Município de Uberlândia**

Uberlândia, um município com 124 anos, localizado no triângulo mineiro, com uma população de aproximadamente 619.536 habitantes (dados de 2012). Foi emancipado de Uberaba no final da década de 1880, e sua denominação atual foi estabelecida pela Lei Estadual n. 1.128, de 19 de outubro de 1929. Constitui-se na principal e maior cidade do Triângulo Mineiro, com localização geográfica privilegiada, já que, com a sua malha rodoviária, liga-se aos grandes centros nacionais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília. Portanto, os maiores centros econômicos do Brasil contam com Uberlândia como ponto de ligação.

Quanto à Educação, de acordo com o Censo Escolar de 2012, havia 52.363 alunos matriculados no Ensino Regular da rede municipal e 1.353 matrículas na Educação Especial. Das 56 escolas de Educação Infantil e 50 de Ensino Fundamental, destacavam-se as detentoras de diversos prêmios que sugerem a boa qualidade dos serviços prestados, como o Selo Qualidade em Educação Infantil, concedido pelo Instituto Avisa Lá, de São Paulo; o Selo Escola Solidária, entregue pelo Instituto Faça Parte em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); e, o prêmio internacional Visual Class conquistado por meio de um projeto pedagógico desenvolvido nos laboratórios de informática.

Quanto à formação continuada, era oferecida em todas as áreas pela rede municipal de ensino por meio do Centro Municipal de Estudos e



Projetos Educacionais Julieta Diniz<sup>8</sup> (CEMEPE), que também era polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, com seus cursos à distância, atendendo aos professores que ainda não possuíam curso superior.

No que se refere à legislação referente à Educação Especial, destacamos como documento municipal que orientava os encaminhamentos da mesma no município de Uberlândia à época da pesquisa, a Instrução Normativa SME nº 001/2011 (Prefeitura do Município de Uberlândia, 2011) que dispunha sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede municipal de Ensino. O referido documento considera o disposto na Constituição Federal de 1988; nos artigos 58 a 60 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; no Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008; na Resolução CNE/CEB nº 4 de 02 de outubro de 2009; bem como na Nota Técnica – SEESP/GAB/nº. 9 de 2010. A referida Instrução revogou a Instrução Normativa SME nº 002/2008 e determinou como finalidade da Educação Especial: “[...] promover e garantir a educação de crianças, jovens e adultos por meio do Atendimento Educacional Especializado - AEE com atenção para a diferença humana”, considerando o AEE parte integrante da educação básica.

De acordo com o Art. 4º da citada Instrução Normativa, a Educação Especial foi definida como uma modalidade de ensino que deve atuar:

I – no Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação;

II – nas escolas municipais, que ofertam o AEE, para os alunos da Educação Infantil, Educação Básica, Educação de Jovens Adultos e Programa Municipal de Educação de Adultos - PME A;

III – nas demais escolas municipais que não possuem o AEE;

IV – no Centro de AEE ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, mediante orientação, respeitados, em todo caso, os termos dos convênios firmados.

Parágrafo único. O aluno da escola que não possui o AEE permanecerá matriculado no turno regular e deverá ser encaminhada a outra instituição que o ofereça para ser atendido no turno inverso da sua escolarização (Prefeitura do Município de Uberlândia, 2011).

<sup>8</sup>

O CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz é uma Instituição da Prefeitura Municipal de Uberlândia idealizada pela Secretaria Municipal de Educação, que tem como base filosófica uma política pedagógica que converge para a atualização e adequação dos conhecimentos teórico-práticos dos profissionais da educação, por meio da ‘Formação Continuada’, numa dinâmica processual e gradativa. Sua oficialização ocorreu por Decreto N° 5338, na data de 15/10/1992 (Prefeitura do Município de Uberlândia, 1992, 2009).

Ainda de acordo com a Instrução Normativa 001/2011, foram estabelecidos critérios para o atendimento educacional especializado, entre os quais o AEE deve ser disponibilizado em salas de recursos multifuncionais e oferecer assessoramento à classe comum. Nos termos da Instrução Normativa consideram-se recursos de acessibilidade na educação “[...] aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços” (Prefeitura do Município de Uberlândia, 2011, p. 5).

Quanto ao público alvo do AEE, a Instrução Normativa definiu o mesmo grupo estabelecido pelos documentos do MEC e, no seu Art. 8º, preconiza que os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito das escolas de ensino regular e que poderão ocorrer parcerias com os núcleos de atividades para altas habilidades/superlotação, instituições de ensino superior e institutos voltados para a promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. E, conforme determina o Art. 9º, o projeto político pedagógico das escolas de ensino regular que ofertam o AEE deverá prever na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência no AEE; VI – outros profissionais da educação (Prefeitura do Município de Uberlândia, 2011).

No que diz respeito à efetivação da Educação Especial<sup>9</sup> e com o objetivo de normatizar o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede de Ensino Municipal de Uberlândia, foi instalado o Programa Básico Legal Ensino Alternativo<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Os dados foram disponibilizados pela coordenação da Educação Especial junto à Secretaria Municipal de Educação, por meio de um Histórico (2006-2009) sobre a Educação Especial em Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2009).

<sup>10</sup> Projeto de Ensino e Pesquisa denominado Ensino Alternativo, coordenado pela Professora Doutora Mirlene Ferreira Macedo Damázio (então assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia) com o objetivo de responder e superar as dificuldades até hoje enfrentadas frente à integração desse indivíduo no sistema regular de ensino.

(Prefeitura do Município de Uberlândia, 1991), que funcionou no período de 1991 a 2005, atendendo às diretrizes do MEC. Naquele momento, o programa ofertava atendimento a alunos com deficiência e com dificuldade de aprendizagem no turno contrário ao da escolarização em 13 escolas da rede municipal. No Ensino Alternativo, professores especializados assessoravam o aluno em parceria com o professor da sala de ensino regular, prestando atendimento individual em horário contrário ao da aula no ensino regular.

No ano de 1999, o Programa Ensino Alternativo passou a integrar-se à equipe do CEMEPE, uma vez que todos os projetos e programas ficaram com uma direção única. A Equipe do CEMEPE continuou preservando a filosofia de trabalho do Programa, bem como a ampliação de cursos, palestras, contratações de novos profissionais e parcerias. E, no ano de 2001, foi criada a Divisão de Educação Especial no interior da Secretaria Municipal da Educação, ficando o Programa Ensino Alternativo como um segmento da referida Divisão. Também foi realizado, em 2001, o 1º Ciclo de Palestras do Programa Ensino Alternativo, visando oferecer subsídios teóricos para reflexões e diretrizes da Educação Especial para o ano de 2002 (Prefeitura do Município de Uberlândia, 1991).

O Programa Ensino Alternativo, no ano de 2005, contava com 193 profissionais atendendo a 888 alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de Uberlândia. Ainda nesse ano, foi extinta a Divisão de Educação Especial e o Programa Ensino Alternativo ficou sob a coordenação do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas<sup>11</sup> (NADH). O NADH foi criado em 2005, atendendo a orientações do MEC, mais especificamente no âmbito das políticas inclusivas, com o objetivo de dar atendimento apenas a alunos com deficiência, cujo trabalho perpassa toda a educação do município, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

No ano de 2006, o Ensino Alternativo passou por uma ressignificação, visando a direcionar sua atenção apenas para alunos com deficiência física, intelectual, sensorial e condutas típicas. Como consequência, o NADH precisou criar uma nova frente de atendimento denominada Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA) passando a oferecer apoio psicopedagógico ao grupo de alunos não mais incluído no atendimento do NADH. Assim, o público atendido pelo ADA apresenta “[...] dificuldade acentuada na aprendizagem, nenhuma deficiência, nenhum comprometimento orgânico e com distorção idade e série”. Até o momento de elaboração do histórico (ano de 2011), eram atendidos em média 900 alunos de 50 escolas do Ensino Fundamental com apoio pedagógico (ADA).

---

<sup>11</sup> NADH - Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas, órgão da Secretaria de Educação do município de Uberlândia, responsável pela Educação Especial.

Com base nas orientações preconizadas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2005), na LDB (BRASIL, 1996) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no ano de 2007, o NADH após passar por uma reestruturação legal e pedagógica de sua atuação, assume ações diferenciadas e, consequentemente, novas diretrizes visando a atender apenas aos alunos com deficiência, já integrado ao modelo do AEE. Essa nova realidade, em função da demanda, exigiu a ampliação do AEE para 16 escolas.

Ainda nesse ano, conforme explicitado no histórico, o NADH, com o intuito de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos fez com que o município de Uberlândia se juntasse aos outros 161 municípios-polo responsáveis pela multiplicação do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, por meio do Curso de formação de gestores e educadores, tendo como municípios de abrangência: Araporã, Arapuá, Cachoeira Dourada, Capinópolis, Carneirinho, Córrego Dantas, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Estrela do Sul, Fronteira, Ipiacú, Iraí de Minas, Lagoa Formosa, Monte Alegre de Minas, Planura, Prata e Pratinha, possibilitando aos mesmos “[...] implantar o AEE, bem como receber salas de recursos multimeios do MEC”.

No que diz respeito à formação continuada, como expressa o documento, o NADH, em 2008, investiu significativamente em cursos, de modo a promover e qualificar o desenvolvimento da Educação Especial do município e visando a melhorar os critérios de qualidade e oportunidade na oferta educacional na perspectiva da inclusão.

Conforme assinalado no documento sobre o histórico do NADH, no ano de 2008, continuou a expansão do setor responsável pela Educação Especial do município com a implantação do AEE em outras escolas em função das distâncias que alguns alunos eram obrigados a percorrer até a escola onde funcionava o AEE. Outras oito escolas foram contempladas, “[...] facilitando o ingresso do aluno na escola bem como o seu retorno no contra turno para receber o apoio complementar na sala recurso”. Além disso, o AEE itinerante da zona rural já era realizado em oito escolas, com atendimento duas vezes por semana, por três professoras, que atendiam em média 40 alunos e três escolas da zona rural do município já dispunham de SRM.

Ainda como setor responsável pela Educação Especial, o NADH orienta o contexto escolar quanto a questões legais e pedagógicas. Era composto de uma coordenadora e uma vice e seis coordenadoras de roteiro. Cada coordenador de roteiro era responsável por um grupo de escolas que já possuíam AEE e pela formação continuada dos profissionais atuantes no AEE das escolas. Em Uberlândia, conforme o referido histórico, o diretor da escola era responsável por viabilizar o processo de abertura e implantação da SRM para o AEE, organizando a infraestrutura da escola, o espaço físico e a

acessibilidade física e comunicacional (banheiros adaptados, pista tátil, rampas, instrutor e intérprete).

## **A Educação Inclusiva na Escola Uberlândia**

Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia (2012), orientada pelo princípio de que uma escola é necessária quando atende às necessidades da sociedade a equipe escolar traçou metas visando oferecer à comunidade atendida um ensino de formação clara, prática e necessária. Uma formação pautada na esperança e na afetividade, para que o aluno seja um cidadão consciente de seus direitos e deveres e capaz de expressar sua criatividade tanto como profissional quanto para sua realização pessoal. Entendemos que essa concepção de escola apresenta uma estreita relação com as orientações dos documentos nacionais e internacionais por nós referenciados. Um deles é o Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998) quando preconiza um currículo que prepare o aluno para a boa convivência e para uma vida digna.

Dados expressos no PPP (Prefeitura do Município de Uberlândia, 2012) reafirmam os princípios norteadores da escola para formação dos alunos: autoconhecimento, relacionamento familiar, liberdade e responsabilidade, cidadania, orientação intelectual e cultural, saúde física e mental, liderança e autoconfiança, religião, e visão tecnológica. Assentada em valores como: “[...] ética, integridade e honestidade como fundamento da ação; valorização da educação e do conhecimento; autonomia, criticidade e capacidade de argumentação sólida em defesa de seus princípios e de seus conhecimentos profissionais; respeito e tolerância” (Prefeitura do Município de Uberlândia, 2012, p. 15).

A educação considerada dever da família e do estado conforme princípios da educação nacional inspirada nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Prefeitura do Município de Uberlândia, 2012, p. 34). Dentre os princípios que embasam o ensino ministrado, destacamos do PPP, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Prefeitura do Município de Uberlândia, 2012, p. 34).

O currículo da escola foi elaborado conforme orientações de documentos nacionais, dentre os quais destacamos: Indagações Sobre Currículo – Currículo, Conhecimento e Cultura, no qual Moreira e Candau (2007) sinalizam que os currículos do ensino fundamental e médio devem

apresentar uma base nacional comum, e ser complementada, em cada unidade escolar, por uma parte diversificada, baseada nas características regionais e locais, da cultura, da economia e da clientela. Essa margem será sempre preenchida com base na compreensão e no entendimento daqueles envolvidos com sua elaboração, como podemos observar no PPP, “[...] sempre que a experiência o indicar e com a finalidade de atender as conveniências didático-pedagógicas, os programas poderão sofrer reajustamentos, adaptando-se ao nível do desenvolvimento dos alunos e à evolução do meio social” (Prefeitura do Município de Uberlândia, 2012, p. 61).

Vale destacar que algumas expressões utilizadas no texto carecem de precisão, por exemplo: “sempre que a experiência o indicar”, “com a finalidade de atender às conveniências”, por oportunizarem um complemento que pode ocorrer não apenas diante da realidade escolar e condições de acesso ao conhecimento, mas também da própria compreensão dos responsáveis pela elaboração. A questão é: Como isto se viabiliza na prática? Neste contexto, apontamos a indefinição epistemológica, verificada nos fundamentos teóricos do PPP, a qual se relaciona a uma confusão de valores e práticas que subsidiam o fazer pedagógico, que parece permeada por intenções humanistas.

Conforme consta no PPP, eram desenvolvidos alguns projetos na escola, dos quais destacamos: Projeto Datas Comemorativas; Projeto de Literatura Infantil “Momentos em Família”; Projeto Educa Verde; Projeto Programa de Intervenção Pedagógica (PIP); Projeto Bola na Rede; Projeto Festas das Regiões Brasileiras; Projeto Civismo na Escola; Projeto Telecentro.

No que se refere à Educação Especial, o AEE estava previsto no PPP, conforme definições e encaminhamentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mantendo-se, na sua definição, o termo preferencialmente, constante nos textos da Constituição Federal (BRASIL, 2005), da LDB (BRASIL, 1996) e do Decreto n. 7.611/11 (BRASIL, 2011):

[...] a educação especial é uma modalidade de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular (Prefeitura do Município de Uberlândia, 2011, p. 36).

Definições apresentadas no PPP orientam a Educação Especial em princípios, éticos, políticos e estéticos. Presente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino oferecidas pela unidade escolar em questão, o AEE

era considerado, de acordo com o disposto no PPP, parte integrante do processo educacional. O PPP traz ainda as definições de AEE e público alvo constantes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e em outros documentos oficiais afins.

## **Similaridades e Diferenças entre os Municípios/Estados da Região Sudeste**

A pesquisa realizada colocou-nos frente a realidades tão distintas e, em alguns momentos, tão próximas, que consideramos importante reservar um espaço para discorrer sobre alguns desses momentos. Nesta perspectiva, a primeira questão a ser abordada diz respeito às diferentes características dos municípios onde as escolas pesquisadas se localizavam: a Escola Mauá, em Mauá/SP, localizava-se em um município da região do Grande ABC, a maior região industrial do Brasil, situada em um bairro e atendendo a uma população carente de recursos diversos, com um total de 1.298 alunos; a Escola Petrópolis, em Petrópolis/RJ, uma cidade cuja economia está baseada na expansão turística e comércio, localizada na região serrana do estado, uma escola pequena em relação à primeira, com 406 alunos, mas também atendendo a uma população igualmente carente no aspecto sócio-financeiro; e, finalmente, a Escola Uberlândia em Uberlândia/MG, maior e principal município do Triângulo Mineiro, ligado por uma malha rodoviária aos maiores centros econômicos do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília), com um total de 971 alunos.

Fato evidenciado no decorrer das entrevistas e sinalizado como uma dificuldade foi descrito pela professora do AEE da Escola Petrópolis ao referir-se à realização do atendimento no turno contrário à escolarização. Esta sistemática tem ocasionado dificuldade aos pais para levar o aluno à escola nos dois períodos por conta do trabalho e/ou de questões financeiras. Essa dificuldade assemelha-se à expressa nas respostas das professoras da Escola Mauá. No entanto, percebemos que ocorria com menor intensidade na Escola Uberlândia, porque, além do atendimento em unidades educacionais da zona rural, dispõem do atendimento itinerante, ou seja, o professor vai até a escola que não tem ainda a SRM. Nos três casos as escolas e os municípios ainda não se adequaram às determinações das políticas inclusivas, que preconizam a organização de ambos no sentido de responsabilizarem-se de forma integrada, pelo deslocamento dos alunos de AEE para o atendimento no contra turno.

Outra situação comum às três escolas pesquisadas foi a inexistência do atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que não houve referência alguma à presença destes alunos matriculados nas escolas visitadas. Este aspecto chamou a atenção, pois estamos falando de

um total de 2.675 alunos nas três escolas dos quais 125 apresentavam alguma necessidade educacional especial e dentre estes encontramos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, mas nenhum aluno com altas habilidades/superdotação. Ao observarmos a situação do município de Petrópolis, dos 1.676 alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais e estavam matriculados na rede municipal, 965 não constituíam público alvo do AEE, porque em sua maioria eram problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem e eram atendidos no sistema de inclusão não significativa do município sendo o encaminhamento realizado após as observações feitas pelos próprios professores. Concluindo a reflexão desse aspecto nos perguntamos se realmente não havia nenhum aluno com altas habilidades/superdotação no universo da pesquisa ou a observação por parte dos professores não ocorria com relação a esse aspecto.

Uma outra situação comum às três escolas pesquisadas, referiu-se às faltas constantes dos alunos ao AEE e às aulas do ensino regular relatadas pelos professores do AEE. As faltas recorrentes dificultavam o trabalho dos professores e conseqüentemente o processo de aprendizado e de desenvolvimento do aluno. A constatação desta situação nos fez pensar na grande complexidade da implementação do AEE que fica subordinada a questões socioculturais, ao conhecimento e valorização do AEE, às questões emocionais dos pais quanto à aceitação ou não da deficiência, além das questões referentes às condições físicas e de saúde do próprio aluno. Algumas questões são amplas e extrapolam a autonomia da escola devido aos limites de seu poder de ação, no entanto, outras deveriam ser tratadas pela escola e comunidade num esforço integrado em prol da educação inclusiva, dentre elas: a valorização do AEE, a disponibilização de recursos físicos, pedagógicos e humanos, a organização do transporte para o deslocamento dos alunos para o AEE.

Sinalizamos também no decorrer do estudo que a especificação de um público alvo, como referido nas três escolas, torna a política excludente na medida em que deixam de receber atendimento nas SRM os casos que não se enquadram nesse público obrigando, dessa forma, o município e escola a criarem formas alternativas para que essa parte da população não fique sem atendimento. Ou quando continuar o atendimento, como foi a opção da Escola Petrópolis, ocorrerem dificuldades para a equipe, visto que a continuidade do atendimento implica num aumento da demanda a ser atendida com o mesmo número de profissionais. Com a finalidade de evidenciar o panorama de implementação da política e ilustrar nossa proposta de síntese, no quadro 4, caracterizamos a Educação Especial nas três escolas pesquisadas.



**Quadro 4:** A Título de Síntese.

	<b>Escola Mauá/SP</b>	<b>Escola Petrópolis/RJ</b>	<b>Escola Uberlândia Uberlândia/MG</b>
Política Municipal	Atende à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Atende à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com algumas modificações.	Atende à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
Nº de Professores	74	12	58
Nº de Alunos	1.298	406	971
Nº de Alunos com NEE	32	45*	48
Nº Professores AEE	2	2	6
Nº de Alunos do AEE	22	23	42
AEE previsto no PPP	SIM	SIM	SIM
Acessibilidade na Escola	Parcial (Andamento)	Parcial (Andamento)	Parcial (Andamento)
Público Atendido na SEM	Deficiências e TGD	Deficiências, TGD e Dificuldades de Aprendizagem	Deficiências e TGD
Organização da Prática Pedagógica na SRM	AEE complementar**; plano de desenvolvimento individual; atendimento individual e coletivo, oferecido em apenas um período. Realiza a adaptação de materiais; avaliação semestral.	AEE complementar; plano de desenvolvimento individual; atendimento individual e coletivo, oferecido em ambos os períodos. Realiza a adaptação de materiais; avaliação semestral.	AEE complementar; plano de desenvolvimento individual; atendimento individual e coletivo, oferecido em ambos os períodos. Realiza a adaptação de materiais; avaliação semestral.
Formação Continuada aos Professores do AEE	O município oferece a formação continuada e aperfeiçoamento aos professores para qualificação do trabalho do AEE	Os professores são orientados a participar de cursos de capacitação, de atualização, de especialização.	É realizada por meio de cursos contínuos, oferecidos especialmente no CEMEPE e conforme solicitação das escolas
Formação Continuada aos Professores do Ensino Regular	É oferecida em conjunto com os professores do AEE, mas esses são convidados a participar.	É oferecida em conjunto com os professores do AEE, mas esses são convidados a participar.	É oferecida em conjunto com os professores do AEE, mas esses são convidados a participar.

\*Esse número, inclui os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou seja, que não constituem público alvo do AEE definida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

\*\* Observamos que o significado dos termos complementar e suplementar não está muito claro para os professores, mas as características do AEE oferecido na SRM da escola indicam uma tendência complementar.

## Considerações Finais

A título de considerações finais podemos afirmar quanto ao AEE, que encontramos em Uberlândia uma equipe constituída pelo maior número de profissionais, aproximadamente 180 pessoas envolvidas com a Educação Especial. Na Escola Uberlândia, foi registrado o maior número de professores atuando, o maior espaço disponível e uma melhor organização na oferta do atendimento. O AEE oferecido pela Escola Uberlândia incluía o atendimento em Arte Terapia e em Psicomotricidade, ou seja, quando o

aluno era matriculado no AEE, já tinha agendado estes atendimentos, embora não seja clara a relação destes atendimentos com a complementação do conteúdo de escolarização. Eram seis professores para o atendimento de 42 alunos dos 48 que apresentavam necessidades educacionais especiais matriculados na escola. Portanto, cada professor atendia em média sete alunos.

Por outro lado, no município de Petrópolis, encontramos uma equipe menor e em processo de organização. No momento da realização da coleta dos dados, eram nove pessoas na equipe de Educação Especial. Na Escola Petrópolis havia duas professoras responsáveis pelo atendimento dos 23 alunos matriculados no AEE do total de 45 alunos que apresentavam necessidades educacionais matriculados na escola. No entanto, nas duas visitas realizadas à escola, uma das professoras estava de licença médica e como não havia substituto, apenas uma realizava os atendimentos. Na Escola Petrópolis, a média para cada professor era de 11 alunos.

No município de Mauá, encontramos uma equipe composta por aproximadamente 37 pessoas e, a Escola Mauá contava com dois professores e 22 alunos matriculados no AEE. Além disso, o atendimento era realizado em apenas um turno, o que fazia com que vários alunos não tivessem acesso ao mesmo. Como já apresentado no decorrer do estudo, eram 13 polos de atendimento no município e 15 professores e na Escola Mauá, uma média de 11 alunos para cada professor de AEE.

Conforme dados obtidos estas três escolas da Região Sudeste tinham o AEE previsto no PPP, embora em uma delas, a Escola Mauá, apesar de já ser realizado, o AEE ainda constava como meta não havendo o detalhamento para implementação. Constatação diferente dos resultados apresentados por Hessmann (2013), que demonstram que, nas três escolas pesquisadas na Região Centro Oeste do Brasil, o AEE não estava previsto no PPP.

As três escolas pesquisadas, no que se refere à implantação da educação inclusiva, com alguma divergência, como é o caso do município de Petrópolis, buscavam atender às orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, oferecendo um atendimento complementar. Apenas na Escola Mauá, não houve consenso entre os professores e a orientação/coordenação com relação ao tipo de atendimento, mas acreditamos que isto se relacione ao fato dos conceitos não terem sido suficientemente discutidos e esclarecidos junto aos professores, uma vez que, nos próprios documentos consultados, eles não aparecem com clareza.

Não observamos em nenhuma das escolas pesquisadas referências ao atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação e este dado chama a atenção, em especial se comparado ao alto índice de alunos que

apresentavam dificuldades de aprendizagem. Não foi possível, com base nos dados obtidos, afirmar que não existissem, assim como não foi possível atestar que a demanda que apresentava dificuldades de aprendizagem era real.

Com relação à acessibilidade, encontramos condições mais adiantadas na Escola Uberlândia e condições parciais nas Escolas Mauá e Escola Petrópolis, onde os prédios que abrigavam as escolas eram mais antigos.

Um fato observado no decorrer da pesquisa, que consideramos importante relatar, refere-se a um sentimento de impotência manifestado por alguns dos professores entrevistados frente à efemeridade e rápidas transformações no contexto socio-político-econômico no e do qual emergem as políticas educacionais, condições estas que impedem o desenvolvimento de um trabalho em longo prazo.

Constatamos flagrantes de iniciativas de professores em prol da inclusão, no entanto, não há um acompanhamento por parte de um órgão maior, ou seja, aquele responsável pela elaboração da política, por exemplo. Por outro lado, o professor com frequência, não está ainda capacitado para o enfrentamento das situações que se apresentam e, em alguns casos, não há tempo para sua capacitação, visto que, as formas de lidar com a educação, incluindo aqui a Educação Especial, mudam e, por vezes, rapidamente.

No que se refere à formação continuada aos professores, verificamos que é oferecida nos três municípios por meio das secretarias de educação e que é extensiva aos professores do ensino regular, no entanto, nas três escolas pesquisadas, houve referência à sua pouca participação. Neste sentido, reafirmamos a necessidade de maior e melhor formação para esses profissionais, porque professores melhor preparados e mais capacitados poderão oferecer um melhor atendimento aos alunos.

É preciso ainda que a formação se estenda ao professor do ensino regular, não apenas como “convite”, mas que este seja incluído na formação com condições de realizá-la, com políticas que a garantam e a assegurem e que a participação não fique restrita ao esforço individual desse professor, visto que a educação especial não substitui e nem prescinde do ensino comum. Desse modo, o professor precisa estar capacitado para atender ao aluno em regime de inclusão na sua turma e, por outro lado, o professor do AEE, cuja formação é mais específica, precisa ampliar suas perspectivas no processo educacional.

Outra situação verificada foi a dificuldade em viabilizar formas para conversar com os profissionais da Educação Especial, que se mostraram dispostos a contribuir, no entanto, no tempo em que ficavam na escola estavam sempre em sala de aula. Por vezes, trabalhavam em mais de uma escola e não havia possibilidade de serem substituídos devido à carência de recursos humanos. Um exemplo de tal situação foram os casos evidenciados

na Escola Mauá e na Escola Petrópolis, nas quais faltavam professores, inclusive, para atender à demanda.

Nestes termos, destacamos, a partir dos dados coletados, a necessidade de investir no aumento do número de profissionais para o AEE das unidades educativas, de modo a atender à demanda de alunos existente, a qual pode aumentar caso o olhar se estenda às condições dos familiares dos alunos e a escola e o município, atendam ao disposto na política vigente. Isto é, possibilitem aos alunos condições de deslocar-se para a escola nos dois períodos nos dias de atendimento, fazendo cumprir a LDB nº 9394/1996, que, no seu art. 11, inciso IV, preconiza a responsabilidade dos municípios em garantir o transporte escolar.

Ressaltamos, neste sentido, a constatação da dificuldade com o deslocamento do aluno para o AEE no turno contrário à escolarização. Este foi um fator citado nas três escolas pesquisadas na Região Sudeste e, além disso, foi também uma dificuldade observada nas escolas pesquisadas na Região Centro Oeste por Hesmman (2013) e nas escolas da Região Norte em pesquisa realizada por Dambros (2013).

Enfim, conforme afirma Mazzotta (2005), é no contexto, local em que se resolvem as questões da educação geral, que os princípios e as propostas que definem as políticas de educação especial devem estar presentes, a não ser que esta seja entendida como algo à parte. Compartilhamos da ideia de que só será possível vivenciar a inclusão quando não houver mais a necessidade de políticas específicas ou de menções especiais em documentos oficiais.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 25. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp). Acesso em: 16 mar. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611/2011. MEC/SEESP, 2011**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2016.

DAMBROS, A. R. T. **Educação especial e inclusão em escolas públicas da Região Norte do Brasil**. 2013. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

HESSMANN, D. B. S. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na Região Centro-Oeste do Brasil**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 set. 2019.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica de 2011**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2011/censo\\_escolar\\_2011\\_dou\\_final\\_anexoll.xls](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2011/censo_escolar_2011_dou_final_anexoll.xls). Acesso em: 31 jan. 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAS GERAIS (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 1989. 15. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2013a.

MINAS GERAIS (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 424/2003**, aprovado em 27 de maio de 2003. Minas Gerais, 2003a.

MINAS GERAIS (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 451/2003**. Minas Gerais, 2003b.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Estado e da Educação. **Diário Oficial de Minas Gerais**, em 09 de abril de 2005. Minas Gerais, 2005.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Estado e da Educação. **Relatório das Ações da Diretoria de Educação Especial**. Belo Horizonte, 2013b.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAUÁ. **Plano Municipal de Educação (2004-2014)**. SME/PM. Aprovado pela Lei nº 3.683, de 26 de abril de 2004. Mauá, 2004. Disponível

em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/654281/lei-3683-04-maua-sp>. Acesso em: 23 jan. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAUÁ. **Referencial curricular (2011-2012)**. SME/PM. Mauá, 2011. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/654281/lei-3683-04-maua-sp>. Acesso em: 23 jan. 2016.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ. Escola Mauá. **Projeto político pedagógico**. Mauá, SP, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS. Escola Petrópolis. **Projeto político pedagógico**. Petrópolis, RJ, 2009.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação (2009-2019)**. Instituído pela Lei n. 6.709 de 15 de dezembro de 2009, Petrópolis: SME, 2009. Disponível em: <http://www.cmp.rj.gov.br/planodiretor/pdf/02-planoeducacao.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS. Gabinete do Prefeito Municipal de Petrópolis. **Lei n. 6.737, de 25 de março de 2010**. Petrópolis, RJ: PMP, 2010.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. Escola Uberlândia. **Projeto político pedagógico**. Uberlândia, MG, 2012.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS. **Regimento Escolar**: determina a estrutura, a organização e as normas de funcionamento das Escolas e dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis. Aprovado pela Resolução n. 3/2012. Petrópolis, RJ: SMP, 2012.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. **Programa básico legal ensino alternativo**: histórico e estrutura organizacional. Uberlândia: CEMEPE/NADH, 1991.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. **Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz**. 1992. Disponível em: [http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?app=cemepe\\_pmu](http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?app=cemepe_pmu). Acesso em: 26 fev. 2016.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. **Histórico 2006-2009**. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), Uberlândia, MG: PM, 2009.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. **Instrução Normativa SME n. 001/11. D.O.M. n. 3667**, de 20 de maio de 2011. Uberlândia, 2011. Disponível em: [http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/2664.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/2664.pdf). Acesso em: 13 mar. 2016.

PREFEITURA DO MUNÍCIPIO DE UBERLÂNDIA. **Município de Uberlândia**. 2012. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=invista>. Acesso em: 25 fev. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Geral da Mesa Diretora. Assembleia Legislativa. **Constituição do Estado do Rio de Janeiro**. 1989. Rio de Janeiro, 2000. 291 p. Disponível em: [http://www.dippmerj.rj.gov.br/cariboost\\_files/contituicao\\_rj.pdf](http://www.dippmerj.rj.gov.br/cariboost_files/contituicao_rj.pdf). Acesso em: 23 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Plano Estadual de Educação/PEE/RJ**. Instituído pela Lei nº 5.597 de 18 de dezembro de 2009. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/448712/DLFE-1621.pdf/planoestadualdeeducacao.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretária do Estado e da Educação. **Diretrizes curriculares para anos iniciais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: [http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/VERSAO\\_ESQUEM%C3%81TICA.pdf](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/VERSAO_ESQUEM%C3%81TICA.pdf). Acesso em: 18 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria do Estado e da Educação. **Deliberação n. 291, de 14 de setembro de 2004**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/del.htm>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. **Ação da Secretaria de Estado da Educação no Processo de Inclusão**. SEE/CENP/CAPE. São Paulo, 2011a. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/275.pdf> >. Acesso em: 13 mar. 2016.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. **Arquivos CAPE**. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/cape22.asp](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/cape22.asp). Acesso em: 28 abr. 2016.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.05/2000**. São Paulo, 2000a.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 68/2007**. São Paulo, 2007a.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Indicação n. 70/2007**. São Paulo, 2007b.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. **Constituição do Estado de São Paulo**. 1989. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/constituicao%20de%2005.10.1989.htm>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Volume 121. n. 134. São Paulo, 2011b. Disponível em: [www.impressaooficial.com.br](http://www.impressaooficial.com.br). Acesso em: 23 mar. 2016.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. **Resolução n. 11/2008**. São Paulo, 2008. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11\\_08.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm). Acesso em: 23 mar. 2016.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. **Resolução n. 8, 26 de janeiro de 2006**. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. Secretária da Educação. **Resolução n. 95, 21 de novembro de 2000**. São Paulo, 2000b.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria do Estado e da Educação. **Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado**. São Paulo, s/d. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, 1994.





## CAPÍTULO 10

---

### O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Dorcely Isabel Bellanda Garcia

#### **Introdução**

Este capítulo analisa os dados da pesquisa de campo e documental da Região Sul do Brasil e, mediante dados obtidos em Santa Catarina – SC na cidade de Chapecó, na Escola Chapecó; no Rio Grande do Sul – RS na cidade de Capão da Canoa na Escola Capão da Canoa; no Paraná – PR no município de Maringá na Escola Maringá. Primeiramente, a pesquisa centrou-se em verificar, por meio de documentos, o que os estados, municípios e escolas já garantem em termos legais sobre a política da educação inclusiva. Em um segundo momento, o que está para ser viabilizado, implantado, materializado. Em terceiro lugar, o que já está se efetivando nos estados, municípios e escolas acima mencionadas sobre a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os sujeitos participantes da pesquisa na escola em que os dados foram coletados são: gestora escolar; coordenadora pedagógica; professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); professores titulares das salas do ensino regular em que estudavam os alunos observados na SRM; e, professores de apoio em sala de aula dos alunos considerados em situação de inclusão.

No total, são 59 os sujeitos das três escolas pesquisadas, incluindo profissionais e alunos. A Escola Chapecó contou com 21 participantes entre alunos e profissionais; a Escola Capão da Canoa com 26 e a Escola Maringá com 12. Das Secretarias Municipais de Educação (SEDUCs), foram oito entrevistados, totalizando 67 participantes. Para manter o anonimato dos participantes e das escolas pesquisadas, foram utilizados nomes fictícios para designá-los.

Um dos critérios para a realização da coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Educação Especial de cada um dos três municípios. O objetivo da entrevista com as coordenadoras consistiu em compreender os encaminhamentos sobre a Política Nacional da

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas dos municípios pesquisados.

## **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Estado de Santa Catarina**

De acordo com o Art. 161 da Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, a Educação é direito de todos, dever do estado e da família. Deve pautar-se nos princípios de igualdade, liberdade, solidariedade humana e democracia e almejar o exercício da cidadania. No parágrafo único deste artigo, delega-se ao Estado o compromisso de uma educação que garanta a formação humana, cultural, técnica e científica. Está em sintonia com o que prevê o Conselho Federal (CF) de 1988, cujo Art. 163, sobre a EE, estabelece que o Estado garanta “V - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física, mental ou sensorial, bem como aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, na rede estadual” (Santa Catarina, 2009, p. 101).

No documento Fundação Catarinense de Educação Especial (2009), consta que, no ensino regular, a educação trilhou um caminho em direção à garantia do seu papel para a transformação social. Este documento antecedeu em um ano a Constituição Federal de 1988, quando foram extintas as classes especiais, determinando que todas as crianças e adolescentes em idade escolar deveriam ter garantidas sua matrícula e permanência no ensino regular. Cinco anos antes de serem instituídas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) foram estabelecidas as diretrizes referentes à EE no sistema estadual de ensino catarinense, por meio da Resolução nº 01, de 1996, do Conselho Estadual de Educação. Constatamos também que a PNEEPEI do Ministério da Educação de 2008 foi implantada dois anos depois que a do estado de Santa Catarina. No ano de 2009, foram estabelecidas as diretrizes dos serviços de EE, por meio do Programa Pedagógico (Fundação Catarinense de Educação Especial, 2009).

Quanto à efetivação da Política da Educação Inclusiva no Estado de Santa Catarina, destacam-se: implantação, em 1968 no estado, cujas medidas adotadas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) antecedem à política nacional sobre a inclusão na educação básica; a Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007, que reformula o documento da FCEE, garantindo o direito da família em optar pela inserção do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades em escolas regulares ou centros especializados; renomeação das salas de recursos como Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), com o objetivo de intervenção complementar ou suplementar no ensino regular ou Atendimento Educacional Especializado (AEE); revisão da política especial

do estado, por meio da Lei nº 12.870/SC, de janeiro de 2004, Resolução nº 112, que fixa normas para EE no Sistema Estadual de Santa Catarina, definindo as deficiências como auditiva, visual, física, múltipla, mental (Santa Catarina, 2009). As condutas típicas referem-se ao transtorno hiperativo ou déficit de atenção, acompanhado ou não de hiperatividade e impulsividade, e os transtornos invasivos do desenvolvimento.

Do ponto de vista legal, sobre a política da educação inclusiva no município de Chapecó, podemos afirmar que as normativas referentes à EE são entendidas como uma modalidade de ensino que perpassa toda a educação básica, condizente com os encaminhamentos dados pela PNEEPEI de 2008. A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Chapecó (COMED) nº 001, de 30 de novembro de 2011, garante condições de adaptações curriculares que contemplem os educandos com deficiência para acesso e permanência no ensino regular. Os documentos apresentados demonstram que o município está em conformidade com as novas orientações da PNEEPEI, em especial com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade EE e institui, em seu Art. 1º, que as matrículas dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) devem acontecer em SRM, ou centros de AEE da rede pública, ou em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas.

Nas Políticas Públicas da EE do estado de Santa Catarina, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H) está contemplado como condutas típicas e, nos documentos da SEDUC setor da EE do município, como Transtornos Funcionais Específicos (TFE). Um elemento que difere neste município do que preconiza a política nacional é o segundo professor de turma para casos de crianças com TDA/H exacerbado. A Coordenadora da Educação Especial da SEDUC de Chapecó esclareceu que os alunos com TDA/H não são atendidos em SRM, mas sim encaminhados para o Serviço de Atenção à Saúde Escolar (SASE) do município, onde são avaliados e atendidos segundo suas necessidades, conforme pôde ser verificado na visita in loco.

## **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Município de Chapecó**

Segundo documento elaborado pelo setor de EE do município, em 2011 e 2012, consta que o município de Chapecó aparece no cenário nacional devido a mudanças operadas nas escolas, transformando-as em espaços educacionais inclusivos, “[...] atuando com uma proposta de educação que

acolhe a todos os educandos nos diferentes níveis” (Prefeitura do Município de Chapecó, 2011, p. 1).

Do ponto de vista legal, sobre a política da educação inclusiva no município de Chapecó, podemos afirmar que as normativas referentes à EE são entendidas como uma modalidade de ensino que perpassa toda a educação básica, condizente com os encaminhamentos dados pela PNEEPEI de 2008. A Resolução COMED nº 001, de 30 de novembro de 2011, garante condições de adaptações curriculares que contemplem os educandos com deficiência para acesso e permanência no ensino regular. Os documentos apresentados demonstram que o município está em conformidade com as novas orientações da PNEEPEI, em especial com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade EE e institui, em seu Art. 1º, que as matrículas dos alunos com deficiência, TGD, AH/SD devem acontecer em SRM, ou centros de AEE da rede pública, ou em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas.

O município de Chapecó, por meio do Centro de Referência em Educação Especial (CREESP), atende às crianças da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurando aos alunos com deficiência, TGD, TFE e AH/SD o atendimento em SRM, além de outros serviços. No Quadro 1, dados de 2012 sobre a rede municipal, segundo a Secretaria da Educação Especial.

**Quadro 1:** Dados Sobre o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó.

Município de Chapecó	Sistema municipal de ensino
Alunos com deficiência SEDUC/2012	350 alunos
Escolas no município	42 escolas atendidas
Centros de Educação Infantil – CEIM	36 CEIM cadastrados
Alunos matriculados nas escolas regulares	19.731.000
Vínculo de trabalho dos professores	Celetistas e efetivos
Forma de nomeação dos gestores	Decreto
Escolha do coordenador	Pelo gestor, devendo ser pedagogo e ter experiência na área educacional
SRM no município	20 SRM
Alunos atendidos no AEE em 2012 em SRM	228

Fonte: Elaborado pela Autora.

Na SEDUC, as discussões sobre EE tiveram início em 2004 e 2005, por meio de seminários e palestras para os educadores da rede municipal e de outras instituições. Em 2006, foi implantada a equipe multiprofissional, denominada Centro de Referência em Educação Especial (CREESP), composta por: “01 Neuropediatra, 01 Fonoaudióloga, 01 Psicóloga, 02 Psicopedagogas e 01 Coordenadora, atuando nas dependências da Secretaria Municipal de Educação e nas escolas, conforme a necessidade” (Prefeitura do

Município de Chapecó, 2011, p. 4). O objetivo do CREESP é contribuir para a efetivação do processo de inclusão dos educandos com deficiência nas unidades escolares e, por meio de hipóteses diagnósticas, fazer um levantamento sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos nas escolas do sistema regular de ensino na educação básica municipal. Segundo dados provenientes das entrevistas, com a criação desse Centro, os atendimentos foram ampliados.

A primeira SRM foi implantada em 2006, em parceria com o MEC, em uma Escola de Educação Básica Municipal (EBM) e, logo em seguida, foi aberta a segunda SRM. Nesse mesmo ano, em parceria com o Centro Federal de Educação Tecnologia (CEFET), atual Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), foi oferecido curso de Libras aos professores que atuavam na rede municipal. Em 2008, o município foi contemplado com mais duas SRM, duas em 2009 e 14 SRM em 2010. O crescente aumento de SRM e a criação do Projeto SASE1 no município são feitos importantes para o escolar e o sistema educacional do município.

O setor de EE deve ser representado junto aos conselhos de direito: COMED2, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMDE), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Cabe, ainda, à equipe integrar as discussões da Rede de Atendimento da Infância e Adolescência de Chapecó (RAIA) e realizar triagens e pareceres avaliativos dos alunos encaminhados pelas unidades escolares (Prefeitura do Município de Chapecó, 2011).

Após triagem e pareceres, os educandos podem ser encaminhados: ao SASE, à Associação dos Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina (ADEVOSC) e, sendo necessário, deve ser solicitado o segundo professor de turma, intérprete de Libras ou agente educativo.

Quando foi feita a coleta dos dados, o município de Chapecó contava com 20 SRM, oferecendo AEE para aproximadamente 228 educandos considerados público-alvo da EE. Um dos dados que nos chama a atenção é a ausência de alunos com AH/SD. Segundo os entrevistados, não há alunos com tal diagnóstico nas escolas municipais de Chapecó.

Conforme entrevistas realizadas com a Gerência da Educação Especial do município (Coordenadora e Articuladora da SEDUC – EE de

---

<sup>1</sup> “[...] é um serviço de referência no atendimento aos alunos da rede pública de ensino, com necessidade de atenção especializada clínica nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia” (Prefeitura do Município de Chapecó, 2011, p. 4-5).

<sup>2</sup> A Resolução do COMED, de novembro de 2011, está em sintonia com a Política Nacional Inclusiva (PNI) – Resolução nº 4, de 2009, Art. 3: “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2010a, p. 70).

Chapecó), a atual gestão da Prefeitura Municipal, por meio da SEDUC e do setor de EE, objetiva consolidar o direito para a promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência, garantida pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu art. 1º. Constatamos que diferentes ações estão sendo realizadas: oferta do curso de Libras para professores, comunidade e alunos; formação continuada de professores de SRM e do ensino regular; abertura de novas SRM, com profissionais qualificados e formação específica (curso em AEE); recursos pedagógicos acessíveis e aquisição de recursos de adequação de mobilidade. Observamos ainda a realização de acessibilidade espacial, com adequações arquitetônicas para eliminação de barreiras; segundo professor de turma; intérprete de Libras; estagiários; convênio com a ADEVOSC que oferece AEE aos alunos material adaptado em Braille, tais como produção de livros digitais e complementos.

Na perspectiva da Gerência da EE de Chapecó, este setor, juntamente com a SEDUC do município, tem trabalhado para se adequar às legislações nacionais no que se refere à EE e à Inclusão. Tais ações vêm ao encontro das determinações das Diretrizes Operacionais para o AEE – na Educação Básica – Modalidade Educação Especial – Resolução do Conselho Estadual de Educação e Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 4 de 2009, em âmbito nacional (Brasil, 2009).

### **A educação especial na perspectiva inclusiva na Escola Chapecó**

A Escola Chapecó foi à primeira escola do município a implantar uma SRM, como prevê as políticas nacionais inclusivas; a sala possui o maior número de alunos considerado como o público-alvo da EE neste município, segundo dados da SEDUC. Podemos constatar mais de 91% dos alunos aprovados, considerando-se todos os alunos do ensino fundamental. O índice de reprovação é considerado pequeno nesta escola. A escola atendia, no decorrer da pesquisa, a 14 alunos considerados público-alvo, dos quais dez eram alunos desta escola e quatro de outras escolas municipais que não possuem SRM. O trabalho desenvolvido pelo AEE em SRM, nesta escola, destaca-se pelos êxitos alcançados. Segue a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, art. 5º:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão

equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2010a, p. 70).

No Quadro 2, estão organizados os dados sobre os alunos que frequentavam a SRM no 1º semestre de 2012, segundo informações disponibilizadas pela Prof.<sup>a</sup> da SRM/Mônica da Escola Chapecó<sup>3</sup>.

Quadro 2: Alunos que frequentam a SRM da Escola Chapecó, em 2012.

	<b>Aluno</b>	<b>Escola de Origem</b>	<b>Atendimento na SRM</b>	<b>Série</b>
01	A	Escola Chapecó	Coletivo	4º Ano
02	B	Escola Chapecó	Coletivo	8º Ano
03	C	Escola Chapecó	Coletivo	3º Ano
04	D	Escola Chapecó	Coletivo	9º Ano
05	E	Outra Escola	Atendimento Individual e Coletivo	4º Ano
06	F	Escola Chapecó	Individual	1º Ano
07	G	Outra Escola	Individual	5º Ano
08	H	Escola Chapecó	Individual	9º Ano
09	I	Outra Escola	Individual	2º Ano/2º Grau
10	J	Escola Chapecó	Coletivo	1º Ano
11	K	Escola Chapecó	Coletivo	5º Ano
12	L	Outra Escola	Individual	ED.INF.
13	M	Escola Chapecó	Individual	4º Ano
14	N	Escola Chapecó	Coletivo	8º ano

Fonte: Prefeitura do Município de Chapecó (2011).

Dos 14 alunos que frequentavam a SRM, nove são do ensino fundamental anos iniciais e três dos anos finais e um aluno do ensino médio. Sete alunos recebiam atendimento coletivo, seis alunos, atendimento individual e a um aluno era dado atendimento individual e coletivo. Os critérios adotados para o aluno frequentar o AEE levam em consideração o tipo de intervenção que beneficiaria a criança no momento e a disponibilidade de horários do aluno e na SRM.

A coleta de dados foi realizada durante três dias na segunda visita a Chapecó. Foram entrevistados três professores que atuam na SRM; três segundo-professores de turma, que atendem a alunos especiais; quatro professores do ensino regular; a gestora da escola e a coordenadora pedagógica, perfazendo um total de 12 profissionais. Foram realizadas, ainda, observações na SRM e no ensino regular em que os alunos atendidos na SRM estudavam. Com relação ao funcionamento da escola, a SRM funciona pela manhã e no período da tarde.

<sup>3</sup> Para garantir o anonimato dos alunos, foram identificados por letras, seguido do nome da escola no caso de estudarem e frequentam a SRM na mesma escola. Quando frequentavam somente o AEE na escola, a instituição está especificada como 'outra escola'. O atendimento é realizado, em alguns, casos individualmente, coletivamente ou alternadamente.



Para a análise dos dados sobre o AEE, coletados por meio de entrevista junto às professoras que atuam na SRM na Escola Chapecó e demais escolas pesquisadas, foram consideradas quatro categorias de análise: organização da prática pedagógica; AEE e o projeto político pedagógico da escola (PPP); trabalho desenvolvido pelo professor do AEE e acessibilidade ao AEE. A síntese das entrevistas semiestruturadas elaboradas pela pesquisadora foram com base na Nota Técnica 09/2010.

Na perspectiva dos professores da SRM da Escola Chapecó, no que se refere à efetivação das políticas públicas inclusivas, sobre a prática pedagógica, há articulação do pedagogo no planejamento e prática do AEE com o professor da sala do ensino regular, embora a maior responsabilidade, nesse caso, seja do professor da SRM.

Muitos materiais de acessibilidade são enviados pelo MEC e pelo município; outros são feitos por um marceneiro que mantém parceria com a escola, sob a orientação da professora da SRM. Em nosso sistema escolar, dadas às suas características neoliberais, a “parceria” com outros setores e serviços tende a expandir-se. Kassar (1998) explica que a ação de “parceria” firmada com membros da comunidade contribui, aos poucos, para o Estado isentar-se da responsabilidade sobre questões sociais, inclusive educacionais.

A municipalização das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil condiz com o processo de descentralização e privatização, característico do neoliberalismo, ocasionando diminuição de recursos. Vale ressaltar, valendo-nos de afirmativa de Santos e Andrioli (2005), que a autonomia ocorre somente no aspecto administrativo.

Cada deficiência tem suas características específicas, a falta de materiais peculiares ao público-alvo é de responsabilidade da própria escola ou acaba sendo do professor. Muitos casos têm que ser resolvidos pelo próprio docente, causando certa morosidade no atendimento ao aluno. O direito a ser atendido consta na Lei, mas as condições para sua efetivação dependem das condições objetivas. A Prof.<sup>a</sup> Mônica, da SRM, por exemplo, projetou uma mesa adaptada para ser produzida por um marceneiro a uma criança com deficiência física neuromotora (DFN), bem como adaptou uma tesoura. Segundo a professora: “Muitas vezes temos que ser um pouco de tudo na escola, até engenheira”. Nas suas próprias palavras:

Adaptar material, adaptar a cadeira para a criança se sentar, relaxar, ficar sentada na altura da mesa, estamos adaptando a cadeira dela. Ela já possui uma cadeira, mas não é muito adequada para a deficiência que possui. Para fazer este tipo de material, dependemos do marceneiro, que também é parceria. Este mês, o marceneiro adaptou a tesourinha para uma criança desta sala. Pedi para cortar uma madeira, fazer uma fenda no meio e fixei a tesoura com durepox, desta forma a criança consegue fazer recorte

utilizando o dedão do pé, uma vez que não possui as mãos e bracinhos. Quando vê para que serve, geralmente, ele nem cobra. Tem essas parcerias que são muito boas. Veja a tesoura que eu adaptei ali. Venha ver que é importante [...] Agora veja o que a criança conseguiu recortar com a tesoura adaptada e a atividade que realizou (PROF.<sup>a</sup> SRM/Mônica).

As observações da Prof.<sup>a</sup> Mônica, de certo modo, revelam que, com frequência, a qualidade do atendimento limita-se a ações individuais e trabalhos voluntários. Daí, a questão: Como garantir um atendimento adequado a todos se nem sempre há as condições necessárias para sua realização?

Segundo Santos e Andrioli (2005), a economia dos países periféricos é determinada pela globalização e pelo capitalismo, além de ser uma tendência internacional. O capitalismo, para manter-se, lança mão das mais variadas estratégias para a reorganização do processo produtivo e de consumo. No sistema educacional, por sua vez, as políticas educacionais são elaboradas e implantadas segundo predomínio dos países que detêm o poder econômico. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial são exemplos de políticas dos órgãos internacionais que se refletem nas políticas educacionais nacionais, com o intuito de se adequarem ao mercado mundial. O mercado, por sua vez, requisita pessoas ágeis, flexíveis, polivalentes ao qual o sistema educacional procura se adequar. O que ocorre, no entanto, com escolas que não contam com professores como a Prof.<sup>a</sup> Mônica?

Saviani (2010), ao analisar a reorganização do processo produtivo, aponta que o perfil do indivíduo tende a ser ajustado para atender às “competências” estabelecidas pelo âmbito empresarial, cujo objetivo é obter maior produtividade, perfil que é incorporado pelas escolas como objetivo a ser alcançado.

Acerca dos limites que o educador enfrenta, tendo em vista os recursos existentes e as políticas dominantes, a Prof.<sup>a</sup> da SRM Carla destaca os desafios do dia a dia.

Frequentemente temos que justificar, explicar, demonstrar a importância dos alunos estarem incluídos, inseridos no ensino regular para os demais professores e a importância de realizarmos um trabalho em conjunto.

Os professores entrevistados demonstram preocupação com a falta de interesse, bem como a falta de credibilidade em relação à capacidade de essas crianças desenvolverem suas potencialidades. Tal postura é revelada por professores do ensino regular em relação ao público-alvo da EE.

A Prof.<sup>a</sup> Mônica afirma que receberam diversos materiais e equipamentos do MEC e do município e considera a inclusão no ensino regular fundamental para o desenvolvimento dos alunos. A inclusão é um processo vagaroso e complexo, sendo necessários muitos recursos para o trabalho no AEE.

A avaliação diária e processual é realizada por muitos professores. No entanto, a concepção sobre ensino e aprendizagem e avaliação precisa mudar, ressalta a professora.

Quando estudamos sobre inclusão, achamos que tudo é possível. Inclusão é muito mais do que a socialização, e o que muitas vezes está acontecendo, é integração e não inclusão. A avaliação, como é estruturada, organizada, pensada, constitui-se ainda em um grande limite. Tem que mudar a maneira de pensar, de compreender, se o aluno não sabe ler e escrever tem que mudar a concepção de avaliação, de ensino e aprendizagem (Prof.<sup>a</sup> SRM/ Carla).

Por fim, no que tange às condições de acessibilidade arquitetônica, materiais pedagógicos e tecnologia assistiva na Escola Chapecó observamos que são boas. Há rampas, corrimões, sanitário adequado a alunos com mobilidade reduzida – DFN –, quadra esportiva, laboratório de informática. Há repasse de recursos e programas públicos voltados para o público-alvo da EE, tais como livros acessíveis, SRM, equipamentos adaptados, repasse de kits escolares, contratação do segundo professor em sala. Na SRM, são encontrados materiais enviados pelo MEC e pelo município, recursos e equipamentos de apoio, apesar de se tratar de kit padrão, que não abrange as especificidades de todos os alunos.

Entendemos que, para a efetivação das políticas públicas inclusivas como prevê a lei, dentre inúmeros fatores, requer um trabalho articulado no contexto escolar com todos os profissionais que trabalham com o educando com deficiência, devendo perpassar pela ação da escola, família, comunidade externa. Carvalho (2014, p. 85) afirma que:

[...] para muitos educadores, [...] a inclusão em educação [...] é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos [...].

Acreditamos que a jornada de trabalho de 40hs semanais em uma única escola possibilitaria um trabalho mais articulado do professor do ensino regular com o professor do AEE. Nesta escola, observamos que há falta de professores efetivos. Outro empecilho observado é que os

professores tendem a atribuir a responsabilidade do trabalho do educando com deficiência ao professor da SRM. Por outro lado, muitos alunos faltam bastante nos atendimentos do AEE; faltas, entretanto, que não foram constatadas com tanta frequência por esses mesmos alunos no ensino regular. Neste impasse, o educando com deficiência, muitas vezes, não é trabalhado no ensino regular e nem no AEE com a intensidade que necessita. Acaba sendo privado da apropriação do conhecimento científico do qual tem direito.

## **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Estado do Rio Grande do Sul**

A discussão, agora, concentra-se sobre a política de educação inclusiva do Estado do Rio Grande do Sul. A cidade de Capão da Canoa foi selecionada como campo de pesquisa por ser o município daquele Estado com maior número de professores participantes do curso do AEE e a Escola Capão da Canoa<sup>4</sup>, pertencente a este município, é a SRM com o maior número de alunos atendidos no AEE.

O Governo do Estado do Rio Grande do Sul aprovou o Parecer CEED nº 251/2010, em que o Conselho Estadual de Educação dirige-se ao Sistema Estadual de Ensino referente ao tema EE, com vistas à implementação do dispositivo na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituindo Diretrizes Operacionais sobre o AEE – na Educação Básica, modalidade EE (Rio Grande do Sul, 2010).

A partir de 2010, intensificou-se, neste estado, o atendimento aos alunos com Deficiência Intelectual (DI), TGD, AH/SD, com matrículas nas classes comuns do ensino regular e no AEE, além da manutenção do trabalho em escolas especiais públicas e privadas. O documento estabelece e prevê que o AEE será realizado segundo o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, ou seja, na SRM da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, no contraturno. Não substituirá as classes comuns, podendo ser realizado também em Centro de AEE da rede pública, como em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas que não tenham fins lucrativos. As determinações do Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul estão em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009 da Política Nacional.

Com este documento, iniciou-se a implantação de uma política inclusiva no Estado do Rio Grande do Sul para que as escolas tivessem condições de se preparar para receber todos os alunos. Além da formação continuada de professores, a ampliação de SRM com AEE está sendo

---

<sup>4</sup> Nome fictício da escola para preservar seu anonimato.

oferecida aos alunos com deficiência, TGD e/ou AH/SD na própria escola, em escolas próximas ou Centros de AEE. A aquisição de equipamentos e a oferta de recursos necessários para minimizar as barreiras e obstáculos que impedem o acesso desses alunos ao conhecimento são ações que impulsionaram e fazem parte da implantação da política educacional inclusiva do estado.

Pareceres do Conselho Estadual de Educação (nº 251, nº 56) foram revistos, para que a legislação estivesse em consonância com a construção de uma política educacional inclusiva. Em março de 2012, foi finalizado o Documento Orientador sobre Educação Inclusiva pela Assessoria e Coordenadorias Regionais de Educação de Porto Alegre. Este documento passou a vigorar em 30 de março de 2012, como Nota Técnica – FADERS/DT/nº 01/2012 – sobre a educação inclusiva no estado – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (2012).

Segundo a assessoria da educação inclusiva da SEDUC de Porto Alegre, o documento aponta mudanças substanciais, tais como: concurso público com a previsão de vagas para o AEE; formação em Tecnologia Assistiva, Meccaisy para professores, Multiplano; a inserção no Plano de Ações Articuladas (PAR) de todas as ações e subações referentes à área de EE; produção e distribuição de livros e materiais acessíveis para alunos com deficiência visual por meio do Centro de Apoio Pedagógico do Rio Grande do Sul (CAP RS); aquisição de equipamentos específicos para alunos e o crescente aumento de alunos com deficiência, TGD e/ou AH/SD nas classes comuns do ensino regular, indicado nos dados preliminares do Censo 2011, existindo um esforço na construção coletiva de uma política inclusiva no estado do Rio Grande do Sul. Os dados expostos a seguir fazem parte dos encaminhamentos contidos na Nota Técnica da FADERS/DT/nº 01/2012, sob os Eixos e Diretrizes do Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – RS sem Limite. O Plano objetiva garantir acessibilidade nos espaços públicos, rompendo com ações desintegradas e compartimentadas. A coordenação do Plano fica sob a responsabilidade da Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos, por meio da FADERS, dando apoio técnico e administrativo. Na prática, o Plano aconteceu mediante o Comitê Gestor de Políticas para Pessoas com Deficiência, sua contribuição foi sobre a definição das políticas, ações e programas que integram o Plano RS sem Limite e suas metas. O RS sem Limite tem como eixos: Acesso à Educação, Atenção à Saúde, Inclusão Social, Acessibilidade.

## **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Município de Capão da Canoa**

Segundo a Coordenadoria da EE, por meio de uma retrospectiva sobre a EE, é possível entender os encaminhamentos que o município tem dado a esta modalidade de ensino nos últimos anos. Um dos aspectos é que a Política Nacional da Educação Especial (PNEE) tem caráter histórico, construído por intermédio das APAEs. Na LDB nº 5.692/71, menciona-se a política da educação especial numa perspectiva vinda do movimento apaeano, com caráter assistencial (Brasil, 1972). A partir de 2008, a perspectiva passou a ser educacional, intensificando-se a educação inclusiva em relação aos outros atendimentos.

A partir de 2008, ao se intensificar a política da educação inclusiva, o que aconteceu com as Escolas Especiais? A proposta pedagógica passou a ser semelhante ao ensino regular, sendo considerada uma modalidade de Ensino Fundamental, primeiro ano, segundo ano..., educação infantil. Os alunos em condições cognitivas de frequentar o ensino regular iniciaram o processo de inclusão. A inclusão em escolas municipais iniciou-se com os deficientes visuais e auditivos, seguida da inclusão dos alunos com DI.

A partir de 2009, com o aumento da demanda do público-alvo da EE, por meio do Censo Escolar, o município fez a solicitação de mais SRM. Em 2009/2010, o MEC, em atendimento, passou a enviar material para as novas salas<sup>5</sup>. O município conta ainda com um CEMEI com uma sala de SRM. Outro fato importante foi a realização, em 2008, do concurso público para contratação de professores para a EE.

São realizados seminários anualmente do Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” pelo Polo Capão da Canoa. Em 2012, foi realizado o 3º Seminário que contou com a participação de mais de 22 municípios vizinhos. Foi organizado pela SEDUC – Coordenadoria da EE e Prefeitura Municipal de Capão da Canoa. Este Programa forma gestores e professores do Município e da Região para implementação plena da Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujo objetivo é construir “a escola das diferenças, não a escola dos diferentes”, uma escola para todos. Os excluídos não podem ser os deficientes, mas sim toda a forma de seleção ou discriminação para o acesso, a permanência e a continuidade, promovendo o sucesso na educação regular de todos os alunos.

Os profissionais encontraram dificuldades para iniciar o trabalho com os alunos considerados público-alvo, visto que, como é obrigatória a emissão

---

<sup>5</sup> Quando foi realizada a coleta de dados, o município tinha solicitação de abertura de mais cinco SRM.

de laudo técnico e como o processo na área da saúde é moroso, o trabalho acaba sofrendo atraso.

Ainda sobre o processo de encaminhamento, a avaliação diagnóstica é realizada pelo educador da SRM e, quando necessário a criança é encaminhada para outros profissionais.

Sobre a articulação do trabalho do professor titular e do professor da SRM, a Coordenadora Pedagógica Carolina, informou-nos que, inicialmente, houve muitas dificuldades de articulação do professor titular, tanto com o professor da SRM quanto com o Educador Especial. O professor de sala do ensino regular é responsável por todos os alunos, independentemente de ter ou não um segundo professor que os acompanha. Dificuldades estas também encontradas no Estado de SC na Escola Chapecó. Acredita-se que, aos poucos, conseguirão conscientizar o professor titular. Para ela, a formação do professor é outra questão difícil de lidar, já que, geralmente, os professores titulares nunca tiveram formação relacionada à EE.

A Coordenadora Pedagógica afirma que os pais querem seus filhos no ensino regular. Quando as crianças saem da escola especial, encontram-se, basicamente, silábicas ou alfabéticas e vão para os anos iniciais, as crianças com DI são em maior número e apresentam, geralmente, maiores dificuldades de aprendizagem no ensino regular do que as que apresentam outras deficiências. Grande parte dos alunos com DV e DA já estão no ensino médio em escolas estaduais.

Relata que há o apoio e a colaboração dos professores do AEE, particularmente em relação à deficiência visual na ampliação de material. Mas muitos professores, que têm alunos com DV, já fazem o material ampliado. Contam ainda com o trabalho do professor itinerante. Todos os professores concursados da EE possuem curso de atualização. Cursos que foram abertos, de 2008 para cá, em universidades conveniadas com o MEC, em especial pela Plataforma Paulo Freire. Os municípios de SC também têm trabalhos de formação continuada.

A seguir, apresentamos a Tabela 1, na qual consta o número de alunos matriculados nas escolas<sup>6</sup> municipais de Capão da Canoa em 2011, bem como o número de profissionais que trabalhavam em cada escola. Já a Tabela 2 refere-se à matrícula inicial dos alunos da EE no município, às matrículas de atividade complementar e AEE.

---

<sup>6</sup> Nas Tabelas 1 e 2, onde se referem à escola, elas estão representadas por letras. A 1ª letra, se representada pela letra I, refere-se à educação infantil, se pela letra F, ensino fundamental e a segunda letra a inicial do nome da escola.

**Tabela 1:** Alunos Matriculados nas Escolas Municipais de Capão da Canoa em 2011 (Data Base: 25/05/2011).

	<b>Escola</b>	<b>Alunos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Auxiliares</b>	<b>Profissionais/ Monitores</b>	<b>Intérpretes de Libras</b>
1	IM	256	27	5		
2	IP	100	10			
3	IC	55	13	3		
4	IA	68	18	8		
5	FL	517	30			
6	FP	180	19			
7	FP	716	39		2	3
8	FC	1042	56		1	
9	FP	585	36		8	1
10	FM	434	30			
11	FI	401	31		2	
12	FL	575	35		1	
13	IM	163	25	11		
14	IR	83	15	14		
15	IE	292	17	9		
16	FZ	207	10		2	
17	FM	650	53		3	
18	IC	301	31	10	1	
19	FM	71	11			
20	I	36	6			
	<b>TOTAL</b>	<b>6732</b>	<b>512</b>	<b>60</b>	<b>20</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborada pela Autora.

**Tabela 2:** Matrículas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Escolas do Município de Capão da Canoa.

<b>Escola</b>	<b>Atividade Complementar</b>	<b>AEE</b>
FP	51	4
FC	250	
FP	299	6
FM	41	5
FI	330	5
FL	120	1
FZ	60	
IC	97	4
FM	69	31
<b>TOTAL</b>	<b>1317</b>	<b>56</b>

Fonte: Elaborada pela Autora.

As tabelas demonstram um aumento significativo do público-alvo no ensino regular e em SRM se comparado aos anos anteriores. Dados estes que dão pistas de encaminhamentos da EE na Perspectiva Inclusiva no município.

## **Inclusão Educacional na Escola Capão da Canoa**

A coleta de dados realizada na Escola Capão da Canoa ocorreu em agosto de 2011 e de 2012. Considerada escola polo na educação inclusiva,



conta com professor denominado educador especial<sup>7</sup> em sala de aula que tenha crianças com deficiência.

Esta Escola oferece Ensino Fundamental regular de nove anos (diurno) e EJA no período noturno, atendendo 644 alunos no total. Contemplam em turma de ensino regular os alunos considerados público-alvo da EE.

Os alunos com NEE devem, na turma em que estão incluídos, receber o acompanhamento de um professor titular e do educador especial. Referente à inclusão na turma, o Conselho Municipal de Educação, Parecer nº 025/2005, prevê o número de alunos na turma com, no máximo, três alunos com NEE semelhante. O número de alunos por sala é de 20 na Educação Infantil e 25 nos anos finais do ensino fundamental. A escola conta com Laboratório de Aprendizagem para o atendimento de alunos com TFE<sup>8</sup>. São oferecidas atividades de recuperação de aprendizagem do 2º ao 5º ano no contraturno.

A avaliação do processo ensino e aprendizagem nesta escola é realizada com, no mínimo, três instrumentos de avaliação diferenciados durante o trimestre. A nota final corresponde à soma das avaliações. Os alunos com deficiência desta escola, seguindo leis e decretos atuais, realizam avaliações adaptadas e diversificadas para esta clientela. Os recursos utilizados devem ser diferenciados, proporcionando ao aluno condições para alcançar os mesmos objetivos dos seus pares. O professor especializado, por sua vez, deve realizar adaptações curriculares de pequeno porte no currículo, referente aos objetivos de ensino, conteúdo a ser transmitido, ao método de ensino e à avaliação.

Para alunos cegos e com baixa visão, a escola dispõe de avaliações escritas em Braille ou em letras ampliadas, bem como avaliações realizadas oralmente, levando em consideração a necessidade do aluno; acompanhado por educador especial com domínio do sistema BRAILLE. Para os alunos surdos, avaliações adaptadas, com presença de educador especial da área da surdez e fluente em LIBRAS para realizar a tradução e interpretação dos instrumentos avaliativos; é facultada a aplicação de instrumento de avaliação exclusivamente na sua língua natural, desde que o professor titular esteja presente durante a aplicação para fazer os registros.

---

<sup>7</sup> Educador Especial refere-se ao segundo professor de sala para atendimento aos alunos com NEE. É o responsável em oferecer apoio articulado ao do Professor Regente na sala de aula do ensino regular sobre as adaptações curriculares necessárias que ajudem o aluno com NEE atingir os objetivos do ano/série em que está inserido.

<sup>8</sup> Neste estado e município, os alunos com TFE não são atendidos em SRM, seguem os encaminhamentos da política nacional.

Conforme a necessidade, as avaliações realizadas exclusivamente em LIBRAS, serão registradas em vídeo. Para os alunos com deficiência mental, avaliações diferenciadas e utilização de recursos conforme a especificidade. Essas adaptações são realizadas conjuntamente pelo professor da sala regular e educador especial com o intuito de promover o desenvolvimento do aluno com NEEs como um todo (Prefeitura do Município de Capão da Canoa, 2013, p. 15).

A escola expede Declaração de Terminalidade Escolar Específica, fundamentada no inciso II, artigo 59 da Lei 9.394/96, aos alunos com NEEs que não conseguirem concluir o Ensino Fundamental.

O AEE é disponibilizado nesta escola em todos os anos e séries do ensino fundamental e em turno inverso do ensino regular. Este espaço é considerado adequado para a garantia de um relacionamento ao aluno com seus pares e para estimular, por meio de interações, seu desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico, afetivo e social.

Nos documentos disponibilizados e analisados do município de Capão da Canoa, consta a garantia aos alunos de acesso, permanência e possibilidade de êxito na escola comum, por meio de acessibilidade que elimina barreiras referentes à inclusão. Refere-se aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

Cabe ao Educador Especial “[...] mediar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com NEE, onde o mesmo, regularmente matriculado na mesma escola, em contraturno, recebe atendimento diferenciado do reforço escolar” (Prefeitura do Município de Capão da Canoa, 2013, p. 24).

É de responsabilidade do professor do AEE e do educador especial que acompanha o aluno em sala de aula no ensino regular, juntamente com o professor titular da série e fundamentados nos documentos fornecidos pela equipe pedagógica elaborar relatório trimestral, individual com dados do aluno; participar do Conselho de Classe e do Conselho Escolar e emitir parecer sobre o processo ensino e aprendizagem, bem como realizar avaliação pedagógica das habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno.

As flexibilizações curriculares individualizadas constam no PPP desta escola e têm o currículo regular como referência, sua adequação pode ser realizada dependendo das necessidades do aluno.

No Quadro 3 constam os alunos com NEE que estavam frequentando a SRM no 1º semestre de 2012. Os dados foram fornecidos pela secretaria da escola, pelas professoras entrevistadas da SRM que ali trabalhavam em 2012 e pela Secretaria de Educação Especial do município.

**Quadro 3:** Alunos que Frequentavam a SRM da Escola Capão da Canoa no 1º Semestre de 2012.

	ESCOLA DE ORIGEM	TIPO DE ATENDIMENTO	DIAGNÓSTICO
01	ECC	AEE	DI
02	ECC	AEE	DI
03	ECC	AEE	DI
04	ECC	AEE	DV
05	OUTRA ESCOLA	AEE	DV
06	ECC	AEE	DI
07	OUTRA ESCOLA	AEE	DV
08	ECC	AEE	DV
09	OUTRA ESCOLA	AEE	DV
10	ECC	AEE	DI
11	ECC	AEE	DI
12	OUTRA ESCOLA	AEE	DI
13	ECC	AEE	DV

Fonte: Prefeitura do Município de Capão da Canoa (2012).

No primeiro semestre de 2012 a SRM da Escola Capão da Canoa, contava com 13 alunos. Destes, sete alunos frequentavam o ensino regular nesta escola e cinco em outra escola cujo diagnóstico consta sete alunos com DI e seis com DV.

A seguir a síntese das respostas dadas pelos profissionais que atuam na escola, em especial pelos professores entrevistados em 2011 e 2012, que trabalham com o público-alvo em SRM e também foram utilizadas as mesmas categorias de análise com base na nota técnica de 2010.

Existe articulação entre o trabalho dos professores, mas há profissionais que trabalham em outras escolas e até em outro município inviabilizando maior disponibilidade para encontrar os profissionais que trabalham no contraturno.

Para poderem atuar na SRM, os professores realizam concurso público, no qual a formação mínima exigida é Licenciatura Plena e Especialização na área. Para trabalharem na SRM desta escola e como Educador Especial, possuem formação que vai além dos requisitos mínimos exigidos.

Na conclusão da avaliação da criança no contexto escolar, quando necessário, deve conter a Classificação Internacional de Doenças (CID) sobre a deficiência ou transtorno que o aluno possui. Como a obtenção da consulta na área da saúde é demorada, durante o processo de avaliação, procura-se trabalhar com a criança por meio de jogos psicopedagógicos e outros materiais didáticos que colaboram para a estimulação, o aprendizado e o desenvolvimento do aluno, visto que, em alguns casos, não têm como concluir a avaliação sem o parecer médico. Terminada a avaliação, se for diagnosticado como público-alvo, o aluno é inserido na SRM no contraturno, mas se for TFE, é encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem desta escola, também no contraturno com um psicopedagogo. Ao passo que, em

Chapecó, no caso de TDA/H exacerbado, conta com um segundo professor de sala e é encaminhado ao SASE.

Em 2011, havia cinco professores na SRM; em 2012, a sala contava com dois professores porque o número de alunos na SRM diminuiu. Segundo nos informaram, alguns alunos já haviam concluído o ensino médio. Outro aspecto observado em relação à primeira visita foi à mudança de professores, coordenadora e gestora escolar. Alguns professores não trabalhavam mais nesta escola. Não conseguimos maiores informações sobre o motivo de tais transferências, a justificativa dada na escola foi que o fato ocorreu devido à mudança de gestão escolar.

Tanto nas escolas municipais como na SEDUC-EE, os cargos e funções de gestora escolar, secretária da educação e coordenadora da EE deste município e escola, são indicados pelo gestor municipal. Fato que ocorreu também na cidade de Chapecó/SC. Entendemos que a indicação dos gestores na área educacional pelo poder executivo são sinais do controle das políticas governamentais no contexto escolar e, provavelmente, nos encaminhamentos das políticas públicas inclusivas no sistema educacional brasileiro nos moldes neoliberais.

## **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Estado do Paraná**

Como nos demais estados do Sul, o critério para a definição do município foi o fato de ter contado com um maior número de cursistas no Curso de Especialização em AEE realizado pela UEM turma 2010-2011. A definição da escola seguiu o mesmo critério dos demais municípios pesquisados, ou seja, a escola com maior número de alunos na SRM nos anos iniciais do ensino fundamental.

No Estado do Paraná, compete ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), Art. 41, do Regimento da Secretaria de Estado da Educação (SEED):

Gerir as políticas públicas em Educação Especial para alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, deficiência visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (PARANÁ, 2013a).

Cabe também ao DEEIN:

[...] a articulação de políticas intersetoriais para a qualificação e inclusão profissional dos alunos público-alvo da Educação Especial; o atendimento da pessoa idosa que frequenta a rede de ensino, necessitando de atenção diferenciada e individualizada, decorrente da deficiência e da especificidade etária; a prestação de serviço de

atendimento escolar a alunos que estão internados na rede hospitalar, ou afastados da escola por tratamento de saúde, serviço de atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH; a representação da SEED no Conselho Estadual dos Direitos do Idoso – CEDI/PR e no Conselho Estadual dos Direitos das pessoas com Deficiência – COEDE/PR, ambos conselhos de direitos; a identificação e orientação dos estudantes da Educação Especial inseridos no programa de Benefício da prestação Continuada – BPC, em consonância com as diretrizes do MEC (Paraná, 2013a).

Segundo o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) (Paraná, 2009), a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão refere-se ao conjunto de princípios e práticas que orienta as políticas educacionais implementadas pelo Governo do Estado do Paraná referente aos direitos do público-alvo da EE.

Os movimentos mundiais em favor da inclusão e, em especial, os diversos documentos internacionais e nacionais da década de 1990 possibilitam a inovação da EE como parte integrante do sistema educacional desde a educação infantil até o nível superior de ensino. Mundialmente, os séculos XX e XXI servem de marco histórico na vida das pessoas que apresentam deficiência.

Em 11 de novembro de 2009, por meio do Ofício nº 4832/2009 - GS/SEED, fls. 199, a Secretaria de Estado da Educação encaminhou ao Conselho Estadual de Educação a solicitação da Federação das APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Paraná – para a alteração da denominação das escolas de educação especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial.

Em 2011, em consonância com a política nacional, a Secretaria de Estado e Educação do Paraná, Superintendência da Educação, elaborou a Instrução nº 016/2011 que estabelece mudanças nos critérios para o AEE, transformando todas as SR do Paraná em SRM. A partir de 2011, considerando a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996); o Decreto Federal nº 7611, de novembro de 2011, define a SRM Tipo I como:

[...] é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (Paraná, 2011, p. 1).

A SRM – Tipo I, na Educação Básica, segundo a Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED, deve, obrigatoriamente, ser contemplada no PPP

e Regimento da escola e funcionar com características próprias, segundo as necessidades específicas do aluno.

Apresentamos, a seguir, dados disponibilizados por Gomes (2013) – Diretora do DEEIN/SEED/PR – sobre a inclusão no sistema educacional do estado. Os dados foram divulgados durante a conferência por ela proferida em diferentes cidades, no Estado do Paraná, denominada Todos iguais pela educação, o Paraná supera desafios em 2013.

Apresentou o número geral de alunos em Inclusão Educacional em toda a rede de escolas estaduais. A saber:

**Quadro 4:** Inclusão Educacional no Estado do Paraná.

TOTAL DE ALUNOS	INCLUSÃO EDUCACIONAL
532	Altas Habilidades/Superdotação
2.201	Centro de Apoio Especializado – Área DV – CAEDV: Baixa Visão
740	Centro de Apoio Especializado – área DV – CAEDV: Cegos
600	Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com Deficiência Visual do Paraná – CAP
15.246	Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I (DI, DFN, TGD, TFE)
35	Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II
18	Centro de Atendimento Especializado CAE DFN
120	Alunos com DFN que necessitam de Auxiliar Operacional
1.140	Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial
593	Alunos surdos que recebem apoio do Tradutor e Intérprete de Libras
21.455	Total de alunos incluídos no Ensino Comum
64.073	Universo de Atendimento na Rede Pública e Conveniada de Ensino

Fonte: Elaborado pela Autora.

O estado do PR segue a PNEEPEI, mas tem suas especificidades. Segundo o DEEIN tem adotado a posição da inclusão responsável, ou seja, os alunos com NEE devem ter acesso e condições de permanência e aprendizagem na escola. A Deliberação 02/03 fixa as normas para a Educação Básica e para os alunos com NEE no estado (Paraná, 2003). Serão oferecidas, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns, escolas especiais ou por serviços especializados levando em consideração as condições do aluno. Por sua vez, a Instrução nº 016, de 2011, em consonância com a Política Nacional (PN) define SRM Tipo I como um AEE para DI, Deficiência Física Neuromotora (DFN), TGD e TFE (Paraná, 2011). As classes especiais não constam mais nesta Instrução, continua o AEE para os TFE se o município optar pelos encaminhamentos da Instrução do PR.

## A educação especial na perspectiva inclusiva no município de Maringá

A SEDUC deste município conta com 58 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs)<sup>9</sup>. Possui 49 Escolas Municipais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais). Destas escolas, 22 estão sendo reestruturadas para oferecer período integral (Programa Mais Educação). Oferece ainda EJA pela Secretaria de Educação (Prefeitura do Município de Maringá, 2013a).

Sobre a Política da Educação Inclusiva no município, a SEDUC conta com o Apoio Pedagógico Interdisciplinar do qual faz parte o setor de EE. Em contato com a Assessora Pedagógica da Ed. Esp. Bernadete, em 2013, informou-nos sobre as Instruções Normativas elaboradas este ano no setor de Educação Especial deste município. Dentre elas: temos as normativas 05/2013, 07/2013, 08/2013, apresentadas a seguir, que estabelecem a respeito dos encaminhamentos da PNEEPEI (Prefeitura do Município de Maringá, 2013a, 2013b, 2013c).

Constam como atividades previstas para a Educação Especial e Inclusão Educacional nas normativas municipais de Maringá: A) Acompanhamento Pedagógico; atendimento no contraturno, transitório, com novas metodologias no trabalho com a criança; o conteúdo escolar deve ser apresentado de forma diferenciada ao da sala de aula. O público-alvo deve ser todos os alunos com dificuldades ou defasagem de aprendizagem. B) Professor de Apoio em Sala de Aula (Inclusão educacional), no ensino regular. Este apoio pode ser transitório, com metodologia diferenciada e o conteúdo escolar deve ser adaptado quando e sempre que necessário, o público-alvo são alunos com TGD. C) AEE em SRM (Educação Especial) no contraturno, permanente ou transitório, deve ser realizado com metodologia (recursos e encaminhamentos) que atenda às necessidades e adaptações. O público-alvo refere-se aos alunos com DI, DV, BV, DFN, DA, AH/SD (Prefeitura do Município de Maringá, 2013a).

A Assessora Pedagógica da Educação Especial<sup>10</sup> (APEE), Roberta, entrevistada em 2012, expõe que, no município de Maringá em 2009, foram extintas todas as classes especiais e SR do município sem nova proposta de organização e encaminhamentos no setor. Ao iniciar seu trabalho, fez a opção de seguirem a política nacional. Foram implantadas SRM e inserido nas escolas professor de apoio em sala de aula, com tais mudanças, os alunos com TFE não seriam mais atendidos em SRM. A proposta de seguirem a

---

<sup>9</sup> CEMEIs são estabelecimentos de ensino municipais de Maringá que oferecem as modalidades de ensino creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos).

<sup>10</sup> A Assessora Pedagógica trabalha juntamente com a equipe de Apoio Pedagógico Interdisciplinar, da qual faz parte o setor de Educação Especial.

política nacional, inicialmente, ocasionou resistência por parte da gerente da SEDUC.

Um dos grandes problemas enfrentado nas escolas municipais foi que as crianças não tinham documentação e, muitas vezes, nem a avaliação para frequentar a SRM. Na SEDUC, foi tomada a decisão de que, primeiramente, como preveem as políticas nacional e estadual, teria que ser realizada uma avaliação psicoeducacional no contexto escolar, para que as crianças fossem inseridas no AEE de acordo com suas necessidades.

O Centro de Apoio Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDV) foi desativado, não existe mais no município desde 2008. O município conta com 50 escolas municipais, e faltavam professores com jornadas de 40h para diversos atendimentos nessas escolas, dentre eles na EE.

A Assessora Pedagógica da Educação Especial (APEE), Roberta<sup>11</sup>, atuante em 2012, na tentativa de abertura de vagas em concurso municipal para EE, redigiu um dossiê no primeiro semestre do referido ano com todas as informações sobre as crianças com NEE que necessitavam de atendimento no Programa de Educação Especial e Inclusão Educacional, assim como o número delas. Especificou todas as funções necessárias para que fossem abertas vagas para o concurso público para professores nesta área no município de Maringá. O dossiê foi apresentado ao prefeito em gestão, solicitando à Secretaria da Administração do Município professores para atendimento aos educandos com deficiência. Alunos com deficiências do 1º semestre de 2012, segundo dados do dossiê:

**Tabela 3:** Número de Alunos com NEE no 1º Semestre de 2012 nas Escolas Municipais de Maringá.

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - NEE	NÚMERO DE ALUNOS
Deficiência Física Neuromotora - DFN	27
Deficiência Visual - DV (cego e baixa visão)	29
Deficiência Auditiva - DA	12
Deficiência Intelectual (Síndrome) - DI	20
Deficiência Intelectual - DI	53
Condutas Típicas	63
Nanismo	2
Autismo/Asperger	7
Deficiências e Síndromes sem diagnósticos	67
Vindos de Classe Especial sem Inclusão e sem diagnóstico de outra Deficiência	51
Outra Deficiência	65
<b>TOTAL</b>	<b>396</b>

Fonte: Elaborado pela Autora.

<sup>11</sup> A Assessora salientou que o dossiê foi entregue por ela, em mãos, ao gestor em exercício, para isto, teve que aguardar na “fila do prefeito” para explicar a necessidade das vagas.



Até o ano de 2012 não consta (segundo o quadro) nenhum educando com diagnóstico de AH/SD. Este público-alvo não tinha sido atendido por falta de demanda.

Foi solicitada a abertura de vagas em três modalidades de atendimento. Quanto às vagas: 1- Professor da Educação Especial I - Intérprete de Libras; 2- Professor da Educação Especial II - Apoio em Sala de Aula; Professor da Educação Especial III - Professor Especialista em Educação Especial ou em AEE (para atendimento em SRM e Professor da Educação Especial IV - Apoio no Contraturno Escolar); 3- Agente Operacional. Quanto às modalidades de atendimento: Professor Intérprete de Libras, cinco profissionais com o intuito de realizar o trabalho de tradução e intérprete de Libras no contexto de sala de aula comum e, se for necessário, em SRM. O segundo profissional refere-se ao AEE em SRM. O terceiro atendimento refere-se ao Apoio em Sala de Aula a alunos com limitação ou ausência de comunicação.

No município de Maringá, até o ano de 2011, havia 18 SRM em escolas municipais, para onde se destinavam os 19 profissionais solicitados. A necessidade dos profissionais foi requerida segundo demanda: Educação Infantil 15 professores; Ensino Fundamental 15 professores; Educação de Jovens e Adultos quatro profissionais. Totalizando 34 profissionais solicitados.

O concurso foi realizado no final do primeiro semestre de 2012 e as solicitações da APEE foram atendidas. No edital do concurso em 2012, foram abertas 101 vagas para professores de 40h semanais e quatro vagas para agente operacional com 40h semanais. Considera uma vitória este concurso com vagas específicas na EE, condições não encontradas e disponibilizadas pela rede estadual e foi a primeira vez em um edital de concurso pela prefeitura em Maringá. A maior demanda nas escolas é para atendimento ao DI; em 2º lugar, DFN; 3º, TGD; 4º, DV, e 5º, DA e está sendo avaliado o primeiro caso de AH/SD. Não há no município SRM para AH/SD. Está sendo proposta uma parceria (convênio) entre SEDUC, Hospital Universitário (HU) e Núcleo Regional de Educação (NRE) para atendimento no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH) a crianças em fase I.

Em junho de 2013, entramos novamente em contato com a SEDUC do município, a APEE não era mais a mesma profissional do ano anterior. Com a mudança do gestor municipal em 2013, mudou a Secretária Municipal de Educação e alguns novos componentes da equipe da SEDUC-EE, dentre eles a Assessoria da Educação Especial. Uma nova solicitação para coleta de dados foi encaminhada, conforme solicitação do setor.

Novos encaminhamentos na SEDUC-EE foram realizados em 2013 neste município, informações estas fornecidas pela APEE, Bernadete, em

uma entrevista concedida em 02/07/2013. Em 2013, as contratações aconteceram em virtude do concurso público realizado em 2012, foram contratados professores para as SRM, professores de Apoio em Sala de Aula e professores para Acompanhamento Pedagógico. Após concurso em 2012, foram contratados 49 professores de apoio em sala de aula e 14 professores para SRM. Um dos problemas enfrentados pela SEDUC no encaminhamento para a SRM dos alunos da Educação Infantil é devido sua matrícula em dois turnos nos Centro Municipais de Educação Infantil (CEMEIs).

Depois de esgotadas todas as possibilidades dos recursos pedagógicos, os alunos são encaminhados para o estudo de caso na SEDUC-EE de Maringá. A equipe multidisciplinar deste setor era formada em 2013 pelos seguintes profissionais: uma psicopedagoga; quatro psicólogas – das quais três atendem às séries iniciais e uma à Educação Infantil; seis fonoaudiólogas, três nas séries iniciais e três no Centro de Educação Infantil, uma Assessora da Educação Infantil e uma Assessora da Orientação Educacional; uma Assessora de Núcleo. Referente à equipe que estava composta em 2012 por 12 profissionais, passou para 14 profissionais em 2013, contando na equipe com uma Psicopedagoga e uma Assessora de Núcleo. Cada profissional é responsável por determinadas escolas, a equipe multidisciplinar realiza estudo de caso, oferece orientação às famílias quando necessário. A avaliação é feita juntamente com a Orientadora Educacional e a Supervisora da Escola.

Outra questão importante ressaltada por Bernadete é sobre o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), quanto mais alunos cadastrados neste sistema, quanto mais matrículas de alunos a escola tiver no AEE, mais verbas o município recebe para a escola. Até 2009, não constava no SERE o número exato de alunos matriculados, muitos alunos não estavam cadastrados no sistema, a verba enviada era muito menor devido à ausência de cadastros de alunos.

A partir de 2013, os alunos com TDA/H e outros TFE passaram a receber acompanhamento pedagógico com psicopedagogo, não sendo mais encaminhados para SRM do município. No primeiro semestre de 2013, eram atendidas 374 crianças com diagnóstico de TDA/H e outras com TFE e dificuldades de aprendizagem, totalizando 725 crianças em acompanhamento pedagógico no contraturno feito por uma professora especialista em Psicopedagogia.

Neste mesmo ano, foram abertas mais SRM para o público-alvo e a Escola Maringá foi a escola com o terceiro maior número de crianças na SRM, no ano de 2011 era a primeira. Com a abertura de novas SRM no município de Maringá, 19 estavam equipadas, duas em fase de estruturação e, destas 21 salas, 14 estavam em funcionamento. Na Tabela 4, evidenciamos o

público-alvo nas escolas municipais de Maringá no 2º semestre de 2012 e 1º semestre em 2013. Vejamos os dados:

**Tabela 4:** Número do Público-alvo Atendido no 2º Semestre de 2012 e 1º Semestre de 2013 em Escolas Municipais.

Público-Alvo	Número de Alunos Atendidos		
	2012	CEMEI 2013	ESCOLA 2013
Deficiência Intelectual – DI	103	18	148
Deficiência Física Neuromotora – DFN	24	9	16
Paralisia Cerebral		8	12
Baixa Visão - BV e Cegueira	19	2	11
Deficiência Auditiva - DA	05	2	27
Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD	26	12	29
Deficiência Intelectual (Síndrome) - DI	21		
TRANST. Mentais e de Comportamento		5	36
<b>TOTAL</b>	<b>198</b>	<b>56</b>	<b>279</b>

Fonte: Elaborado pela Autora.

Com as mudanças que ocorreram no ano de 2012, o número de crianças em situação de inclusão na rede pública de ensino aumentou. No 1º semestre de 2013, o município contava com 56 crianças com deficiências nos CEMEIs e 279 crianças com deficiências no Ensino Fundamental Séries Iniciais. Um aumento significativo de alunos especiais no sistema regular de ensino se considerado o semestre anterior.

Neste tópico, chama atenção do pesquisador a verba atribuída ao município atrelada ao número de matrículas no AEE e ao número de alunos diagnosticados com TDA/H e TFE no município. Em Chapecó e Capão da Canoa não nos deparamos, nas escolas onde os dados foram coletados, com alunos considerados público-alvo sem atendimento em SRM, na escola Maringá.

## **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola Maringá**

A coleta de dados ocorreu na Escola Maringá em 2012 e 2013<sup>12</sup>. As informações foram obtidas por meio de entrevistas com a equipe pedagógica da escola, professores da SRM e do ensino regular, observações e acesso ao PPP da escola.

Este estabelecimento de ensino oferta o Ensino Fundamental de nove anos; EJA-FASE I; Educação Especial – AEE. A escola atende aos alunos em tempo integral (Programa Mais Educação), em período parcial e contraturno (Prefeitura do Município de Maringá, 2012).

Segundo o PPP da escola, o perfil dos alunos que estudam nesta escola é considerado bom, apresenta baixo índice de problemas de

<sup>12</sup> Dados: maio, junho, julho de 2012 e junho e julho de 2013.

aprendizagem, repetência, defasagem por idade e evasão escolar. Ações atribuídas ao Programa Mais Educação asseguram que este muito tem contribuído para o ensino e a aprendizagem, por meio de oficinas pedagógicas e complementação dos conteúdos escolares de forma lúdica. Este Programa teve início em 2009 com o apoio da prefeitura do município. Dados no PPP informam que, em 2011, atendeu a 336 alunos, que permaneciam na escola em período integral. O PPP da escola ainda prevê a proposta de formação continuada dos profissionais que nela atuam. Considera a avaliação uma prática pedagógica presente no processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo é diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno.

No PPP da escola, apesar de constar duas professoras na SRM, em 2012, a escola só dispunha de uma. Uma delas estava de licença gestação e não havia professor substituto. Aguardava-se a realização do concurso público para a contratação de professores. Algumas crianças ficaram sem atendimento em 2012 no período da tarde. Embora os documentos legais garantam AEE em SRM para o público-alvo, na escola pesquisada, foi constatada falta de professor em SRM. Em 2013, retornamos à escola e entrevistamos a nova Prof<sup>a</sup>. Vitória, contratada no início do ano, com a Prof<sup>a</sup>. Margarida, que retornara à escola após sua licença prêmio. Na Tabela 5, constam os alunos, público-alvo da EE, que frequentaram a SRM em 2011/2012/2013, segundo dados da secretaria da escola (SERE) e da professora da SRM.

**Tabela 5:** Alunos Matriculados em SRM em 2011/2012/2013

Alunos	2011				2012				2013			
	Manhã		Tarde		Manhã		Tarde		Manhã		Tarde	
1°	10	F	9	M	14	F	-	-	10	F	8	M
2°	13	F	16	M	8	M	-	-	9	M	10	M
3°	14	F	12	M	8	M	-	-	14	M		
4°	8	M			8	M	-	-	11	F		
5°	13	M			16	M	-	-	13	M		
6°	11	M			13	M	-	-	9	M		
7°	9	F			12	M	-	-	9	F		
8°	13	F							13	F		
9°	9	M							15	M		
10°	13	M							9	M		
11°	9	M							7	M		
	<b>Total</b>		<b>14</b>		<b>Total</b>		<b>7</b>		<b>Total</b>		<b>13</b>	

Fonte: Paraná (2013b).

A seguir, a síntese das respostas dos profissionais entrevistados que atuam na Escola Maringá, em especial das professoras que trabalham na SRM. Os critérios utilizados para análise das entrevistas foram os mesmos

utilizados nas escolas de SC e RS referentes à organização da prática pedagógica, ao AEE, ao PPP, ao professor do AEE e às condições de acessibilidade do centro do AEE.

Embora em 2008 já tivesse sido implantada neste município SRM e extinto o Centro de Apoio Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDV), nesta escola, a sala atendia como CAEDV no período da manhã. No período da tarde, funcionava como SRM Tipo I com outro professor, mas, quando foi feita a coleta de dados na escola, esta professora estava de licença e não havia profissional para substituí-la. Em 2013, a professora do período da manhã, por ter Licenciatura em Letras e Esp. em EE e em DV, foi substituída por outra professora no início de 2013, mesmo tendo mais de 16 anos de trabalho na área. No último concurso municipal, a exigência para trabalhar na EE do município passou a ser com formação em Pedagogia e Esp. em EE. Esta sala passa a atender como SRM Tipo II no período da manhã e SRM Tipo I no período da tarde.

A reabertura da SRM no período da tarde contribuiu para o aumento de alunos nesta sala, não estava atendendo a alunos com deficiência sensorial visual e auditiva, no momento, devido à falta de demanda. A aluna cega que frequentava SRM nesta escola foi encaminhada para outra escola. O aluno A, por estar cursando o 6º ano, foi para uma escola estadual, continua sendo atendido na SRM tipo II com a professora Margarida, visto que ela trabalha na outra escola para onde o aluno A foi transferido.

Quanto aos alunos diagnosticados com TFE, estavam sendo encaminhados para as salas de atendimento pedagógico com psicopedagogo. Atendimento que passou a existir nas escolas municipais de Maringá a partir de 2013. Nesta escola, quando da coleta de dados, a professora aprovada no concurso e nomeada para assumir o trabalho como psicopedagoga desistiu de assumir a vaga e os alunos continuavam sem atendimento. Muitos dos alunos eram os mesmos do ano anterior.

Sobre as condições de acessibilidade da escola, a sala do 5º ano, na qual frequentava uma aluna com deficiência física neuromotora – DFN – funcionava no primeiro piso, enquanto as demais salas desta série funcionavam no segundo piso. Podemos ilustrar com a mesma criança do 5º ano, a qual não tem acesso ao segundo piso porque o elevador não está em condições de uso. Esta mesma criança ficou impossibilitada de uma visita cultural por falta de cadeira de rodas no ônibus para transportá-la. A acessibilidade pedagógica, arquitetônica é prevista na PNEEPEI por meio de materiais didáticos e pedagógicos adequados, pela Tecnologia Assistiva (TA) em nível nacional, estadual e municipal. Embora o BPC no PR garanta transporte escolar adaptado e gratuito para todos os municípios, na prática, o que está previsto em Leis, não está se efetivando nesta escola.

Segundo dados da Gestora da Escola, Viviane, como já relatado, em 2009/2010, foram extintas as classes especiais deste município, ocasião em que foi realizada avaliação classificatória e os alunos foram encaminhados para o Ensino Regular e, no contraturno, para SRM. Os alunos das SRM com TFE foram encaminhados para acompanhamento pedagógico, já que o município segue a PNEEPEI nacional e não estadual. Os casos com maior comprometimento, tais como: DI; DA; DV, são encaminhados à SRM Tipo I e Tipo II. Do 6º ao 9º ano, são organizados relatórios sobre esses alunos e eles são encaminhados para as escolas estaduais e, no contraturno, à SRM. Na Escola Maringá, desde 1994, há alunos com deficiência estudando no ensino regular.

A falta de professor para SRM, de acessibilidade nos transportes são aspectos que se destacaram nesta escola. Nos outros municípios visitados, Chapecó/SC e Capão da Canoa/RS, não nos deparamos com tal problemática.

### **Semelhanças e Diferenças da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva entre os Estados da Região Sul do Brasil**

Como o objetivo desta pesquisa é entender a efetivação da PNEEPEI na Região Sul do Brasil, apresentamos, neste item, o que há de comum entre os três estados e em que aspectos diferem entre si nesse processo.

Trata-se de três estados com densidade demográfica que se assemelham. Santa Catarina é o que concentra o maior número de habitantes por Km<sup>2</sup>, seguido pelo Paraná e Rio Grande do Sul. Quanto ao IDH e IDH Educação, observa-se uma certa semelhança: os três estados estão entre os seis primeiros do Brasil com maior IDH e entre os nove primeiros com maior IDH Educação. Estes dados são relevantes por demonstrarem que se tratam de estados com boas condições de vida em relação à grande maioria dos demais.

**Quadro 5:** Estados e Capitais da Região Sul e dos Municípios que Participaram da Pesquisa, Segundo População, IDH e IDH Educação – Dados de 2010.

Estados	População (Censo 2010)	Área km <sup>2</sup>	Habitantes Km <sup>2</sup>	IDH/2010	IDH Educação/2010
Santa Catarina	6.248.436	95.703,487	65,29	0,774	0,697
Rio Grande do Sul	10.693,929	268.781,896	39,79	0,746	0,642
Paraná	10.444.526	199.316,694	52,40	0,749	0,668
Florianópolis – SC	421.240	443,36	950,02	0,847	0,800
Porto Alegre – RS	1.409.351	479,61	2939,76	0,805	0,702
Curitiba – PR	1.751.907	437,42	3993,64	0,823	0,768
Chapecó - SC	183.530	624,93	293,73	0,790	0,727
Capão da Canoa - RS	42.040	94,45	445,18	0,743	0,637
Maringá – PR	357.077	489,15	730,08	0,808	0,768

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Os dados apresentados no quadro 6 são elucidativos para compreender as semelhanças e diferenças em relação aos profissionais que atuam no AEE nos três estados da Região Sul. Alguns dados despontam, a saber:

**Quadro 6:** A Região Sul Segundo a Origem, Formação e Atuação dos Cursistas de Especialização em AEE, Realizado pela UEM, EAD – 2011/2012

Cursistas	Percentual dos cursistas
Origem dos cursistas do Curso de Especialização em AEE, realizado pela UEM, EAD – 2011/2012	RS - 35% (94 cursistas) SC - 8% (20 cursistas) PR - 57% (151 cursistas)
Gênero dos 265 cursistas que responderam ao questionário	97% são do sexo feminino
Formação dos participantes que responderam ao questionário	59% cursaram Pedagogia
Pós-Graduação lato sensu dos docentes que responderam ao questionário	29% Especialização em Psicopedagogia 22% Especialização em EE 16% Especialização em outros cursos 9% Em Orientação e Gestão Educacional 19% Não responderam
Atuação dos cursistas que responderam ao questionário	89% - Sala de aula ou AEE
Cursistas que contam com alunos especiais	83% dos cursistas que responderam ao questionário contam com educandos com deficiência em sua escola, sendo a Deficiência intelectual a que tem o maior número de alunos atendidos nos municípios em AEE e em escolas especiais.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

O Paraná foi o estado com maior número de cursistas da Especialização em AEE oferecida pela UEM, e Maringá o município com o maior número de inscritos desse estado. Comparando-se a população dos estados e municípios, pode-se inferir que o fator populacional do PR em relação aos demais estados, assim como às cidades pesquisadas contribuiu

para que o Paraná tivesse o maior número de cursistas, somado ao fato de a UEM situar-se no Paraná, especificamente na cidade de Maringá.

As políticas públicas e, conseqüentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, os PCNs são elaborados sob os fundamentos neoliberais dessas mudanças. Os documentos internacionais e nacionais e suas respectivas propostas tiveram influência direta nos documentos estaduais e municipais da proposta inclusiva.

Sobre os documentos estaduais em favor da inclusão social e educacional,

Como semelhanças, podemos apontar documentos nos três estados a partir de 2008. Um dado importante, sobre as políticas públicas inclusivas de SC (Estatuto Social da FCEE aprovado pelo Decreto nº 3.403), é que elas não se opõem à PNEEPEI, mas a decisão sobre a escola que os alunos com DI severa frequentem fica a critério da família. No RS, a Nota Técnica – FADERS/DT/nº 01/2012 integra o Plano RS sem limites. O PR assume uma postura diferenciada dos demais estados sobre a Educação Inclusiva. Defende a inclusão responsável, considerando a necessidade do educando e conta com orientações e instruções por meio legal no estado, especificando e orientando o trabalho do professor. Outro aspecto em que o Paraná se diferencia dos demais da Região Sul é que as SR foram transformadas em SRM somente com a instrução nº 016/2011. Nos demais estados, tais encaminhamentos aconteceram a partir de 2008.

Sobre as propostas da EE nos municípios, Capão da Canoa possui encaminhamentos desde 2005, intensificados a partir de 2008 e com Leis complementares em 2011. Depois, destaca-se Chapecó com a implantação do CREEESP, em 2006. Resoluções do COMED em 2009 e, em 2011, com a normatização da Educação Inclusiva. Embora, no município de Maringá, as Classes especiais tenham sido extintas em 2008, as SRM foram implantadas a partir de 2009. Em 2011, foram elaboradas normativas para o município, cuja aprovação e regulamentação aconteceram somente em 2013.

Nas três escolas pesquisadas, as SRM estão em funcionamento, constando em seus respectivos PPP. Como diferenças, podemos citar a SRM na Escola Maringá, que, na época da coleta de dados, só atendia a alunos com deficiência sensorial visual e cego.

Sobre a Organização da Prática Pedagógica, os professores da SRM assinalam que há articulação com o professor do ensino regular, mas percebem falta de empenho no encaminhamento de uma mediação pedagógica que possibilite aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiências, tendem a delegar aos professores das SRM tal responsabilidade.

As SRM estão implantadas e em funcionamento nas três escolas visitadas e previstas nos seus respectivos PPP. Na Escola Maringá, constata-se que, embora houvesse a SRM e os alunos com deficiência em 2012, havia



falta de professor no período da tarde e professor de apoio em sala de aula no ensino regular, os alunos avaliados ficaram sem atendimento. Em 2013, as contratações aconteceram, mas com algumas mudanças. Os alunos com TFE não são mais inseridos nas SRM, e sim em salas de Acompanhamento Pedagógico por um psicopedagogo graduado em Pedagogia.

As mudanças realizadas pela Assessoria Pedagógica da EE vêm ao encontro da PNEEPEI e a proposta encaminhada passou a ser viabilizada em 2013 com a contratação de professores a estas salas. As escolas municipais de Maringá seguem as PNEEPEI/2008 e não as políticas estaduais. As novas mudanças constam nas novas normativas do município<sup>13</sup> sobre a EE, mas, na Escola Maringá, no primeiro semestre de 2013, esta sala ainda não estava funcionando por falta de professor. Com o concurso realizado em 2012, o professor disponibilizado para esta escola pediu exoneração antes de assumir a vaga e ainda não havia sido convocado o professor subsequente.

No Estado de SC, muitos dos professores denominados de segundo professor de turma não tinham graduação em Pedagogia e Especialização em EE, critérios considerados importantes para a SEDUC do município, e, até aquele momento, não havia número de profissionais suficientes com graduação em Pedagogia, por isso, ainda aceitavam para os concursos públicos municipais professores com outras licenciaturas. Acredita-se que, a médio e longo prazo haja condições de tais exigências serem feitas no município. No RS, na Escola Capão da Canoa, os profissionais que atuam na EE possuem Graduação em Pedagogia ou EE e Especialização em EE e/ou AEE. Nos municípios do RS e SC, houve queixa sobre a demora nos atendimentos e encaminhamentos na área da saúde, a falta de laudos médicos dificultam encaminhamentos necessários aos alunos.

Em relação ao Professor do AEE em SRM, nos três municípios pesquisados, o ingresso dos professores na rede municipal acontece mediante concurso público. A Escola Capão da Canoa se destaca pela formação do quadro docente. Em 2011, cinco dos professores que atendiam alunos especiais possuíam Graduação em EE pela Universidade de Santa Maria e outras especializações na área.

Os cursos oferecidos para formação dos professores nos municípios são cursos que atendem a grande parte dos profissionais. Segundo a SEDUC, o município não tem condições de arcar com as despesas de outros cursos, exceto os oferecidos pela própria Secretaria. Destacamos ainda o caso dos materiais a serem utilizados pelos alunos nas SRM, os quais devem ser os disponibilizados como kit pelo MEC. Caso necessite de outros materiais ou de adaptá-los, o professor o faz por iniciativa própria.

---

<sup>13</sup> As Instruções Normativas 07/2013, 08/2013 e 05/2013.

Não encontramos em nenhuma das escolas pesquisadas crianças com AH/SD. Qual o “perfil de aluno que incomoda” no contexto escolar? Quais os critérios utilizados para identificar alunos com AH/SD? Qual o olhar referente ao público-alvo (educandos com deficiência, TGD e AH/SD)? Creio que sejam questões que exijam maiores estudos e um olhar voltado não só para “dificuldades de aprendizagem”, e sim pela humanização do homem, tenha ele deficiência ou não. A disponibilização de um trabalho no ensino regular e na SRM, seja complementar ou suplementar, deve atender a todos os alunos, caso contrário, está havendo exclusão, visto que poderá transformar uma criança com AH/SD em “criança-problema”.

Sobre as crianças com TFE, em Capão da Canoa, são atendidas no Laboratório Pedagógico no contraturno. No Município de Maringá, as escolas municipais estão atendendo nas salas para Acompanhamento Pedagógico que auxiliam crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem e TFE. Em Chapecó, crianças com TDA/H não são atendidas em SRM, mas, em casos considerados exacerbados, têm direito ao segundo professor de turma e, quando necessário, são encaminhadas ao SASE. Nos três municípios pesquisados, estes alunos são encaminhados à área da saúde para atendimento caso seja necessário. Observamos que, sobretudo em relação às crianças com TDA/H, os locais de atendimento podem ser diferenciados, mas os professores do ensino regular continuam delegando responsabilidade a outro profissional. Quanto ao atendimento dos alunos com deficiências, os professores da SRM se queixam da falta de confiança demonstrada à possibilidade de aprendizagem dos alunos pelos professores do ensino regular, ao quais não acreditam em suas potencialidades.

Uma das diferenças encontradas é na jornada de trabalho dos professores contratados a partir do último concurso municipal de Maringá. É uma jornada de trabalho de 40 horas, nos outros municípios a jornada é de 20 horas, os professores devem cumprir 20 horas em SRM e, nas demais, assessorar e colaborar com a escola na área da EE no que for necessário. Sobre o professor de Apoio em Sala de Aula, deve cumprir 20 horas na escola e as outras 20 horas são de SI. Somos a favor da jornada de trabalho de 40 horas em uma única escola. Consideramos que seria benéfico, por oferecer melhores condições de trabalho ao professor e à escola.

A última unidade de análise é a Acessibilidade ao Centro do AEE. Nos municípios de Capão da Canoa e Chapecó existe um trabalho consolidado por mais tempo na parte pedagógica; no município de Maringá, este trabalho teve início em 2013. Acreditamos que, por ser recente, ainda estejam vivenciando problemas de acessibilidade na Escola Maringá. A falta de cadeira de rodas no transporte escolar dos alunos foi um exemplo, os documentos oficiais preveem acessibilidade, as políticas públicas garantem

seus direitos, mas, na execução das normativas, falta tecnologia assistiva, distanciando-se do que preveem as leis.

As Coordenadoras da EE dos municípios apontaram como dificuldade no trabalho pedagógico no ensino regular a falta de formação específica do professor titular para os educandos com deficiências. Os municípios têm oferecido cursos a todos os professores da rede municipal, mas não têm sido suficientes para sua formação. As secretárias das SEDUC, dos municípios pesquisados, assim como as Coordenadoras da EE são indicadas pelos gestores municipais. Em duas das escolas pesquisadas, foi dito que suas Gestoras foram nomeadas por Decreto.

A indicação de cargos de chefia, de Coordenadores pelo setor público é a marca explícita de uma “inclusão excludente”, porque, na verdade, os artifícios empregados continuam favoráveis “da nova mais velha política” com todos os recursos empregados na manutenção do status quo.

## **Considerações Finais**

Neste estudo, nos três estados, municípios e escolas pesquisadas, encontramos documentos que convergem entre si e com os documentos nacionais e internacionais em encaminhamentos sobre a EE na perspectiva da educação inclusiva, bem como na área da saúde, inclusão social e acessibilidade. Em Chapecó, Capão da Canoa e Maringá, a educação inclusiva se faz presente em documentos oficiais que demonstram preocupação com a sua implantação. Tais evidências podem ser observadas nas instruções e normativas elaboradas em diferentes municípios e pelo grande número de SRM montadas com kits enviados pelo MEC e em funcionamento a partir de 2006 em Chapecó, bem como, a partir de 2008, em Capão da Canoa e Maringá.

O número de alunos do público-alvo da EE aumentou consideravelmente em comparação aos anos anteriores, cuja deficiência que possui o maior número de alunos nos três municípios e em SRM nas três escolas pesquisadas é a DI. Não foi encontrada nestas escolas nenhuma criança com AH/SD sendo atendida, o que revela a falta de profissionais capacitados para a realização da avaliação psicoeducacional no contexto escolar na identificação deste público em específico.

Sobre a organização da prática pedagógica, é oferecido atendimento aos alunos em SRM nas três escolas pesquisadas, bem como planejamento, avaliação e relatórios diários e com entrega semestral. Existe certa articulação entre o trabalho dos professores da SRM e os do ensino regular, embora a maioria dos professores da SRM considere tal interação insuficiente para um trabalho mais consistente. Os professores sentem falta de maior credibilidade por parte do professor titular nas potencialidades do aluno público-alvo, que,

muitas vezes, delega responsabilidade pela aprendizagem apenas ao professor da SRM.

O Atendimento Educacional Especializado está previsto nos projetos políticos pedagógicos (PPP) das três escolas pesquisadas. As SRM atendem a alunos de sua e de outras escolas. Embora esteja previsto o AEE no PPP da escola, bem como os profissionais necessários para sua efetivação, foi constatada, em uma das escolas pesquisadas, falta de professor para atuar na SRM, para apoio pedagógico no ensino regular e para acompanhamento pedagógico aos alunos com TFE. A falta e a demora na contratação de professores deixam o aluno sem atendimento, apesar da garantia legal.

No que se refere ao trabalho desenvolvido pelo professor de AEE em SRM, nas três escolas pesquisadas, as atividades são preparadas semanalmente ou quinzenalmente, sendo que o professor tem um dia da semana de hora atividade para cursos de formação continuada, atendimento aos pais e outros trabalhos de articulação com outros profissionais que trabalham com as mesmas crianças. O ingresso na EE acontece mediante concurso público municipal, as adaptações dos materiais são feitas em parceria ou individualmente. Os recursos e disponibilidade para atender a todas as deficiências existem, embora se restrinjam ao kit enviado pelo MEC, sendo que, quando são necessárias adaptações específicas, o professor deve improvisá-las. Uma das dificuldades apontadas na escola paranaense foi a realização de cursos diferenciados que considerem as especificidades do aluno. A morosidade no atendimento na área da saúde atrasa a emissão de laudos médicos necessários para encaminhamentos da criança a atendimentos diferenciados.

Sobre a acessibilidade na escola e no Centro do AEE, foram encontradas boas condições, sejam arquitetônicas (banheiros, rampas, guias) e pedagógicas (matérias didáticas e pedagógicas acessíveis e recursos de tecnologia assistiva – TA), sejam nas comunicações e informações (Libras, Braille, informática acessível, texto ampliado, relevo e outros); no mobiliário. Embora haja condições de acessibilidade, não são suficientes para atender às necessidades de todos os educandos com deficiência.

A educação inclusiva está posta, os documentos legais preveem sua efetivação, todavia as condições de acessibilidade, muitas vezes, caminham em oposição às propostas. Nesta pesquisa, deparamo-nos com situações que merecem destaque, dentre elas: jornada de trabalho do professor em escolas diferenciadas, sendo empecilho para maior entrosamento entre os profissionais no que se refere ao trabalho desenvolvido, dificultando, inclusive, a coleta de dados, já que muitos professores não tinham horário disponível; a cobrança de muitas famílias para que o educando com deficiência seja matriculado em classe comum; aumento significativo do público-alvo no ensino regular e a falta de profissionais para atendê-los

conforme prevê a Lei; falta de formação específica do professor titular para trabalhar com o alunado, necessitando de uma formação continuada obrigatória que se estenda a todos os professores que atuam nessa modalidade de ensino; salas com vários alunos em situação de inclusão, interferindo na qualidade do trabalho desenvolvido e outras com poucos alunos, revelando necessidade de melhor organização das turmas; imprevisto de materiais pedagógicos e falta de acessibilidade nos transportes. A SEDUC oferece cursos básicos, visando atingir ao maior número possível de professores; todavia falta investimento em cursos para o atendimento às especificidades dos alunos.

A forma como as políticas de educação inclusiva está sendo implementada nos três estados da Região Sul nos faz ver que, na atualidade, alunos em situação de inclusão têm amparo legal para frequentarem o ensino regular, ou seja, os sistemas educacionais universalizaram o acesso, todavia a exclusão continua ocorrendo para pessoas e grupos que não se enquadram nos padrões de homogeneização estabelecidos pelo sistema educacional.

Apesar de não possibilitar as condições favoráveis para a inclusão, continuam sendo elaborados e aprovados documentos oficiais para garantir tal proposta. A exemplo, temos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e traz no Art. 8º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou reelaborar os planos de educação, de acordo com a diretrizes, metas e estratégias prevista neste plano no prazo de um ano. No inciso II deste artigo, referente a EE, estabelece que deve ser garantido o atendimento das necessidades específicas e assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis etapas e modalidades (Brasil, 2014).

Fica, então, a pergunta: Que inclusão estamos fazendo e desejando? É possível fazer inclusão mediante as condições observadas nas escolas que participaram da pesquisa? Existe realmente uma preocupação de educação para todos? A falta de acessibilidade no transporte escolar, por exemplo, nos deixa brechas para refletir sobre o tipo de escola que estamos ofertando e desejando. E aqui fica o alerta feito por Libâneo (2010) sobre a “escola dualista”, ou seja, a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres. Diga-se: escola do conhecimento para os ricos e a escola da exclusão social e da indiferença para os pobres.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 9 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**: sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 nov. 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL. **Nota técnica – FADERS/DT/Nº 01/2012**: sobre Eixos e Diretrizes do Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência RS sem Limite. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?id=servico&cat=29>. Acesso em: 14 mar. 2016.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Concepção de educação especial**. Santa Catarina, 2009. Disponível em: [http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=46&Itemid=60](http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=60). Acesso em: 14 fev. 2016.

GOMES, W. O. **Todos iguais pela educação**: o Paraná supera desafios [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dorcelygarcia@hotmail.com> em 24 jun. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. 2010a. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 10 mar. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. 2010b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>. Acesso em: 10 nov. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Educacenso 2011. **Alunos matriculados nas escolas municipais em 2011**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br>. Acesso em: 3 mar. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Educacenso 2011. **Matriculas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br>. Acesso em: 3 mar. 2016.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003). Acesso em: 15 jan. 2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Deliberação nº 02/03. Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná**. Curitiba: CEE, 2003. Disponível em: [http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao\\_Especial/Deliberacao\\_02\\_03.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Deliberacao_02_03.pdf). Acesso em: 18 abr. 2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional**. Curitiba: DEEIN, 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional**. Curitiba: Secretaria de Estado e Educação, 2013a. Disponível em: [www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11](http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11). Acesso em: 18 abr. 2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 22 nov. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2013.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema estadual de registro escolar (SERE)**. 2013b. Disponível em: <http://www.sere.pr.gov.br>. Acesso em: 4 jul. 2013.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA. Secretaria Municipal de Educação. **Alunos que frequentavam SEM em escolas municipais**. Capão da Canoa: SME, 2012.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta político pedagógica**. Capão da Canoa: SME, 2013.

PREFEITURA DO MUNÍCIPIO DE CHAPECÓ. Secretaria de Educação. Setor de Educação Especial. **Normativas da educação especial**. Chapecó: SME, 2011.

PREFEITURA DO MUNÍCIPIO DE MARINGÁ. **Instrução Normativa 05/2013 – SEDUC**. Estabelece critérios a serem adotados nos estudos de caso de alunos do Ensino Fundamental. Maringá: SEDUC, 2013a.

PREFEITURA DO MUNÍCIPIO DE MARINGÁ. **Instrução Normativa 07/2013 – SEDUC**. Estabelece critérios a serem adotados para o atendimento em Sala de Recurso Multifuncional. Maringá: SEDUC, 2013b.

PREFEITURA DO MUNÍCIPIO DE MARINGÁ. **Instrução Normativa 08/2013 – SEDUC**. Estabelece critérios a serem adotados para função do professor de apoio em sala de aula. Maringá: SEDUC, 2013c.

PREFEITURA DO MUNÍCIPIO DE MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Maringá, 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. 2013. Disponível em: [http://www.pnud.org.br/IDH/EntendaAtlas.aspx?indiceAccordion=1&li=li\\_Entenda](http://www.pnud.org.br/IDH/EntendaAtlas.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Entenda). Acesso em: 10 abr. 2016.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Ensino. **Parecer CEED nº 251/2010**. Regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dá outras providências. Porto Alegre: CEE, 2010. Disponível em: [http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer\\_CEEed\\_251\\_2010.pdf](http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEed_251_2010.pdf). Acesso em: 13 mar. 2016.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Ensino. **Nota técnica- FADERS/DT/Nº 01/2012**: sobre Eixos e Diretrizes do Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência RS sem Limite. Porto Alegre: Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?id=servico&cat=29>. Acesso em: 13 set. 2019.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de estado da Educação. **Programa pedagógico**. São José: Fundação Catarinense de Educação Especial, 2009.

SANTOS, R.; ANDRIOLI, A. I. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! **Revista Iberoamericana de Educacion**, Madrid, v. 35, n. 1, Enero 2005, Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.



SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

## SOBRE AS AUTORAS

---

### **ALINE ROBERTA TACON DAMBROS**

Doutora em Educação na Universidade Estadual de Maringá-PR. Mestre e especialista na área da Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Integrante do Núcleo de Apoio Integrado ao Atendimento Especializado “Profª Elizabeth Guedes Chinalli” no município de Lins-SP. Pesquisadora do grupo de pesquisa: Desenvolvimento, aprendizagem e educação. Com ênfase no Desenvolvimento e aprendizagem e Necessidades educacionais especiais.

### **CELMA REGINA BORGHI RODRIGUERO**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, Especialização em Educação Especial, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é Professora Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação, da Universidade Estadual de Maringá e participante do “Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais” e do Projeto de Extensão “Intervenção Pedagógica junto à Criança Hospitalizada” na mesma universidade.

### **CRISTINA CEREZUELA**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela UEM (2010). Graduada em Educação Física pela UEM (1993), Especialista em Didática e Metodologia do Ensino pela UNOPAR (1998) e Especialista em Educação Especial (2004) e em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2010) pelo Instituto Paranaense de Ensino e Faculdades Maringá. É professora da Educação Básica do Estado do Paraná na modalidade Educação Especial atuando em Sala de Recurso Multifuncional e no ensino superior atua como professora de Metodologia da Pesquisa Científica do Instituto Paranaense de Ensino em Cursos de Especialização na área educacional. Participante do grupo de pesquisa Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação (CNPq).

### **DAYANE BUZZELLI SIERRA HESSMANN**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual em Maringá (2013). Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela UEM (2006). Especialista em Educação Especial pela Faculdade Maringá (2007) e Teoria Histórico-Cultural pela UEM (2010). Docente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com atuação na educação especial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, deficiência intelectual, psicologia histórico-cultural e atendimento educacional especializado.

### **DINÉIA GHIZZO NETO FELLINI**

Possui Graduação em Educação Física pela Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguçu-FAESI (2005). Especialização em Educação Especial-DA-DM-DF-DV pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná-UCP (2007) e Especialização em LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais, pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas - CELER (2009). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2011-2013) e Professora Assistente A de LIBRAS pela Universidade Federal de Integração Latino-Americana –UNILA.

### **DORCELY ISABEL BELLANDA GARCIA**

Graduada em Psicologia – UEM; Especialista em Psicologia da Educação – UEM; Psicopedagogia Institucional e Clínica – Instituto Paranaense; Formação em PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) pelo Centro de desenvolvimento Cognitivo do Paraná – Curitiba; Mestre e Doutora em Educação – UEM. Docente adjunto do Colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR Campus de Paranavaí. Tem experiência na área de Psicologia Escolar e Psicologia da Educação, com ênfase nos seguintes temas: Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e Formação de professores.

### **ELSA MIDORI SHIMAZAKI**

Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Maringá e em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. É professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Faz parte do grupo de pesquisa Aprendizagem e Desenvolvimento Escolar e é líder do grupo de pesquisa Educação, Linguagem e Letramento. Atua nas áreas de Educação Especial; Educação Matemática, Leitura e Escrita. Atualmente realiza estágio de pós-doutorado no Programa e Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

### **NERLI NONATO RIBEIRO MORI**

Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (Concurso Público de Professor Titular para a Carreira do Magistério Público do Ensino Superior do Estado do Paraná - Edital 052/2011 - PRH), atuando no curso de graduação em pedagogia e no mestrado e doutorado em educação (PPE). É formada em psicologia, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e realizou estágio pós doutoral pela Universidade Federal de São Carlos. Especialista em Psicopedagogia pelo Conselho Federal de Psicologia e Psicopedagoga Associada Titular pela Associação Brasileira de Psicopedagogia. Os termos mais frequentes em sua produção científica são: educação, deficiência, inclusão, desenvolvimento, educação especial, dificuldades escolares, autismo, mediação, diversidade e aprendizagem.





**FNDE** FUNDO NACIONAL  
DE DESENVOLVIMENTO  
DA EDUCAÇÃO



ISBN: 978-85-7628-777-3

