

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RETRATOS DA
REGIÃO SUDESTE DO BRASIL**

CELMA REGINA BORGHI RODRIGUERO

**MARINGÁ
2013**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RETRATOS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL**

Tese apresentada por Celma Regina Borghi
Rodríguez, ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de Maringá,
como um dos requisitos para a obtenção de título
de Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora: Prof^a.Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori

MARINGÁ
2013

CELMA REGINA BORGHI RODRIGUERO

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RETRATOS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Nerli Nonato Ribero Mori – Orientadora – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luísa Amorim Costa Bissoto – UNISAL

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Marquezine – UEL

Prof^ª. Dr^ª. Tânia dos Santos Alvarez da Silva – UEM

Prof^ª Dr^ª. Maria Júlia Lemes Ribeiro – UEM

Data de Apresentação: 16 de dezembro de 2013

Dedico este trabalho aos professores e aos alunos que contribuíram para sua concretização, e de modo especial, à minha família por valorizar a educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus misericordioso, pela vida.

Ao meu esposo João Ricardo e meus filhos Camila e João, maiores presentes que recebi.

Aos meus pais Onofre e Teresa, irmãos José Antonio e Maria Angela, cunhados Jovelina e Ivanildo e sobrinhos lindos: Fernanda, Vitor, Mateus e Lucas, por acreditarem sempre, amo muito vocês.

À Professora Nerli Nonato Ribeiro Mori, pelas orientações e amizade.

À Universidade Estadual de Maringá e Departamento de Teoria e Prática da Educação, pela política de capacitação docente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de formação, e aos professores, pelos ensinamentos.

Às Secretarias de Educação dos municípios de Mauá/SP, Petrópolis/RJ e Uberlândia/MG, por disponibilizarem importantes dados para a realização desta pesquisa.

Aos professores das escolas pesquisadas, que me permitiram entrar em seu mundo, dando a conhecer seus anseios e suas lutas.

Aos professores de Vila Pavão/ES, que, por questões metodológicas, participaram apenas do primeiro momento da pesquisa, pelo carinho com que fui recebida (tentaram até me ensinar a falar o pomerano...).

Às professoras Maria Luisa, Maria Cristina, Maria Júlia e Tânia pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

À Tânia, amiga querida, que conheci menininha e reencontrei mais tarde, Pedagoga competente e comprometida com a educação, pela amizade, disponibilidade e sensibilidade que me fazem admirá-la a cada dia, que honra de tê-la em minha banca.

Às meninas lindas do grupo de pesquisa: Aline, Dayane, Dinéia e Dorcely, por todos os momentos compartilhados, com certeza, uma grande amizade foi construída.

Aos professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação pelo carinho e incentivo.

À Solange e à Janira, pessoas especiais que, além da amizade, contribuíram com minha formação, orientando meus trabalhos finais de mestrado e especialização respectivamente.

À Professora Rosângela e ao Professor Lúcio, pelo companheirismo e apoio quando mais precisei.

À Professora Regina Taam e Professor Cláudio, uma honra tê-los conhecido, admiro muito vocês.

À Telma Martinelli e Maria de Jesus, colegas do Mestrado, amigas para a vida.

À Márcia, Hugo e Maria Toloy, pela disponibilidade e presteza.

“Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede; e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro.”

José Saramago

RODRIGUERO, C. R. B. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RETRATOS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, PR, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e sua implementação na Região Sudeste do Brasil e como objetivo geral, traçar um panorama da referida região quanto à implantação dos princípios e determinações de tal política. Como desdobramento desse objetivo buscou-se: levantar a legislação referente à Educação Especial na perspectiva inclusiva nos municípios definidos para a pesquisa; verificar o atendimento aos alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o fazer pedagógico nas SRMs. Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-prático, cujo aspecto teórico consistiu no levantamento das políticas públicas e documentos oficiais que preconizam a educação inclusiva, de modo a compreender a concepção de escola e de educação escolar presente em seus pressupostos e o estudo dos mesmos conceitos na psicologia histórico cultural. Este referencial teórico metodológico foi definido para a pesquisa por privilegiar a totalidade e historicidade dos fenômenos, permitindo a compreensão do por que a educação/educação especial/inclusiva caracteriza-se por inconsistências, contradições e retrocessos. O aspecto prático da pesquisa consistiu na coleta de dados por meio de pesquisa levantamento, entrevista com profissionais do AEE dos municípios e escolas pesquisadas e observações nas SRMs e salas de ensino regular dessas escolas. Os dados da pesquisa levantamento foram tratados quantitativamente, enquanto os dados das entrevistas e observações foram tratados qualitativamente. Como *lôcus* da pesquisa foram definidas três escolas da Região Sudeste onde atuavam professores matriculados em um Curso de Especialização em AEE ofertado pela Universidade Estadual de Maringá/UEM – Turma 2010-2011, implementado pelo sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB). O estudo realizado oportunizou o resgate de políticas dirigidas à pessoa com deficiência no decorrer da história e a formulação de um panorama do processo de inclusão em escolas da Região Sudeste. Como resultado, foi possível constatar que os fundamentos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas apresentavam-se em consonância com os valores cristalizados nas políticas nacionais e internacionais que orientam a educação para todos, trazendo como marca principal valores como a solidariedade, a boa convivência e o respeito às diferenças. Quanto ao AEE, verificamos a composição das equipes que coordenavam a Educação Especial no município e as variações na proporção entre professores disponíveis e alunos matriculados nas três escolas investigadas: em Uberlândia, a equipe gestora estava constituída pelo maior número de profissionais, o maior número de professores atuando na Escola Uberlândia com a média de um professor para cada sete alunos e maior organização no atendimento ofertado. Em Petrópolis a menor equipe gestora, em processo inicial de organização e na Escola Petrópolis duas professoras para 23 alunos no AEE. Em Mauá uma equipe intermediária e a Escola Mauá com dois professores para 22 alunos matriculados no AEE, sendo que o atendimento era realizado em apenas um turno. Verificou-se também nas três escolas pesquisadas, por meio dos relatos dos entrevistados, o não atendimento à LDB nº 9394/1996, que no seu art. 11, inciso IV, preconiza a responsabilidade dos municípios em garantir o transporte escolar, fato que dificultava o deslocamento do aluno para o AEE no turno contrário à escolarização.

Palavras-chaves: Políticas Públicas; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais.

RODRIGUERO, C. R. B. **NATIONAL POLICY ON SPECIAL EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: THE CASE IN THE SOUTH-EASTERN REGION OF BRAZIL.** 263 f. Doctoral Thesis in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Prof. Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá PR Brazil, 2013.

ABSTRACT

The National Policy on Special Education within the context of Inclusive Education and its implementation in the south-eastern region of Brazil is analyzed. Research provides a review of the region with regard to the implantation of the policy's principles and rules. The development of the above-mentioned aim brought forth a review of the legislation on Special Education with the inclusive perspective of the municipalities referred to in the research and an analysis of attendance to target-students of Specialized Educational Attendance (AEE) and SRMs pedagogical activities. Current theoretical and practical research comprised survey of public policies and official documents on inclusive education so that the idea of the school and school education might be understood from their presuppositions and of the same concepts in cultural historical psychology. The research's theoretical and methodological referential was analyzed since it gave priority to the phenomena's totality and historicity, whilst providing the understanding of the reason for education/special education/inclusive characterized by inconsistencies, contradictions and backwardness. The practical aspect of current research comprised data retrieved by survey, interviews with AEE professionals from the municipalities and schools under analysis and by observations in SRMs and regular classrooms of the same schools. Survey data were dealt with quantitatively, whereas data from interviews and observations were analyzed qualitatively. Research locus comprised three schools in the south-eastern region of Brazil where teachers were registered in an AEE Specialization Course given by the State University of Maringá in 2010-2011 and implemented by the Open University of Brazil (UAB). Investigation forwarded the policies for people with deficiencies through history and the formulation of a review of the inclusion policy in schools in Brazil's south-eastern region. Results showed that the basis of the schools' Pedagogical Political Projects (PPPs) agreed with values reported in national and international policies which direct education for all. Their hallmark comprised solidarity, conviviality and respect for difference. Analysis also verified the composition of AEE teams coordinating Special Education in the municipality and proportional variation between available teachers and students registered in the three schools. The managing team in Uberlandia largely consisted of professionals, most of whom worked in Escola Uberlandia, at an average of a teacher for every seven students, with a highly organized attendance. The smallest managing team, with an initial organization in Petrópolis, consisted of two teachers for 23 AEE students in the Escola Petrópolis. An intermediate team in Mauá and the Escola Mauá with two teachers for 22 students registered in AEE, with single period attendance only. From the reports of the interviewed people it may be surmised that the three schools under analysis fail to attend to LDB 9394/1996, art. 11 § IV, which deals with the responsibility of municipal governments to provide school transport. This fact made difficult the displacement of students to AEE in the alternative school period.

Keywords: Public policies; Inclusive Education; Specialized Educational Attendance; Multifunctional Resource Classroom.

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADA - Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAE - Centro de Atendimento Especializado

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAAEE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAPE - Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CATE - Centro de Atendimento Terapêutico Educacional

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEMEI - Centro Municipal de Educação Inclusiva

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

COPEP - Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DA – Deficiente Auditivo

DDCGEB - Departamento de Desenvolvimento Curricular de Gestão da Educação Básica

DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial

DF – Deficiente Físico

DI – Deficiente Intelectual

DV – Deficiente Visual

DPI – Departamento de Psicologia

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IBC – Instituto Benjamin Constant

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MEC/SEED - Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância

NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NADH - Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas

NINC - Núcleo de Inclusão Educacional

OAED - Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva

ONG - Organização Não Governamental

PBLA - Programa Básico Legal Ensino Alternativo

PEA/UNESCO - Programa de Escolas Associadas da UNESCO

PC – Paralisado Cerebral

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Atendimento Individual

PEE – Plano Estadual de Educação

PME- Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PIP - Programa de Intervenção Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAPE - Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESPE - Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UAB - Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Região Sudeste do Brasil	117
Mapa 2 – O município de Mauá no Estado de São Paulo	123
Mapa 3 – O município de Petrópolis no Estado do Rio de Janeiro	149
Mapa 4 – O município de Uberlândia no Estado de Minas Gerais	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos Internacionais ordenados por data	70
Quadro 2 - Documentos Nacionais ordenados por data	71
Quadro 3 – Matrículas na Escola Mauá	105
Quadro 4 – Matrículas na Escola Petrópolis	106
Quadro 5 – Matrículas na Escola Uberlândia	107
Quadro 6 - IDEB – São Paulo/Mauá/Escola Mauá	113
Quadro 7 - IDEB – Rio de Janeiro/Petrópolis/Escola Petrópolis	114
Quadro 8 - IDEB – Minas Gerais/Uberlândia e Escola Uberlândia	114
Quadro 9 - Demonstrativo Matrículas Dependência Municipal – Estado de São Paulo ..	119
Quadro 10 – Documentos Nacionais que subsidiam a Educação Especial no Estado de São Paulo	120
Quadro 11 – Documentos estaduais que subsidiam Educação Especial no Estado de São Paulo	120
Quadro 12 - Documentos Municipais que subsidiam a Educação Especial em Mauá	125
Quadro 13 - Demonstrativo Matrículas na Dependência Municipal – Rio de Janeiro ...	144
Quadro 14 – Documentos Nacionais e Estaduais que subsidiam a Educação Especial no estado do Rio de Janeiro	144
Quadro 15 – Documentos Estaduais e Municipais que subsidiam a Educação Especial em Petrópolis	151
Quadro 16 – Distribuição do Público Alvo do AEE definido pelo MEC (Inclusões Significativas) – Petrópolis – 2012	155
Quadro 17 – Distribuição dos Alunos que apresentam Transtornos Funcionais, não definidos pelo MEC como público alvo (Inclusões não-significativas) – Petrópolis – 2012	156
Quadro 18 – Números da Educação Especial no município de Petrópolis – 2012	157
Quadro 19 - Demonstrativo de Matrículas Dependência Municipal – 2012 – MG	176
Quadro 20 – Documentos Internacionais, Nacionais e Estaduais que subsidiam a Educação Especial no estado de Minas Gerais	178
Quadro 21 – Documento Municipal que subsidia a Educação Especial no município de Uberlândia	181
Quadro 22 – A Título de Síntese	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos cursistas por estado	110
Gráfico 2 – Formação/Graduação dos cursistas por estado	111
Gráfico 3 – Pós-Graduação dos cursistas por estado	111
Gráfico 4 – Dependência Administrativa dos cursistas por estado	112
Gráfico 5 – Local de atuação dos cursistas por estado	112
Gráfico 6 – Cursistas atuando no AEE por estado	113

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Obs. 1 - Marina na SRM – Escola Mauá	139
Figuras 3 e 4 – Obs. 2 – Davi na SRM – Escola Mauá	141
Figuras 5– Obs. 7 – Livro das Emoções – material SRM – Escola Petrópolis	173
Figuras 6– Obs. 8 – Livro das Emoções – material SRM – Escola Petrópolis	174
Figuras 7 – Obs. 1 – Lara na sala de ensino regular- Escola Uberlândia	200
Figura 8 – Obs. 1 – Lara na SRM – Escola Uberlândia	200
Figuras 9 e 10 – Obs. 2 – João na SRM – Escola Uberlândia	200
Figura 11 – Obs. 3 – Daniel na SRM da Escola Uberlândia	201
Figura 12 – Obs. 3 – Daniel na Sala de Psicomotricidade da Escola Uberlândia	201

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	229
APÊNDICE B - Roteiro de Caracterização e Observação da Escola	231
APÊNDICE C - Questionário Pesquisa Levantamento	233
APÊNDICE D - Síntese da entrevista com a coordenadora da Educação Especial do município de Mauá	235
APÊNDICE E - Síntese da entrevista com as professoras de AEE da Escola Mauá ...	237
APÊNDICE F - Síntese da entrevista com a responsável pela Educação Especial do município de Petrópolis	239
APÊNDICE G - Síntese da entrevista com a professora do AEE da Escola Petrópolis.	241
APÊNDICE H - Síntese da entrevista com a coordenadora da Educação Especial do do município de Uberlândia	243
APÊNDICE I - Síntese da entrevista com a Pedagoga coordenadora da Educação Especial da Escola Uberlândia	245
APÊNDICE J – Síntese da entrevista com as professoras do AEE da Escola Uberlândia	247
APÊNDICE K – Observações realizadas na Escola Mauá	253
APÊNDICE L - Observações realizadas na Escola Petrópolis	255
APÊNDICE M - Observações realizadas na Escola Uberlândia	259

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 DAS RAZÕES E DOS PROPÓSITOS DA PESQUISA: primeiras palavras	20
2. DAS PRIMEIRAS FORMAS DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: encaminhamentos e políticas referentes à pessoa com deficiência no decorrer da história	46
3. DA ESCOLA DO PRESENTE À ESCOLA DA INCLUSÃO	75
3.1 Políticas Públicas e Educação Inclusiva.....	86
3.2 Falando sobre Educação e Inclusão.....	88
3.3 Educação e Criança com Deficiência: sob o olhar da psicologia histórico-cultural ...	95
4. DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	101
4.1 Participantes da Pesquisa.	103
4.2 Caracterização das Instituições Pesquisadas	104
4.2.1 Escola Mauá	104
4.2.2 Escola Petrópolis	105
4.2.3 Escola Uberlândia	106
4.3 Instrumentos para Coleta de Dados	108
4.4 Procedimentos para a Coleta de Dados	109
4.5 Procedimentos para a Análise dos Dados	115
5. DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E DAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SRM DE ESCOLAS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL: sob o olhar da escola pesquisada	117
5.1 O Estado de São Paulo	118
5.1.1 O Município de Mauá	123
5.1.2 Conhecendo a Proposta Pedagógica da Escola Mauá	129
5.1.3 O AEE no Município de Mauá: sob o olhar da coordenação da Educação Especial	131
5.1.3.1 Caracterização da Educação Especial no Município de Mauá	131
5.1.3.2 Os Profissionais que Integram a Equipe da Educação Especial no Município de Mauá e suas Atribuições	133
5.1.3.3 O AEE e o Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Município de Mauá.....	133
5.1.4 O AEE na Escola Mauá: sob o olhar do professor	134
5.1.4.1 O AEE e a Organização da Prática Pedagógica da Escola Mauá	134
5.1.4.2 O AEE e o Projeto Político Pedagógico da Escola Mauá	135
5.1.4.3 O Professor do AEE na Escola Mauá	136
5.1.4.4 O AEE e o Espaço Físico da Escola Mauá	137
5.1.5 Retratos da Inclusão em Mauá	138
5.1.6 O AEE na Escola Mauá: sob o olhar do pesquisador	141
5.2 O Estado do Rio de Janeiro	143
5.2.1 O Município de Petrópolis	149
5.2.2 Conhecendo a Proposta Pedagógica da Escola Petrópolis	157

5.2.3 O AEE no Município de Petrópolis: sob o olhar da coordenação da Educação Especial	160
5.2.3.1 Caracterização da Educação Especial no Município de Petrópolis	161
5.2.3.2 Os Profissionais que Integram a Equipe da Educação Especial do Município de Petrópolis e suas Atribuições	162
5.2.3.3 O AEE e o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Município de Petrópolis	163
5.2.4. O AEE na Escola Petrópolis: sob o olhar do professor	163
5.2.4.1 O AEE e a Organização da Prática Pedagógica da Escola Petrópolis	164
5.2.4.2 O AEE e o Projeto Político Pedagógico da Escola Petrópolis	165
5.2.4.3 O Professor do AEE na Escola Petrópolis	166
5.2.4.4 O AEE e o Espaço Físico da Escola Petrópolis	168
5.2.5 Retratos da Inclusão em Petrópolis	168
5.2.6 O AEE na Escola Petrópolis: sob o olhar do pesquisador	174
5.3 O Estado de Minas Gerais	176
5.3.1 O Município de Uberlândia	179
5.3.2 Conhecendo a Proposta Pedagógica da Escola Uberlândia	186
5.3.3 O AEE no Município de Uberlândia: sob o olhar da coordenação da Educação Especial	189
5.3.3.1 Caracterização da Educação Especial no Município de Uberlândia	189
5.3.3.2 Os Profissionais que Integram a Equipe da Educação Especial do Município de Uberlândia e suas Atribuições	191
5.3.3.3 O AEE e o Projeto Político Pedagógico das Escolas de Uberlândia	192
5.3.4 O AEE na Escola Uberlândia: sob o olhar da coordenação escolar	192
5.3.4.1 O AEE e a Organização da Prática Pedagógica da Escola Uberlândia	192
5.3.4.2 O AEE e o Projeto Político Pedagógico da Escola Uberlândia.....	193
5.3.4.3 O Professor do AEE na Escola Uberlândia	193
5.3.4.4 O AEE e o Espaço Físico da Escola Uberlândia	194
5.3.5 O AEE na Escola Uberlândia: sob o olhar do professor	194
5.3.5.1. O AEE e a Organização da Prática Pedagógica da Escola Uberlândia	195
5.3.5.2 O AEE e Projeto Político Pedagógico da Escola Uberlândia	196
5.3.5.3 O Professor do AEE na Escola Uberlândia	196
5.3.5.4 O AEE e o Espaço Físico da Escola Uberlândia	198
5.3.6 Retratos da Inclusão em Uberlândia	198
5.3.7 O AEE na Escola Uberlândia: sob o olhar do pesquisador	202
6. RETRATOS DA INCLUSÃO NA REGIÃO SUDESTE: em busca de uma síntese...	204
7. DA CONCLUSÃO: considerações que não encerram a conversa	207
7.1 Flagrantes da Escola Inclusiva: o compromisso pedagógico de professores que ousam sonhar.....	214
8. REFERÊNCIAS	218
9. APÊNDICES	229

1. INTRODUÇÃO

É precisamente a alteração da natureza pelos homens, e não a natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano.

Friedrich Engels (1979)

1.1 DAS RAZÕES E DOS PROPÓSITOS DA PESQUISA: primeiras palavras

Apresentamos neste estudo, resultados da pesquisa que teve como tema a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o fazer pedagógico no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em escolas da Região Sudeste do Brasil.

Por que a Região Sudeste? Porque a presente pesquisa fez parte de um projeto¹ mais abrangente, intitulado *Inclusão e Educação Básica no Brasil* que integra o Programa Observatório Nacional da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), e que teve como objetivo traçar um panorama nacional a respeito da implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, cujos desdobramentos serão detalhados na metodologia.

Nestes termos, vale ressaltar que não se trata de uma análise da política, mas da verificação de seu processo de efetivação quanto à implantação dos princípios e determinações preconizados nos documentos oficiais e a constatação do fazer pedagógico junto a alunos nas SRM e salas de ensino regular² de escolas da referida Região. Cabe registrar a limitação do objeto de pesquisa, ou seja, a definição de apenas uma escola em

¹ O grupo é coordenado pela Professora Nerli Nonato Ribeiro Mori e constituído por cinco pesquisadoras: três delas desenvolveram pesquisas de Mestrado: Aline Roberta Tacon Dambros - Região Norte; Dayane Buzzelli Sierra Hessmann - Região Centro-Oeste; Dinéia Ghizzo Neto Felini - Região Nordeste; e duas pesquisas de Doutorado: Dorcely Isabel Bellanda Garcia - Região Sul e a pesquisa em tela - Região Sudeste.

² Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000: “o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambigüidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está sub *lege*, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira” (BRASIL, 2000, p. 31).

cada município/estado, justificada pelo fato de a pesquisa integrar um projeto de abrangência nacional, e ser esta a forma estabelecida para o estudo. Desse modo, visando garantir maior assertividade, mediante o número restrito de objetos e a diversidade das realidades visitadas, optamos pelo tratamento qualitativo dos dados referentes a esta parte da pesquisa.

Cabe explicitar que não foi intenção, neste estudo, desconsiderar ou minimizar os aspectos mais amplos do processo de ensino e de aprendizagem, entre os quais aqueles relacionados a questões familiares e de saúde do aluno, mas apresentar elementos que permitissem refletir sobre o processo de efetivação da política de educação inclusiva.

Em tempos de defesa da inclusão das minorias em meio a um contexto de exclusão econômica e social que, entende-se, possibilita a manutenção e o fortalecimento do sistema de produção, a discussão acerca do tema em destaque inclui questões como: Qual a proposta da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? O que se define como inclusão? Quais as condições sob as quais a inclusão se realiza? O que se prioriza? Na sala de ensino regular, o aluno em sistema de inclusão realiza as mesmas atividades que os demais? O que caracteriza o conhecimento escolar e em que condições a aprendizagem se realiza? Que lugar esse aluno tem ocupado na sala de ensino regular? Seria possível, na sala de ensino regular e na SRM, a criação de um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, aos quais se refere Vigotski³ (1896 - 1934), quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao transtorno ou deficiência?

Para refletir sobre e pesquisar respostas para estas questões, o estudo em tela foi dividido em dois momentos: no primeiro, apoiamo-nos teoricamente nos marcos históricos e legais da educação inclusiva e em documentos oficiais, além de nos esforçarmos para compreender a realidade da educação escolar sob uma concepção de educação na qual o conhecimento permita a captação de informações para além da aparência, que reconheça o direito do sujeito à aprendizagem e não apenas à escola. Constituir-se-ão base para o estudo, produções de pesquisadores como Vigotski (1997, 1998, 2000, 2004, 2011), Leontiev (2004), Mészáros (2008), Saviani (1998, 2005, 2008a, 2008b), entre outros.

Num segundo momento, dedicado ao estudo de campo, houve a coleta de dados por meio de entrevistas e observações, realizadas em três escolas da Região Sudeste do Brasil,

³ A grafia desse nome pode se apresentar de diferentes formas. Ao trazermos o autor para a discussão de modo geral, adotaremos a grafia Vigotski, no entanto, respeitaremos a grafia da obra utilizada. O mesmo ocorrerá com outros autores e estudiosos, quando apresentarmos diferentes formas de escrita, ou seja, optaremos por uma determinada grafia, exceto se citação ou referência.

onde atuavam professores que realizaram o Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela UEM (2010-2011) na modalidade à distância, implementado pelo sistema UAB. No projeto do referido curso, foram definidas 35 cidades para a realização dos encontros presenciais. Deste total foram selecionadas 15 escolas, número que constituiu a amostra para o projeto maior, ao qual essa pesquisa se vincula, sendo três escolas de cada uma das regiões do território brasileiro, preferencialmente de cidades e estados diferentes. Por tal estratégia definiu-se o *locus* de coleta e os dados coletados tornaram-se objeto de estudo do grupo de pesquisa.

Quanto à seleção das escolas definimos como critério aquelas com maior número de alunos considerados pelas atuais políticas educacionais inclusivas como público alvo do AEE, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estes são assim definidos pela Política Nacional:

[...] 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 (BRASIL, 2008a, p.15).

As secretarias municipais foram consultadas a respeito das escolas que comporiam o grupo para o estudo de campo e, para este estudo, foram definidos como pontos norteadores a caracterização do município e das escolas selecionadas quanto a: previsão do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP); número de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público alvo do AEE); atendimento em SRMs ou Centros de AEE e alunos da escola; observação nos ambientes de AEE e em salas de ensino regular.

Estabelecemos como objetivo geral da pesquisa, traçar um panorama do processo de efetivação da Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sudeste e da prática pedagógica desenvolvida nas SRM de escolas municipais, em localidades previamente definidas. Como desdobramento deste objetivo, priorizamos:

levantar documentos relativos à política de educação inclusiva em âmbito nacional e internacional; examinar a legislação referente à Educação Especial na perspectiva inclusiva nos municípios definidos para a pesquisa; verificar o atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas; e, constatar a prática pedagógica nas SRMs de escolas localizadas na área de abrangência da pesquisa.

A relevância do estudo reside na contribuição para a formulação de um panorama nacional da efetivação de tal Política e em oportunizar o resgate de diferentes encaminhamentos e políticas públicas dirigidas à pessoa com deficiência, conforme apontado na história. Destacamos, ainda, a viabilidade de análise da concepção de escola, de educação e de conhecimento escolar que fundamentam a prática pedagógica levada a efeito. Sua importância está na interlocução com a escola, com o intuito de reconhecer avanços e desafios quanto à implantação de políticas educacionais e sua relação com um ensino de qualidade.

Estudar esta temática responde a uma série de inquietações pessoais e que, de certo modo, foram potencializadas no âmbito da vida profissional. A formação em Psicologia levou-nos a atuar inicialmente na área de recursos humanos em organizações empresariais, onde realizava recrutamento e seleção de pessoal. O desenvolvimento dessa atividade exige a obediência a uma determinada lógica: se existe uma vaga de trabalho, existe um perfil para a vaga. Há ainda diversas circunstâncias que influenciam nas contratações, ou seja, as particularidades, que diferem de uma empresa para outra, dependendo do tipo e do tamanho da empresa, além da cultura organizacional. No entanto, quando se trata de pessoa com necessidades especiais, apesar do amparo legal⁴, este nem sempre é suficiente para assegurar a inclusão e permanência desse trabalhador no mercado de trabalho.

Para melhor explicitar nossa relação com a área da Educação Especial e mais especificamente com a pesquisa em tela, reportamo-nos à monografia elaborada como trabalho final do Curso de Especialização em Educação Especial: área de concentração Deficiência Auditiva realizado na Universidade Estadual de Maringá por meio do Departamento de Psicologia (UEM/DPI/1998-1999), no qual já tratava da questão da

⁴ Lei 8213/91- Lei de cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências à contratação de portadores de necessidades especiais. Art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção: até 200 funcionários-2%; de 201 a 500 funcionários-3%; de 501 a 1000 funcionários-4%; acima de 1001 funcionários-5% (BRASIL, 1991).

inclusão. O trabalho, intitulado *A Educação do Surdo e a Inclusão: uma reflexão* realizou, por meio de um estudo bibliográfico, um levantamento de dados que possibilitasse refletir sobre o processo de inclusão, avaliando sua aplicabilidade ao surdo, considerando a perspectiva do desenvolvimento cognitivo da criança relacionada à aquisição da linguagem. Um dos resultados do estudo referiu-se à importância de não subestimar a capacidade cognitiva e linguística do surdo e olhar de forma realista as perspectivas de sua inclusão, respeitando as peculiaridades do quadro da surdez.

Ainda sob este prisma, a pesquisa realizada no curso de mestrado sob o título *Desenvolvimento Humano e Aquisição da Linguagem: uma investigação acerca da concepção da família sobre a criança surda* (março/2000-setembro/2001), ao desenvolver reflexões acerca de desdobramentos da Educação Especial, sem dúvida, suscitou inquietações quanto aos diferentes encaminhamentos pedagógicos viabilizados. O referido estudo teve como objetivos: investigar a concepção da família sobre a criança surda; analisar as reações iniciais ao nascimento da criança surda; refletir sobre o desenvolvimento psicológico da criança e identificar as formas de participação da família no desenvolvimento e aquisição da linguagem pela criança surda.

Os resultados da pesquisa de mestrado evidenciaram que a constatação da surdez não era imediata ao nascimento e o diagnóstico demorava a ser efetivado; que as reações iniciais dos familiares são marcadas pelo sofrimento e dificuldade de aceitação; que as famílias, até aquele momento, não participavam de forma efetiva no desenvolvimento da criança em razão “[...] das dificuldades encontradas na comunicação, uma vez que a aquisição da linguagem de sinais só ocorre a partir do momento em que a criança começa a freqüentar a escola para surdos” (RODRIGUERO, 2001, p. 5), neste caso, uma escola especial. Manifestou-se também como uma inquietação, durante o processo de realização da pesquisa, a questão das políticas públicas referentes à formação de profissionais para atuar na área de Educação Especial, que não foi aprofundada por não constituir-se objetivo de estudo à época.

Desse modo, quer na atuação em setores de recrutamento, seleção e treinamento em empresas, como em estudos e atuação na área educacional, após esse período, temos nos deparado com contradições afetas ao mundo do trabalho e à área educacional, contradições que envolvem as pessoas de um modo geral, tanto aquelas que apresentam quanto aquelas que não apresentam deficiências e distúrbios. No entanto, o que se tem observado é que, aquelas que apresentam alguma necessidade educacional especial, mesmo que amparadas

por lei, defrontam-se com maiores desafios e percalços não só no espaço de trabalho como no espaço educacional escolar.

Nos limites deste estudo, interessa-nos o espaço educacional, e refletir sobre a educação não se constitui em tarefa simples. As questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem subsidiam investigações que incluem as políticas públicas, as condições de trabalho e de ensino, as possibilidades e desafios que se apresentam, especialmente quando se trata da educação como processo de transformação da realidade. São questões extremamente complexas que nos provocam a pensar e a pesquisar novas formas de intervenção sobre a realidade.

É importante destacar que não existe consenso a respeito do conceito de aprendizagem, fato que pode ser evidenciado nas diferentes teorias educacionais presentes no contexto educacional. Quando a questão é aprendizagem e desenvolvimento de pessoas que constituem o público alvo do AEE, torna-se urgente a definição de postulados teóricos que conduzam a um fazer pedagógico que tenha por foco a aprendizagem que transforma, e não apenas o atendimento às necessidades especiais apresentadas. Um atendimento que privilegie o conhecimento que possibilite o pleno desenvolvimento do indivíduo, sendo esta uma das razões que nos direcionou ao referencial teórico metodológico da psicologia histórico-cultural, para este estudo.

Ainda sob esta forma de pensar, discutir a educação num contexto capitalista implica considerar algumas características do modo de produção estabelecido, além dos consequentes reflexos deste sobre o processo educacional. Estudiosos como Mézaros (2008), Saviani (1998, 2005, 2008a), Frigotto (2002), entre outros têm analisado criticamente a realidade educacional posta, assim como têm produzido conhecimentos nesta área e, em suas produções encontramos subsídios para refletir sobre as influências de organismos e documentos internacionais a respeito da educação de modo geral, entendendo-se a Educação Especial como parte desta. Elementos importantes para uma melhor compreensão da realidade, própria das relações capitalistas de produção, podem ser encontrados em clássicos dos quais destacamos Marx (1818-1883), Engels (1820-1895), Leontiev (1903-1979) e Vigotski (1896-1934), em cujas obras podem ser evidenciadas as peculiaridades da luta hegemônica, a base de produção e a relação destas com a educação.

Nas palavras de Duarte (2001, p. 5)

A contradição que perpassa toda sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a

contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção.

Duarte (2001) esclarece que é exigida a elevação do nível intelectual dos trabalhadores no processo produtivo para que os mesmos possam dar conta das mudanças tecnológicas no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, essa elevação do nível intelectual precisa limitar-se a aspectos intrinsecamente ligados ao processo de reprodução da força de trabalho, sendo necessário o empenho para evitar-se que “[...] o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção” (p. 6). E o autor complementa

[...] como a história já mostrou que o capitalismo não pode manter-se apenas lançando mão da repressão, existe uma busca incessante de formas de disseminação da ideologia dominante e de disseminação de todo tipo de preconceitos e mistificações em relação a qualquer projeto político e social que conteste o capitalismo e defenda outras formas de organização societária (DUARTE, 2001, p. 6).

Saviani (1998, p.1), por sua vez, assevera que os estudos e reflexões sobre a educação partem do entendimento de que o modelo de sociedade capitalista, no qual a forma econômica está centrada na propriedade privada dos meios de produção, implica conseqüentemente, na apropriação privada dos bens produzidos de forma coletiva. Assim, “[...] a produção social da riqueza fica subordinada aos interesses privados da classe que detém o controle dos meios de produção [...]” e a produção e o capital são usados como medida para tudo. Além disso, nas relações sociais estabelecidas no estado capitalista, a política econômica favorece os interesses privados em detrimento dos interesses coletivos.

Mészáros (2008, p. 25) chama atenção para a ideia de que hoje, poucos negariam a íntima ligação entre os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução. Desse modo, “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. E acrescenta

[...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único objetivo

de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de produção (p. 25, grifos no original).

De tais afirmações, depreende-se que, para o autor, a educação escolar na sociedade burguesa acaba por reproduzir os valores e os conhecimentos que interessam à máquina produtiva.

Retomando a análise de Saviani (1998, p.2, grifo no original), para compensar o quadro atual, “[...] é que se produz, no âmbito do Estado, a *política social* abrangendo ações nas áreas da saúde, da previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação [...]”. Por ser a educação a questão central deste trabalho, pode-se perguntar: Como isto se evidencia? Vemos no próprio Saviani, que, embora as medidas tomadas pelo governo se originem de necessidades reais da sociedade e, de certa forma, respondam a essas necessidades com alguma competência, apresentam uma incapacidade crônica de resolvê-las. E o autor justifica tal impotência ao afirmar que a mesma lógica que as preside acaba tornando-as presa de um círculo vicioso. Constatamos, assim, que

[...] as crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar; mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres [...] (SAVIANI, 1998, p. 4).

Saviani (2008a) ainda informa que a crise da sociedade capitalista na década de 1970, conduziu a uma reestruturação dos processos produtivos e à substituição do fordismo⁵ pelo toyotismo⁶. O primeiro, caracterizado pela instalação de grandes fábricas que operavam com tecnologia pesada de base fixa, incorporando a racionalização do trabalho; os métodos tayloristas, caracterizados pela estabilidade no emprego, produção em série e em larga escala, estoque e consumo de massa. No segundo, as características se expressam na tecnologia leve, microeletrônica flexível, trabalhadores polivalentes,

⁵ O fordismo teve início em 1914 com Henry Ford (1863-1947), é definido como um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder econômico.

⁶ O toyotismo é um sistema de organização voltado para a produção de mercadorias. Criado pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno (1912-1990), se espalhou, a partir da década de 1960, por várias regiões do mundo e, até hoje, é aplicado em muitas empresas.

crescente capacidade de manufaturas, variedade de bens, preços acessíveis e nichos específicos.

Harvey (1993) assevera que o modelo fordista, em tempos de automação rígida foi idealizado e introduzido no sistema produtivo fabril durante os séculos XIX e XX, consistia em uma forma de controlar o espaço e o tempo do trabalhador e, desta maneira, deter o controle dos meios de produção e produzir mais-valia. O trabalho alienado e a divisão social do trabalho passam a caracterizar e a reproduzir a sociedade regida pelo capital.

Conforme assinala Harvey (1993, p. 121),

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significa consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

O autor destaca que o novo modelo, denominado toyotismo, caracteriza-se pela excelência operacional e o mercado financeiro traz a marca da acumulação flexível. Ocorre um aumento da competição internacional, tudo se transforma em mercadoria inclusive o próprio saber, mercadoria chave que passa a ser produzida e comercializada.

Sobre a acumulação flexível, Harvey (1993, p. 140) esclarece que a mesma “[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo”. Conforme destaca o autor, ela se apoia na flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, bem como dos produtos e dos padrões de consumo. Desse modo, a acumulação flexível caracteriza-se

[...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de oferecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...] envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado *setor de serviços*, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (grifo no original).

Neste contexto, Galuch e Palangana (2008) assinalam que, diferentemente da rigidez do modelo fordista, cuja produção rígida exigia um sujeito disciplinado, começa a se impor o sistema de acumulação flexível, cuja produção passa a exigir o sujeito

empreendedor, sempre em processo de aprendizagem. Este sistema é marcado pela perda do poder de organização da classe trabalhadora, isto é, da força sindical e pela efemeridade, ou seja, em razão da introdução das novas tecnologias, tanto a produção quanto o consumo têm o tempo de giro fortemente diminuído.

Este modelo de política, além de tornar precário o sistema educacional, reflete-se, significativamente, na prática pedagógica realizada nas escolas, dificultando as intervenções que se caracterizam como críticas e transformadoras, lembrando a retórica da mudança no discurso, mas não na prática, ou ainda, a política dos ajustes, onde as políticas se alteram, mas a estrutura base de produção mantém-se inalterada.

Na educação brasileira, assim como na de outros países em condições semelhantes de dependência social, política e econômica, as políticas têm favorecido a ordem hegemônica por meio dessa aparente política social, termo utilizado por Saviani (1998). Essas políticas, conforme esclarece o autor, reforçam valores e adotam práticas que comprometem os investimentos públicos na educação, e as propostas curriculares e diretrizes pedagógicas vinculam-se à ideologia dominante, priorizando conhecimentos direcionados aos interesses do capital.

Sobre esta questão, Soares (2003) sinaliza que políticas de *ajuste* são recomendadas para os países periféricos e implicam em abertura indiscriminada, *rigor* fiscal e *reformas*, justificando-se que os desajustes sociais provocados por tais políticas são considerados inevitáveis ou inerentes a um processo orientado à *modernidade*. Caso as consequências ameacem desestabilizar o andamento do processo, os mesmos organismos disponibilizam ajuda por meio de financiamento de programas específicos de *alívio a pobreza* (grifos no original). Continua a autora:

As políticas de ajuste fazem parte de um movimento de ajuste global, que se desenvolve num contexto de globalização financeira e produtiva. Esse processo de ajuste global na economia mundial caracteriza-se por um rearranjo da hierarquia das relações econômicas e políticas internacionais, feito sob a égide de uma doutrina neoliberal, cosmopolita, gestada no centro financeiro e político do mundo capitalista (SOARES, 2003, p. 19).

Ela vai além ao ponderar que esse ajuste faz parte de uma redefinição global, envolvendo o campo político-institucional e as relações sociais, ou seja, não é apenas de natureza econômica e, conforme explica, “[...] passa a existir outro projeto de *reintegração social*, com parâmetros distintos àqueles que entraram em crise a partir do final da década

de 1970” (SOARES, 2003, p.19, grifo no original). Complementa que denomina as consequências sociais do ajuste neoliberal na América Latina, como desajuste social, uma vez que este não apenas agravou as condições de desigualdade estrutural, mas provocou o surgimento “[...] de *novas* condições de exclusão social e generalização da precariedade e da insegurança em vastos setores sociais antes incluídos, a partir da sua inserção no mercado de trabalho e dos mecanismos de proteção social construídos ao longo de décadas” (SOARES, 2003, p.22, grifo no original).

Como desdobramento dessa situação, observamos que as recomendações presentes nos documentos e diretrizes oficiais orientam políticas educacionais diversificadas e organizadas de forma que a educação não seja fator complementar de exclusão social. Assim, as políticas nacionais têm incorporado orientações mundiais, como se pode evidenciar, por exemplo, quando da análise do contido no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - para os países em desenvolvimento – mais conhecido como Relatório Jacques Delors⁷.

No referido documento, são apresentadas idéias que, entendemos, evidenciam o papel da educação numa sociedade de classes, caracterizada pela desigualdade, quando faz exortações em defesa de uma educação que não esteja voltada exclusivamente para o desenvolvimento econômico dos países, mas voltada também, ao cultivo de valores como: a convivência pacífica, o resgate das tradições culturais locais, a valorização da pessoa humana, entre outros. Como explicita o Relatório

A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional (DELORS, 1998, p. 67).

Os princípios contidos no Relatório orientam ainda, “[...] que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar” (DELORS, 1998, p. 91). O que o documento define como viver dignamente? A própria Comissão preconiza que a educação deve prover as condições necessárias ao contínuo processo de adaptação do indivíduo e acrescenta que não é suficiente que a

⁷ O Relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, foi publicado pela UNESCO em 1996. No Brasil, foi publicado em 1998 com o apoio do Ministério da Educação.

pessoa acumule, no começo da vida, uma quantidade de conhecimentos que lhe abasteça indefinidamente. Ao contrário, é necessário que a pessoa esteja em condições de explorar todas as oportunidades de se atualizar e enriquecer os primeiros conhecimentos e de *adaptar-se* a um mundo em constante mudança (grifo nosso). E aponta o caminho para a educação, mediante o qual poderá organizar-se e responder ao conjunto de suas missões:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *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 os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89 e 90, grifos no original).

Barroco (2007), em sua tese de doutorado, já ressaltava o sucesso do Relatório Jacques Delors junto aos educadores, fato que, como percebemos, ainda persiste, uma vez que encontramos forte influência do conteúdo do Relatório nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas visitadas. Como exemplo, o PPP da Escola Mauá, que fundamenta sua proposta educacional nos quatro pilares do conhecimento e no aprender a aprender e a Escola Uberlândia que preconiza, em sua proposta educacional, a formação do aluno pautada na esperança e na afetividade visando à formação de um cidadão consciente dos direitos e deveres e que encontre um caminho correto para a vida, denotando as intenções humanistas das propostas educacionais destas escolas.

Ainda refletindo sobre esta questão, recorremos ao documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Indagações Sobre Currículo – Currículo, Conhecimento e Cultura⁸, organizado por Moreira e Candau (2007, p. 5) cujo objetivo principal era “[...] deflagrar em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino,

⁸ Trata-se de uma publicação do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Duas questões nortearam a discussão e a elaboração do documento: que interrogações sobre o currículo deveriam constar em um texto sobre o tema (que deveria ser respondida por profissionais envolvidos diretamente com a questão curricular junto aos sistemas de ensino). E, após a leitura de textos elaborados pelo GT – Currículo: como os textos respondem às interrogações levantadas; além disso, apresentar as lacunas detectadas nos textos e possíveis contribuições. Essas contribuições seriam depois, sistematizadas e analisadas pela equipe do DPE, que deveria organizar um pré-texto para discussão em seminários. Visando à elaboração final do documento, realizou-se em Brasília um seminário intitulado “Currículo em Debate” – nov. e dez. de 2006. O evento contou com a participação de representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e da Secretaria do Distrito Federal, totalizando 1500 participantes.

sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração”. A discussão teve como função a elaboração de um documento, com a finalidade de promover de forma dinâmica o questionamento e um processo de reflexão em cada escola e Secretaria de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos.

Para o encaminhamento dos trabalhos o MEC sugeriu eixos, entendidos como fundamentais para o debate sobre o currículo objetivando que os professores, os gestores e os demais profissionais da área da educação refletissem sobre a concepção de currículo e a relacionassem com sua prática. Foram elaborados cinco cadernos, que priorizaram os seguintes eixos: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Currículo e Avaliação. O documento Indagações Sobre Currículo - Currículo, Conhecimento e Cultura preconiza a liberdade de organização do currículo conferida aos sistemas educacionais por meio da legislação, ou seja, as diretrizes orientam e possibilitam definir conteúdos em conformidade com a base nacional comum dos currículos. Esta base comum se apresenta pautada em aspectos explicitados por organismos e documentos internacionais, mas deixam margem a uma complementação que dependerá da realidade local ou mais especificamente, da compreensão e objetivação das orientações e da própria realidade. Dessa forma,

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 (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.6).

Esta contextualização nos permite o entendimento de que os organismos internacionais se apropriam das reivindicações sociais, das necessidades e solicitações da sociedade e as transforma em políticas que acabam encampadas pelo Estado brasileiro ratificando as ideologias subjacentes a tais proposições. Desse modo, acabam não implementadas a contento ou não atendendo às solicitações que a geraram. Em se tratando do contexto educacional, as políticas chegam às salas de aula, mas, muitas vezes, não de modo a atender às necessidades dos alunos, uma vez que por sua própria natureza, tais políticas acabam por absolutizar as relações de poder que caracterizam o sistema escolar. Acrescente-se a isto, a exclusão dos professores das discussões que permeiam a Educação

Especial em nosso país, o que acaba dificultando uma melhor compreensão das reais necessidades.

Foi possível evidenciar esta questão nas visitas realizadas às escolas para a coleta de dados da pesquisa de campo, quando pudemos observar o esforço da escola no sentido de atender aos alunos da educação especial, enfrentado uma série de dificuldades e percalços, situação que será detalhada na análise dos dados da pesquisa. A esse respeito, Januzzi (2006, p. 2), ao tratar de documentos públicos federais, argumenta que estes “[...] pretendem orientar as decisões nacionais, as quais, porém, são executadas das mais variadas formas, em razão da nossa vastidão territorial, das especificidades locais, do grau variado de conhecimento e interpretação da realidade”.

Isto significa que o currículo elaborado e os encaminhamentos da prática pedagógica ficam subordinados ao grau de compreensão e interpretação daqueles que gerenciam o sistema de ensino de determinada localidade ou instituição. Fato que, com frequência, pode ser entendido como resistência às determinações das políticas públicas ou despreparo e falta de formação/capacitação para a implantação das mesmas, ou seja, os profissionais da educação, mais especificamente os professores, são apontados como culpados pelo fracasso escolar, quando a questão é bem mais ampla, é estrutural.

Concordamos com Barroco (2007, p. 19) quando afirma que a escola ainda que possa ter uma prática séria de ensinar ciência, cultura, artes e, dessa forma, firmar valores importantes para a formação do homem cultural, “[...] se depara com um movimento mais amplo de negação do conhecimento para a grande parcela da humanidade”. Nesse sentido, continua a autora, a possibilidade que a escola tem de realizar tal projeto encontra-se “[...] sobre sérios limites que não podem ser desconsiderados” (p. 19).

Entendemos que esta questão exige cuidado no seu trato, uma vez que, como assinala Barroco (2007, p. 19), “[...] a escola não possui, em si mesma, o poder imediato de transformação da realidade objetiva; isto é, o de solidificação dos alicerces de uma sociedade democrática e inclusiva”, embora acreditemos que a escola, enquanto pretende centralizar todas as questões relativas aos processos educacionais nem sempre consegue dar conta, nem favorece o desenvolvimento de ações de responsabilidade social e comunitária por parte dos envolvidos.

A concepção de educação escolar que se defende neste estudo não é exatamente aquela contida no documento orientador dos currículos, visto que, nela, apenas a base curricular deve ser comum, sendo necessário o complemento de acordo com as

características regionais, a cultura, a clientela, ou seja, fica subordinada às possibilidades e limitações de acesso à cultura de uma dada região, deixando evidentes espaços para que se construam currículos e, por consequência processos de ensino diferenciados. Isso posto faz-se necessário retomar alguns aspectos da reflexão sobre a organização do trabalho e as relações sociais no sistema de produção capitalista, acreditamos, intimamente relacionadas ao processo educacional.

Como vemos em Marx (1985b) o homem ao produzir socialmente a sua vida, desenvolve determinadas relações de produção e estas correspondem a um nível específico de desenvolvimento das forças produtivas e estas relações de produção constituem a base econômica de cada sociedade a partir da qual as estruturas política, jurídica, social e intelectual se organizam.

Nas condições descritas por Saviani, com a substituição do fordismo pelo toyotismo é reforçada a importância da educação escolar na formação de trabalhadores que, devido à exigência da flexibilidade e sem a estabilidade do emprego, necessitam de um preparo polivalente, aliado ao domínio de conceitos abstratos, em especial os de ordem matemática. Mantém-se, dessa forma, “[...] a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano⁹” (2008a, p. 429).

Nesta linha de pensamento, Harvey (1993) destaca que a acumulação flexível, característica do toyotismo, marca um confronto direto com a rigidez fordista que, no início dos anos de 1970, período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho para superar o poder sindical, não atende mais às necessidades do capital. Esta nova realidade econômica e política requer mudanças nos conceitos relacionados ao trabalho e a transformação no modo de acumulação do capital, dando lugar, então, à acumulação flexível do capital. Para Saviani (2008a, p. 429), a versão original da teoria do capital humano tinha o entendimento de que a educação teria por função a preparação das pessoas para um mercado em expansão e que necessitava de uma

⁹ A origem da teoria do Capital Humano “[...] está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo *fator humano* na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos” (MINTO, 2013).

força de trabalho educada. Assim, cabia à escola “[...] formar mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual”.

Mas, conforme destaca o autor, após a crise dos anos 1970, mantém-se a importância da escola para o processo econômico-produtivo, mas, à teoria do capital humano, atribui-se um novo sentido. Se o sentido anterior estava assentado numa lógica econômica, “[...] centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores” (p. 430), na década de 1990, prevalece o sentido voltado ao atendimento e à satisfação de interesses privados.

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* da empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos (SAVIANI, 2008a, p. 430).

A Teoria do Capital Humano, nessa nova roupagem, alimenta, na educação, a busca da produtividade. Com a estimulação da competição e maximização da produtividade “[...] incremento do lucro, a extração de mais valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o domínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores” (SAVIANI, 2008a, p. 431).

Nesta perspectiva, configura-se uma pedagogia voltada à preparação de um indivíduo cada vez mais empregável e que possa, de alguma forma, minimizar a condição de exclusão e, caso isso não ocorra, essa mesma pedagogia da exclusão já terá oportunizado ao indivíduo tomar para si a responsabilidade pela condição de excluído, ou seja, o fato de não atingir a inclusão almejada deve-se apenas a ele mesmo e às suas limitações. Sob este prisma, retomamos Harvey (1993, p.148) quando assinala que:

A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fomento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais.

Conforme destaca o autor, na luta competitiva o conhecimento científico e técnico sempre esteve em destaque e esclarece que, em um mundo onde as mudanças de gostos ocorrem de modo muito rápido, exige sistemas de produção flexíveis, condição oposta ao mundo, de certa forma, estável do fordismo, por que a vantagem competitiva está, justamente, no conhecimento da mais nova técnica, da descoberta científica mais recente e do novo produto.

Para Frigotto (2002), os reflexos das relações sociais e de trabalho na educação se devem ao fato de que os processos educacionais constituem-se em práticas sociais não neutras, ao contrário, são mediadoras e formadoras da sociedade e têm, de forma marcante, reforçado as relações postas, por tomarem o mercado e o capital como medida, devido ao privilégio de poucos. Mas o autor ressalta que a história tem mostrado que os processos educacionais podem constituir-se em instrumento de crítica dessas relações sociais além de promotores de uma nova sociedade, que reafirme o ser humano como a medida e os bens do mundo como bens de uso de todos.

Nesta perspectiva Saviani (2005) destaca que o homem não se faz naturalmente, ou seja, não nasce já sabendo ser homem, portanto, não nasce sabendo sentir ou pensar. Ele precisa aprender tudo isso, o que exige um ato educativo. E, conforme o autor, o saber, resultado do processo de aprendizagem, do ato educativo, que interessa à educação “Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (p. 7).

Neste contexto, vão se desenvolvendo os processos educativos e, progressivamente, diferenciando-se até atingir um caráter institucionalizado, cujo formato mais conhecido é a escola, que se revela de início como manifestação secundária e derivada de processos educativos mais gerais e que, lentamente se transforma no decorrer da história, tornando-se a forma dominante e principal de educação. Conforme Saviani (2005, p. 7 - 8):

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em conseqüência, o saber metódico, sistematizado, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Emir Sader (2008, p. 15), prefaciando a obra *A Educação para além do Capital* de István Mészáros destaca a reflexão desse autor sobre a realidade da educação nas relações

capitalistas quando afirma que a educação, que poderia constituir-se numa alavanca para a mudança, tornou-se instrumento dos estigmas da sociedade capitalista. Assim, em lugar de promover a emancipação humana, promove a perpetuação e a reprodução do sistema por constituir-se num dos momentos de produção de condições objetivas, nas quais os indivíduos assumem para si ou, na palavra do autor, *internalizam* as perspectivas, os valores, além da moral do sistema capitalista, legitimando-os.

Para Mészáros (2008), portanto, a educação deve ser entendida como processo vital de existência do homem, sendo necessária para pensar estratégias de transição para uma forma de sociabilidade em ruptura com o capital, uma vez que não é determinada automaticamente pelos interesses que predominam em cada momento histórico. Trata-se da educação em sentido amplo, que caracteriza a especificidade do homem de ser social, isto é, a capacidade de conhecer, de ter ciência do real.

Nesta linha de pensamento, citamos Leontiev (2004), que, ao tratar do homem e da cultura, deixa claro que a educação tem a função de mediar a apropriação da cultura historicamente produzida e acumulada pelas novas gerações e que o movimento da história, portanto, só se torna possível com a transmissão, de uma geração para a outra, das aquisições da cultura humana por meio da educação. E por que o homem produz essa cultura? Justamente porque, diferentemente dos animais, o homem tem uma atividade criadora e produtiva denominada trabalho¹⁰, pela qual, ao modificar a natureza para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, o homem cria.

Neste sentido, sinaliza Engels (1982, p. 9) que, para os economistas, toda riqueza provém do trabalho, e “[...] assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que sob determinado aspecto, o trabalho criou o homem”.

No entanto, afirma Leontiev (2004), a educação tem sido usada como instrumento ideológico, promovendo a concentração e a estratificação da cultura e a desigualdade de desenvolvimento cultural dos homens. Acrescenta que o falseamento e o esvaziamento dessa transmissão se expressa na forma, no encaminhamento pedagógico e metodológico adotado no ensino e que a desigualdade entre os homens não é consequência das diferenças

¹⁰ Leontiev utiliza a concepção de trabalho encontrada nos escritos de Engels, ou seja, como fundamento da vida humana, condição primeira e fundamental da existência do homem, “[...] uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (LEONTIEV, 2004, p.81).

biológicas, é, sim, “[...] produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Vigotski (2000) já denunciava, nas décadas de 1920 e 1930, que o ensino em um contexto geral, pautava-se na lógica formal idealista, por ir atrás do desenvolvimento, orientando-se pelo passado e não pensando no futuro do aluno. Esta lógica, que tem se perpetuado e influenciado correntes psicológicas e pedagógicas, aparece cristalizada na educação atual e manifesta-se em um modelo de educação que traz em seu contexto uma concepção de ensino determinada pelo desenvolvimento já alcançado, entendendo-o como natural, orgânico e maturacional. Neste sentido e com estas bases, a educação escolar pouco contribui para a promoção do desenvolvimento das funções complexas de pensamento, definidas e descritas por Vigotski como funções especificamente humanas e que diferenciam o homem dos animais.

Ainda em seus estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo, Vigotski (1998, 2000) e Leontiev (2004) definem esse desenvolvimento como regido por leis histórico-culturais e apontam a educação como a grande responsável por transmitir de geração a geração a cultura, produzida e acumulada pela humanidade no decorrer da história. Neste contexto, Leontiev (2004) afirma que quanto maior é o progresso da humanidade, mais rica é sua prática sócio-histórica acumulada, portanto, mais cresce o papel específico da educação, tornando-se mais complexa a sua tarefa. Esta é a razão pela qual toda nova etapa no desenvolvimento da humanidade exige também uma nova etapa no desenvolvimento da educação.

Nesses termos, continua o autor, aumenta o tempo dedicado pela sociedade à educação das novas gerações, estabelecimentos de ensino são criados, a instrução especializa-se e diferencia-se o trabalho do educador e do professor. Em consequência, enriquecem-se os programas de estudo e aperfeiçoam-se os métodos pedagógicos e assim, desenvolve-se a ciência pedagógica.

Por conseguinte, os referidos teóricos, representantes da abordagem histórico-cultural, enfatizam em seus estudos a riqueza e a valorização do homem e da cultura e, nesse sentido, afirmam que o psiquismo humano carrega e expressa marcas do tempo e do espaço em que o indivíduo vive a história humana, por ser o homem ao mesmo tempo, criador e criatura nesse processo, autor e ator da própria individualidade.

Nesta perspectiva Facci (2004), referindo-se à Shuare assinala que, para a autora, a chave para entender os fatos e fenômenos presentes na individualidade encontra-se, justamente, na origem histórico-social da psique humana, assim, a historicidade engendra a teoria de Vigotski.

O materialismo histórico e dialético concebe a sociedade como aquela que tem sido criada pelo homem e tem criado o próprio homem, não como uma força externa, à qual o homem se deva adaptar por imposição das circunstâncias, o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais; é produto e produtor da sociedade (FACCI, 2004, p. 153).

Rodriguero (2001) reitera essa ideia, citando Facci (1998, p. 31), quando destaca que quanto mais o ser humano se socializa, mais tem possibilidades de formar sua individualidade. Para que esse processo ocorra, é imprescindível que o indivíduo viva em interação com outros homens e com o produto da história desses homens, assim, “[...] dentro da compreensão da concepção histórico-social da formação do ser humano, o modelo biológico de interação entre organismo e meio não é adequado, enquanto modelo explicativo da ontogênese humana”.

É importante ressaltar que, para esta perspectiva teórica, é nas relações sociais, pela necessidade da linguagem como mediadora destas relações, que se originam e se desenvolvem as funções complexas de pensamento, isto é, a capacidade de pensar, de perceber, de memorizar, que promove formas mais elaboradas de linguagem e de pensamento. Desse modo, é nas relações sociais que o ser humano enriquece-se e constrói o conhecimento do mundo circundante.

Mas é preciso destacar que produzir conhecimento não é apenas apropriar-se do mesmo, mas conseguir uma nova leitura, uma leitura própria, ir além das leituras já realizadas e ir além da aparência. Nesta perspectiva, o processo de apropriação é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades humanas.

Conforme nos revela Leontiev (2004, p. 286), a apropriação é sempre um processo ativo, significa que, para interagir com os objetos, produtos do desenvolvimento histórico da humanidade, “[...] é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”. Portanto, de acordo com suas palavras, o homem, ao se apropriar dos

instrumentos¹¹ materiais e sociais, forma suas faculdades motoras e psíquicas superiores e, assim, o desenvolvimento da cultura dos homens, oportuniza os progressos na produção de bens materiais, ou seja, do conhecimento do mundo que o cerca, enriquece-o, fazendo com que se desenvolvam as ciências e as artes.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Para o autor, é tão estreita a relação entre progresso histórico e progresso da educação que “[...] se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente” (LEONTIEV, 2004, p. 291-292).

Nesta perspectiva, Vigotski (1998) afirma que o homem nasce com um equipamento biológico e, ao nascer, insere-se numa cultura específica, pela qual vai se apropriar do acervo cultural e, aos poucos, vai deixando o ser predominantemente biológico se transformando num ser social. Deste modo, as funções complexas do pensamento de origem social, conforme afirma o autor, só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo e, portanto, dependem do meio, das condições objetivas e das mediações para se efetivarem.

Dessa forma, o autor reconhece que o conhecimento faz com que o pensamento do homem seja metamorfoseado, ou seja, faz com que o indivíduo se aproprie de uma forma de pensar científica e conceitual empoderando-se socioculturalmente, tornando-se agente de construção de conhecimentos científicos. Neste sentido, o modo histórico e cultural de pensar a educação leva ao reconhecimento de que o ser humano produz e o faz de forma universal.

¹¹ Conforme descreve Leontiev (2004, p. 287), “[...] o instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas”.

Pode-se falar, então, de uma função duplicada da educação, ou seja, no plano individual e no plano social, entendendo-se que seu papel implica o entendimento do que se está pensando e o domínio sobre o conhecimento.

Neste contexto nos reportamos a Libâneo (2001, p. 7) quando destaca a educação como o conjunto dos “[...] processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano”. Dessa forma, é entendida como uma prática humana, portanto uma prática social, que “[...] modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (p. 7).

Em Libâneo (2001), a educação é entendida como emancipatória diante das relações estabelecidas na sociedade, que se baseiam na exploração de uns sobre os outros. Deveria, portanto, ser entendida como uma prática social que atua na concepção do ser humano, dando a ele a característica de ser humano.

Saviani, por sua vez, afirma que aquilo que a natureza não garante deve ser historicamente produzido pelos homens e esta forma de ser está inclusa na própria condição de ser homem. O autor esclarece que a natureza humana é produzida pelo homem sobre a base da natureza biofísica e não apenas dada ao mesmo. Desse modo, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13). Sob esta perspectiva, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais, que precisam ser aprendidos pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e a descoberta das formas mais adequadas para que este objetivo seja alcançado.

Cabe recorrer a Vigotski (1998) quando afirma que o educador/professor, no contexto educacional, tem a função de explicitar o que não está visível aos olhos do outro, isto é, explicitar o científico, o sistematizado, o estruturado; cabe a ele, também, reconhecer no homem/aluno o criador e a criatura capaz de produzir de forma universal; trabalhar com as contradições e permitir que o aluno se aproprie das plenas elaborações humanas. Portanto, a escola deve oferecer o acesso à estrutura conceitual do conhecimento, que possibilite romper com o aparente.

Continuando a reflexão, referenciamos Mazzotta (1993) quando afirma que o

indivíduo, denominado, na atualidade, pessoa com deficiência, constitui um grupo que, por alguma razão, se distancia dos padrões de comportamento e desenvolvimento esperados da maioria dos membros de um grupo social de referência. E, quando esse distanciamento se torna significativo diante dos valores culturais e normas sociais de uma determinada sociedade, o indivíduo passa a ser discriminado como diferente ou anormal. Portanto, na base da discriminação, encontram-se os conceitos de normalidade e diferença individual, de tal fato depreende-se que as mudanças nas formas de organização da vida produtiva e material se refletem no contexto social e, conseqüentemente, no contexto educacional dos indivíduos. Conforme esclarece Skliar (1997, p. 11):

Fica claro que a pretensão de definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas faz parte de uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade. O etnocentrismo – junto a um de seus derivados mais perigosos na educação especial: o paternalismo – é um reflexo da intolerância e do racismo gerado por um modelo econômico-político concêntrico, que utiliza os meios de comunicação de massa – ou o contrário – para exercer sua teoria e sua práxis de globalização.

Diante deste quadro, a homogeneidade humana é a notícia e a diversidade na qual está inclusa a população especial aparece, como sinaliza o autor, sob o rosto de uma pobreza que se sugere voluntária da violação. O autor assinala que duas pessoas com o mesmo tipo de deficiência e que vivem em diferentes sociedades podem apresentar trajetórias de desenvolvimento diferentes. E acrescenta “[...] o papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é de ser o centro inevitável de seu desenvolvimento, mas pelo contrário, a força motriz de seu desenvolvimento” (SKLIAR, 1997, p. 12). Em sua assertiva, o autor salienta que não é a partir de sua deficiência que a criança vive, mas do que, para ela, resulta ser um equivalente funcional.

Outra questão na área da Educação Especial, destacada pelo autor, refere-se à construção de uma prática e de uma teorização que justifica esta prática, que se caracteriza por baixas expectativas pedagógicas no interior das escolas especiais. E acrescenta: “Para muitos, o fracasso educativo massivo se traduz na verdadeira obrigação de pensar que são as próprias limitações dos sujeitos educativos o que originam esse fracasso”.

Skliar (1997) destaca ainda que, assim como a educação das crianças com necessidades educacionais especiais constitui-se num problema educativo, há, também, o de classes populares e de algumas minorias (educação rural, educação das crianças de rua, educação dos presos, educação dos indígenas), porque, ao mesmo tempo que têm uma

especificidade que os diferencia para menos, enquanto entendidos como produtores de valor econômico e moral, o fato de ser minoria os torna semelhantes e faz com que sofram exclusões parecidas no processo educativo. Conforme assinala Beyer (1997), os aspectos determinantes da inteligência e do desenvolvimento cognitivo têm sido considerados como fatores diferenciais entre a “normalidade” e a “anormalidade”, mas o autor ressalta a existência de críticas fortes à avaliação assentada sobre o conceito de diferenças interindividuais.

[...] o conceito de diferenças interindividuais, onde as condições individuais de desenvolvimento, recuperação e potencialização das habilidades latentes são desconsideradas em favor de uma posição pedagógica (e também psicológica) discriminativa. A análise das diferenças interindividuais supera o interesse pelas diferenças intraindividuais, onde, seguramente, ocupa-se precipuamente com procedimentos qualitativos de investigação (p. 73).

Deste modo, entende Skliar (1997) que, se a escola especial parte da ideia de que os indivíduos estão naturalmente limitados, toda tendência educativa irá orientar-se em direção a essa ideia e, portanto, os resultados acabam reiterando essa percepção. Assim, por meio dessa perspectiva particular, “[...] o círculo das baixas expectativas se fecha com uma notável facilidade: os magros resultados são um produto direto da inconsistência dos próprios alunos e não da natureza do projeto educativo” (p. 13).

Do exposto depreende-se, e concordamos com o autor, que “[...] incluir a educação das crianças especiais dentro da discussão educativa global não significa, então, incluí-los fisicamente nas escolas comuns, mas hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação especial” (SKLIAR, 1997, p.15).

Nesta forma de pensar, entendemos que as políticas públicas na área da educação acabam materializando-se embasadas no contexto social e histórico vivenciado pelas pessoas e nas concepções de homem e de sociedade, que vão determinando a natureza e a abrangência dessas políticas.

Como resultado de avanços e discussões na referida área, a partir da década de 1990, os documentos e políticas da educação, mais especificamente da educação especial, preconizam com maior intensidade uma educação para todos, ou seja, uma educação na perspectiva da inclusão. Com o intuito de um melhor entendimento da questão, tratamos, aqui, justamente de verificar o processo de implantação da Política Nacional de Educação

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para melhor compreensão, estruturamos nosso trabalho em capítulos.

Na introdução, nominada *Das razões e dos propósitos da pesquisa: primeiras palavras*, apresentamos a temática, explicitando os objetivos e as justificativas, além disso, para ratificar a necessidade de pesquisas na área da Educação Especial, refletimos sobre a educação e a educação especial/inclusiva como parte integrante daquela no modo de produção capitalista e sobre as demandas e contradições que envolvem o processo educacional que emerge e se mantém neste contexto.

No capítulo um *Das primeiras formas de atendimento à Educação Inclusiva: conhecendo os encaminhamentos e as políticas referentes à pessoa com deficiência no decorrer da história*, abordamos os encaminhamentos referentes à pessoa com deficiência no decorrer da história, especificamente no Brasil. Apresentamos para tanto, de forma descritiva, as primeiras iniciativas neste âmbito, as políticas públicas implementadas, os avanços e os retrocessos, enfim, o caminho percorrido até a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o que esta e os documentos afins propõem como diretrizes para a implantação do processo de inclusão.

No segundo capítulo, *Da escola do presente à escola da inclusão* refletimos sobre a educação como processo de humanização e emancipação. Destacamos a concepção de educação escolar e de escola presentes em documentos oficiais, internacionais e nacionais, documentos estes que subsidiam a definição e implantação das políticas locais. Tratamos também da concepção de escola e de educação escolar presente nos pressupostos da psicologia histórico cultural, fundamento teórico e metodológico que elegemos para subsidiar o encaminhamento desta pesquisa e o nosso pensar sobre educação, justamente por nos permitir a reflexão sobre as contradições, retrocessos e inconsistências que permeiam o processo de implantação da educação especial/inclusiva. Finalizamos o capítulo apresentando a proposta de Vigotski para a educação da criança com deficiência, por meio da utilização dos caminhos indiretos de desenvolvimento cultural.

O terceiro capítulo foi nominado *Dos caminhos percorridos para a realização da pesquisa* e, nele, contamos o percurso metodológico do trabalho, apontando os caminhos percorridos para a realização da pesquisa de campo. Para tanto, consideramos importante apresentar uma breve caracterização das escolas, onde se realizou a coleta de dados, com o intuito de já ir retratando a realidade na qual se deu a coleta e como foi definido o *locus* da pesquisa. Destacamos ainda os procedimentos para a coleta e a análise dos dados.

No quarto capítulo, *Da Organização Política e das Implicações na Prática Pedagógica nas SRM de Escolas da Região Sudeste do Brasil: sob o olhar da escola pesquisada*, traçamos um panorama da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e da organização do fazer pedagógico nas SRMs das escolas pesquisadas. Para tal empreitada, entendemos como necessária uma caracterização, mesmo que breve, dos estados e dos municípios nos quais se localizam estas escolas, além de verificar os conteúdos dos PPPs referentes ao AEE e à proposta pedagógica, o que nos possibilitou conhecer os encaminhamentos no que se refere à Educação Especial/Inclusiva.

Ao traçar este panorama, procuramos retratar as iniciativas e os encaminhamentos da educação inclusiva, mais especificamente, o que está e como está ocorrendo em cada município; as políticas que subsidiam o trabalho na Educação Especial em nível municipal; os materiais utilizados; as atividades desenvolvidas, isto é, um olhar para a educação inclusiva valendo-se da interlocução com a escola pesquisada.

Consideramos importante, ainda, criar um espaço para uma tentativa de síntese e o definimos como *Retratos da Inclusão na Região Sudeste: em busca de uma síntese*, no qual procuramos realizar um quadro comparativo elencando semelhanças e diferenças encontradas entre as escolas e municípios.

Finalmente, nas considerações finais, que nominamos *Da Conclusão: considerações que não encerram a conversa*, discutimos os pontos principais do aporte teórico que deu sustentação à pesquisa de campo e, além disso, apresentamos as conclusões obtidas a partir desta, destacando avanços, retrocessos, contradições e percalços evidenciados no processo de implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sudeste do Brasil. Na oportunidade, destacamos alguns flagrantes da escola inclusiva que se constroem graças ao compromisso político-pedagógico de professores que ousam sonhar.

2. DAS PRIMEIRAS FORMAS DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: os encaminhamentos e políticas referentes à pessoa com deficiência no decorrer da história

*E quem garante que a história
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória...*

*Cancion por la Unidad De Latino América:
Pablo Milanes e Chico Buarque de Holanda*

A história, como mostra a sequência da canção, “[...] é um carro alegre, cheio de um povo contente, que atropela indiferente todo aquele que a negue”. Neste sentido, não podemos e nem queremos negar os acontecimentos que antecederam e possibilitaram a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mesmo que o carro nem sempre seja alegre e o povo a bordo nem sempre esteja contente.

Conforme Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (1987), para fazer história, os homens precisam estar em condições de viver, ou seja, satisfazer as suas necessidades básicas (de comer, de beber, de ter um teto, entre outras), é justamente produzindo meios para satisfazer essas e outras necessidades, é trabalhando, que os homens produzem sua história. Portanto, é nesta perspectiva que nos propomos compreender esta Política, como resultado de um longo percurso de idas e vindas, avanços, retrocessos e inconsistências no campo da Educação Especial, para tanto, torna-se imprescindível conhecer um pouco desse percurso.

Conforme expresso nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de Marx* (entre os anos de 1851 e 1852):

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada (1985a, p. 329).

Portanto, utilizamos a história como meio para compreender os caminhos percorridos pela Educação Especial e, desse modo, neste capítulo, apresentamos algumas iniciativas e documentos resultantes destas, ou não, mas que consideramos importantes para construir este trajeto, possibilitando melhor compreensão do contexto no qual se materializa a referida Política. Nestes termos, como base para a elaboração do texto, foram utilizadas, sobretudo, produções de Marcos J. S. Mazzotta e de Gilberta de Martins Jannuzzi, por melhor atenderem à finalidade proposta. No entanto, no decorrer do texto, serão utilizados outros autores, além de documentos oficiais nacionais e internacionais.

Para iniciar a discussão perguntamos: Que ações e iniciativas permearam esse caminho? Quais as consequências dessas iniciativas e encaminhamentos? Ao tentar responder estes questionamentos, estamos considerando 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 (2005, p. 17), 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”. 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”. Com tal alerta, a seleção das medidas e das ações educacionais direcionadas aos deficientes deve ser feita com muito critério e cuidado.

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” (p. 27, grifos no original).

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/Jundiaí/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 Federações¹².

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-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

¹² 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 (JANUZZI, 2006).

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 excepcionais¹³ 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 Interno¹⁴, 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:

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, Art. 9º).

¹³ Foi mantido o termo utilizado pelo autor e essa será a conduta durante todo o texto com outros autores.

¹⁴ Aprovado pela Portaria de n. 550/1975, assinada pelo então Ministro Ney Braga em 29 de outubro de 1975 (MAZZOTTA, 2005).

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 Carvalho¹⁵.

Januzzi (2006) 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 (p.147).

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*

¹⁵ 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).

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, Item II, grifos no original).

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal (BRASIL, 2005), que, em seu Art. 205, 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” (Art. 208, Inciso III), 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 (Art. 3º, Inciso IV).

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, grifos nossos).

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, grifos nossos).

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* (grifos nossos). 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-Betanha, 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, 2ª).

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, 2001c).

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, 2001c).

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, 2001c).

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, Art. 2º).

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, 2004a, 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” (BRASIL, 2004b).

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 (BRASIL, 2004b, p.5, grifo no original).

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).

Em 2007, foi lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), que “[...] reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p. 8).

Justifica-se a organização do referido documento pela “[...] necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País”. (BRASIL, 2007, p.5). São destaques do PDE, os eixos norteadores: educação básica,

educação superior, educação profissional e alfabetização, especificamente, no que se refere à formação de professores. Observa-se uma tentativa de superar a oposição entre educação regular e educação especial, quando afirma que

[...] contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino [...] e destaca que a educação, como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa e fiscal. Ao contrário tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional. A visão sistêmica da educação, dessa forma, aparece como corolário da autonomia do indivíduo (BRASIL, 2007, p. 9-10).

Nesta perspectiva, o documento traz o reconhecimento de que as dificuldades a serem enfrentadas nos sistemas de ensino demonstram a necessidade de confronto das práticas discriminatórias e criação de alternativas de superação. Desse modo, “[...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão”. Além disso, “[...] a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2010a, p. 10).

Nestes termos, em 19 de maio de 2008, os Ministros de Educação, reunidos em El Salvador, aprovaram na sua declaração final um compromisso que pode ter enormes repercussões para a educação ibero-americana: acolher a proposta *Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários*. Eles se comprometeram “[...] a avançar na elaboração de seus objetivos, metas e mecanismos de avaliação regional, em harmonia com os planos nacionais e iniciar um processo de reflexão para a criação de um fundo estrutural e solidário” (UNESCO, 2010, p. 3).

Nessa Conferência, iniciou-se um ousado projeto para refletir e acordar, em 2010, um conjunto de metas e indicadores, de modo a impulsionar a educação de cada um dos países. Estabeleceu-se como objetivo final:

[...] conseguir ao longo da próxima década uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis: conseguir que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva e na qual participem a grande maioria das instituições e setores da sociedade. Existe, pois, a certeza de que a educação é a estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social (UNESCO, 2010, p. 3)

Trata-se de um projeto que, articulado no entorno da educação, pretende contribuir com o desenvolvimento econômico e social, além da formação de cidadãos cultos nas sociedades democráticas e livres.

Da mesma forma, esse projeto há de ser um instrumento fundamental na luta contra a pobreza, na defesa dos direitos das mulheres e no apoio à inclusão dos mais desfavorecidos, especialmente as minorias étnicas, as populações originárias e os afro-descendentes (UNESCO, 2010, p. 3)

Do exposto até aqui, é possível verificar que as iniciativas e os encaminhamentos determinados e orientados pelas políticas públicas no campo da educação, inclusive nesta a Educação Especial, culminaram com a aprovação em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que “[...] acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2010a, p.10) e orienta os sistemas educacionais quanto à organização de serviços e de recursos da Educação Especial de forma a complementar ou suplementar o ensino regular. Vale lembrar que o objetivo maior da pesquisa em tela é justamente traçar um panorama do processo de implementação dessa política em escolas da Região Sudeste do Brasil.

Conforme o documento, a Educação Especial constitui-se numa modalidade de ensino

[...] que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, item VI).

A referida Política resgata o sentido da Educação Especial contido na Constituição Federal de 1988, ou seja, a oferta do AEE em todas as etapas, em todos os níveis e em todas as modalidades educacionais e, realizado, preferencialmente, na rede pública de

ensino (BRASIL, 2008a). Seu objetivo é possibilitar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos que constituem o público alvo definido pelo MEC, ou seja, alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, além disso, orientando os sistemas de ensino para que promovam respostas às necessidades educacionais especiais. Deve-se garantir:

[...] transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do 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, 2008a, item IV).

De acordo com a Política em referência, nos estudos mais recentemente realizados no campo da Educação Especial, são enfatizados as definições e o uso de classificações contextualizadas, não sendo aceita a simples categorização atribuída a um determinado quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Isso ocorre em razão da crença de que as pessoas se modificam e transformam o contexto no qual estão inseridas. Destacamos do texto, a definição do público alvo do AEE, assim descrita:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental 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, além de apresentar grande atividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, item VI).

Esta política inclusiva foi implementada pelo Decreto Presidencial nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), que define o AEE como “[...] o conjunto de atividades, recursos de

acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” e destaca o compromisso da união quanto ao apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para sua implementação (BRASIL, 2008b, § 1º, Art. 1º).

O Decreto n. 6.571/2008 foi homologado em 2009 pelo Parecer n. 013/2009, determinando que, a partir do mês de janeiro de 2010, os alunos que constituem o público alvo do AEE, sejam contabilizados duplamente no âmbito no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) quando matriculados em classes comuns do ensino regular e quando matriculados no AEE (BRASIL, 2009a).

Essas normas oficiais determinam que, compete aos sistemas de ensino organizar a institucionalização das SRM, provendo e orientando as escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial, quanto à oferta do AEE. Este deve ser 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 [...]” (BRASIL, 2009b, Art. 5º).

Para instituir diretrizes operacionais visando à implementação do AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial, foi promulgada a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Assevera:

[...] que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, ou de Instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b, Art. 1º).

Esta Resolução trata da disponibilização de serviços e define condições para a implementação do AEE. Determina que o mesmo

[...] deve ser 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 Centro 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, 2009b, Art. 5º).

No entanto, em novembro de 2011, foi aprovado o Decreto n. 7.611/2011 que revoga o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, e dá outras providências. As determinações contidas no novo Decreto retomam a possibilidade de funcionamento da escola especial com a característica de escola regular e, de certa forma, desobriga a inclusão, trazendo novamente o termo preferencialmente na rede regular de ensino, em substituição ao termo prioritariamente do Decreto anterior. No seu Art. 1º, preconiza que “o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes”:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- 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, Incisos I a VIII, grifo nosso).

Este Decreto coloca-se, portanto, mais em consonância com a Constituição Federal de 1988, traz novamente o termo *preferencialmente*. Do exposto, depreende-se que a LDB (BRASIL, 1996), em consonância com a Constituição Brasileira (BRASIL, 2005), quando se refere à Educação Especial, traz o termo *preferencialmente*, que no Decreto n. 6.571 (BRASIL, 2008b) foi substituído por *prioritariamente*, mas, reaparece no Decreto n. 7.611/2011 (BRASIL, 2011, grifos nossos). Portanto, observamos que, logo após a orientação para que os alunos que constituem o público alvo do AEE sejam matriculados no ensino regular (BRASIL, 2008b), ocorre uma mudança sutil, mas importante, ou seja, a orientação para que sejam matriculados e atendidos, preferencialmente, no ensino regular (BRASIL, 2011).

Disso resulta que a educação inclusiva preconizada no Decreto n. 6.571, com o aluno matriculado no ensino regular e no AEE, com atendimento educacional especializado realizado nas SRM ou nos CAEEs, no turno inverso ao do ensino regular, não é reiterada no Decreto n. 7.611/2011 que o substitui e revoga. Este define, no seu Art. 1º Inciso I, a “[...] garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, mas no Inciso VII, retoma a “[...] oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino”; e, no Inciso VIII compromete-se com o “[...] apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”.

Na perspectiva apresentada, concordamos com Januzzi (2006) quando destaca que o modo de pensar e de agir com o diferente reflete a organização social e a forma como a diferença é apreendida pelos indivíduos em espaços e tempos diferentes. É evidente que, para a autora, a especificidade da educação especial precisa ser entendida no contexto da organização social brasileira e da educação regular, pensamento com o qual concordamos.

[...] o modo de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo (p. 1).

Conforme apresentado no Decreto, o AEE é definido como um conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos que são organizados institucional e continuamente. Pode ser prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, § 1º, Incisos I e II).

O § 2º do referido Decreto determina que o AEE deve integrar-se à proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família, com o intuito de garantir acesso pleno e participação dos alunos, além de atender às necessidades específicas do público

alvo da educação inclusiva e se realizar de forma articulada com as demais políticas públicas. Estabelece como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, Art. 3º, Incisos I a IV).

Em maio de 2013, o MEC publicou a Nota Técnica n. 55 (BRASIL, 2013), que orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), na perspectiva da Educação Inclusiva. Esta Nota determina ao poder público o dever de assegurar o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis às pessoas com deficiência e define deficiência como um conceito em evolução, “[...] que resulta da interação entre as pessoas com limitação física, intelectual ou sensorial e as barreiras ambientais e atitudinais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade”. Além disso, preconiza ser dever dos sistemas de ensino “[...] garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2013, Inciso I, p. 2).

No Inciso II, a Nota Técnica define que, na perspectiva inclusiva, o AEE, deve ser realizado “[...] *prioritariamente* nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado”; determinando que o atendimento especializado deva ser ofertado, “[...] de forma complementar ou suplementar, *não substitutiva* à escolarização dos estudantes público alvo da educação especial, no turno inverso ao da escolarização” (p. 2, grifos nossos).

Observa-se que o termo *prioritariamente*, presente no Decreto n. 6.571/2008 (Brasil, 2008b) e que não aparece no Decreto n. 5.611 (BRASIL, 2011), foi retomado na Nota Técnica n. 55/2013, cujo objetivo é subsidiar os sistemas de ensino na implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Dispõe ainda sobre a celebração de convênio entre a Secretaria de Educação e os Centros de AEE

quando for de interesse público, devendo ser efetuada com vistas à ampliação da oferta do AEE aos alunos matriculados nas redes públicas de ensino e que constituem o público alvo do referido atendimento (BRASIL, 2013).

Para que tal convênio possa ocorrer, os Centros de AEE devem atender a alguns requisitos, entre os quais: autorização de funcionamento junto ao Conselho de Educação, além da previsão dessa oferta no regimento e no Projeto Político Pedagógico; a efetivação da matrícula dos alunos público alvo do AEE, desde que estejam matriculados regularmente na educação básica; atendimento de acordo com as proposições pedagógicas definidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); “[...] aprovação do PPP, pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, prevendo na parceria o atendimento às escolas urbanas, do campo, indígena, quilombola, nas diversas etapas ou modalidades” (BRASIL, 2013).

A Nota Técnica n. 55/2013 dispõe ainda sobre a definição e as finalidades dos Centros de AEE, sejam eles públicos ou privados, afirmando que os mesmos não constituem espaços substitutivos à escolarização, mas representam alternativas para:

[...] reorientação das escolas especiais, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular (BRASIL, 2013, p. 7).

Portanto, a proposta de atuação dos Centros de AEE, organizados e estruturados a partir das orientações da Nota Técnica, atende ao objetivo de expansão da dupla matrícula, ampliando o acesso ao AEE, complementar ou suplementar ao ensino regular, assim como de fortalecimento da oferta do AEE, realizado nas salas de recursos multifuncionais das escolas de ensino regular.

A título de síntese, elencamos, nos quadros 1 e 2, os documentos internacionais e nacionais respectivamente que marcam a trajetória da Educação Especial, culminando na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Quadro 1 - Documentos Internacionais ordenados por data

Documento/Ano	Ação Proposta
Conferência Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990)	Traça um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem -

	Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos.
Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)	Trata dos princípios, das políticas e das práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.
Carta para o Terceiro Milênio, aprovada em 9 de setembro de 1999 (ONU, 1999)	Proclama que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devem ser reconhecidos e protegidos.
Declaração de Washington (ONU, 1999)	Exorta todos os participantes a continuarem promovendo a Filosofia de Vida Independente em seus países e convidam pessoas com deficiência do mundo todo a participarem do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente.
Fórum Mundial sobre Educação de Dakar - Marco de Ação para a Educação para Todos/EPT (UNESCO, 2000)	Determina que os governos tem a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.
Convenção da Guatemala de 1999 (ONU, 1999)	Prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento da sua integração na sociedade, define a discriminação e dá outras providências.
Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários (UNESCO, 2010)	Objetiva conseguir ao longo da próxima década uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis: conseguir que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva e na qual participe a grande maioria das instituições e setores da sociedade. Existe, pois, a certeza de que a educação é a estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social.

Fonte: Síntese elaborada pela autora.

Quadro 2 - Documentos Nacionais ordenados por data

Documento/Ano	Ação Proposta
LDB n. 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961)	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No Art. 3º Inciso II - preconiza o direito à educação - pela obrigação do Estado fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos

	encargos da educação, quando provada insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.
LDB n. 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971)	Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e, no Art. 9º determina que 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.
Constituição Federal/1988 (BRASIL, 2005)	Determina que 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. Proclama 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.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Desse modo, determina que haja, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. 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.
Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998)	Objetiva ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.
Decreto n. 3.956/2001 (BRASIL, 2001)	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001)	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002)	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Programa Educação Inclusiva: Direito à	Objetiva orientar os dirigentes estaduais e

Diversidade (BRASIL, 2004a)	municipais no que se refere à continuidade das ações do Programa que compreenderá, em 2005, a fase da consolidação e afirmação da proposta de educação inclusiva.
O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004b)	Objetiva divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional
Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (BRASIL, 2007)	Objetiva melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira. Inclui ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como Luz para todos, Saúde nas escolas e Olhar Brasil, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)	Determina que todos os alunos tenham acesso à escola, independente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas e outras. Preconiza a valorização das diferenças e desenvolvimento de projetos pedagógicos para atendimento das necessidades educacionais dos seus alunos, e promovam mudanças nas práticas e ambientes escolares, de modo a eliminar as barreiras que impedem o acesso ao currículo e o exercício da cidadania.
Decreto Presidencial nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b)	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado
Parecer n. 013/2009 (BRASIL, 2009a)	Estabelece Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b)	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto n. 7.611/2011 (BRASIL, 2011)	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
Nota Técnica n. 55 (BRASIL, 2013)	Orienta a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva

Fonte: Síntese elaborada pela autora.

Conforme demonstra a literatura que trata do atendimento educacional à pessoa com deficiência, esse atendimento até meados da década de 1980 caracterizou-se especialmente, pela institucionalização e integração do indivíduo à sociedade, e a partir da década de 1990 passou a pautar-se nos princípios de uma educação para todos, sob intensa influência de movimentos internacionais e organismos internacionais de fomento. Nesta linha de pensamento, no terceiro capítulo nossa reflexão aborda as concepções de educação, de escola e de conhecimento escolar presentes nos documentos oficiais responsáveis por essa orientação e por oferecer subsídios aos sistemas educacionais brasileiros. Discutimos também as concepções de educação, de escola e de conhecimento escolar que consideramos efetivas em se tratando da educação inclusiva, por apresentar a escola como mediadora do conhecimento científico na sociedade.

3. DA ESCOLA DO PRESENTE À ESCOLA DA INCLUSÃO

Mire e veja. O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa (2001)

Considerando o encaminhamento da proposta de pesquisa, no primeiro capítulo procuramos mostrar a trajetória da Educação Especial, descrevendo alguns caminhos trilhados até a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. É importante destacar que a abordagem descritiva adotada, na apresentação do referido capítulo, justifica-se pelo propósito de contextualizar o surgimento da Política, não se tratando, portanto, de uma análise da mesma.

Para a continuidade da discussão destacamos, neste segundo capítulo, concepções de educação, de conhecimento escolar e de escola presentes nos documentos oficiais, e os definidos para a reflexão e constatação do fazer pedagógico nos espaços pesquisados. Em nossa reflexão, a educação é entendida como fenômeno social, historicamente constituído e que, pela forma como se organiza e se transforma, exerce influência no contexto escolar e se reflete no processo de ensino e de aprendizagem do aluno. Retomamos aqui Guimarães Rosa quando poetiza: “as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 2001, p. 39). Por que as pessoas mudam? A partir de que as pessoas mudam? Como as pessoas mudam? São questões relevantes para a reflexão e para a compreensão do processo de desenvolvimento do ser humano.

Neste sentido, consideramos indispensável explicitar a importância da abordagem vigotskiana para o nosso espaço e momento educacional, pensando a Educação Especial como parte deste contexto histórico e cultural. Entendemos que só podemos fazer isto se considerado o contexto pós-revolução na Rússia, no qual se originaram e desenvolveram os estudos e pesquisas de Vigotski, isto é, onde se estabeleceram os princípios básicos da psicologia histórico-cultural.

Conforme explicita Rego (1995, p. 27), falando sobre o contexto social de Vigotski, “[...] a atmosfera de sua época era de grande inquietação e estímulo para a busca de respostas às exigências de uma sociedade em franco processo de transformação”. Naquele

momento, o enorme poder atribuído à educação se expressou no esforço para elaborar programas educacionais que se mostrassem eficientes para erradicar o analfabetismo e pudessem oferecer melhores oportunidades aos cidadãos.

Nas palavras da autora, a proposta de Vigotski de reestruturar a teoria e a pesquisa psicológica estava em “[...] fina sintonia com os projetos sociais de seu país” (1995, p. 27). Palangana (2001, p. 90), por sua vez, destaca que as pesquisas de Blonsky¹⁶, com a finalidade de compreender a relevância do social no desenvolvimento das funções psíquicas do homem, contribuíram para que Vigotski “[...] percebesse a necessidade de se estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado”. Reitera que, para o autor, “[...] estudar um comportamento historicamente significa estudá-lo em sua dinâmica de transformação” (PALANGANA, 2001, p.95). Como afirma Luria (2010, p. 23), “[...] uma nova síntese das verdades parciais dos modos anteriores de estudo deveria ser encontrada”.

Neste contexto, o que Vigotski buscava era, portanto, uma abordagem mais abrangente, que melhor explicasse as funções psicológicas superiores ou, como referimos neste estudo, as funções complexas de pensamento. Conforme Cole e Scribner (1998, p.7), essa abordagem deveria incluir

[...] a identificação de mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento.

Nas palavras de Palangana (2001, p. 90), Vigotski abriu fronteiras, colocando-se como pioneiro ao descrever como a cultura “[...] torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento”. Acrescenta a autora que Vigotski tinha como questão central “[...] explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico – e em essência social –, de forma a produzir as funções complexas do pensamento humano” (2001, p. 96). Defendia a ideia de um organismo ativo, evidenciando a contínua interação entre as condições sociais mutáveis e a base biológica do comportamento humano. Assim,

¹⁶ Ao lado de Vigotski, Pavel Petrivich Blonsky era um psicólogo soviético, também preocupado em construir uma psicologia que pudesse responder à problemática político-social da Rússia naquela época (PALANGANA, 2001).

conforme destaca Palangana (2001, p. 96), Vigotski “[...] observou que a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas”.

Diante disso, entendemos que refletir sobre o fazer pedagógico em tempos de inclusão e refletir sobre a concepção de educação escolar e de escola postas e aquela que pensamos mais efetiva à nossa proposta de estudo, direciona-nos, inevitavelmente, a Vigotski (1997, 1998, 2000) e também a Leontiev¹⁷ (2004) quando tratam do psiquismo humano, explicam o desenvolvimento regido primordialmente por leis sócio-históricas¹⁸ e asseveram que a cultura, representada por toda produção acumulada pela humanidade no decorrer da história, é transmitida de geração a geração no processo educacional. Por que o homem produz essa cultura? Porque, diferentemente dos animais, o homem tem uma atividade criadora e produtiva, o trabalho, e como ele criou uma forma de sobrevivência que dependia do trabalho, deixou de ser nômade e passou a fixar-se, deixou de caçar e passou a domesticar os animais.

Para Vigotski (2011, p. 864), a palavra social, em seu sentido mais amplo, indica que tudo aquilo que é cultura é social. Assim, “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento”.

Como vemos em Palangana (2001, p. 93), em conformidade com o pensamento marxista, “[...] as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na ‘natureza humana’, ou seja, na consciência e no comportamento dos homens”. A importância da teoria de Vigotski consiste em correlacionar tal proposta ao desenvolvimento das funções complexas do pensamento, interpretando “[...] de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos enquanto meios pelos quais o homem, transformando a natureza, transforma-se a si próprio” (p. 93).

¹⁷ Alexei Leontiev, com os mesmos pressupostos filosóficos de Lev Semenovitch Vigotski e Alexander Luria, estudou as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura.

¹⁸ Leontiev, citando manuscritos de Marx (1844, p.91), explica que Marx, fundador do socialismo científico, ofereceu a primeira análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico, citando: “Todas as suas relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana”.

Não há dúvida de que para Engels (1982, p.22), a diferença entre os homens e os outros animais “[...] está na força de trabalho”. Conforme destaca o pensador, as modificações provocadas na natureza pelos animais têm como finalidade única a satisfação das necessidades estabelecidas geneticamente. No entanto, os homens modificam a natureza intencionalmente, colocando-a a seu serviço.

Mas é precisamente a modificação da Natureza pelos homens (e não unicamente a natureza como tal) o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano; e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a Natureza que a sua inteligência foi crescendo (ENGELS, 1979, p.139, grifos no original).

Palangana (2001, p. 115) destaca que do ponto de vista dialético-materialista, o contínuo processo de transformação das necessidades humanas “[...] não é linear nem unidirecional, estando sua forma diretamente subordinada às condições objetivas de cada momento histórico”. E acrescenta:

Na perspectiva marxista, o desenvolvimento das faculdades humanas está diretamente relacionado à evolução histórica das necessidades e dos interesses culturais. A atividade prática, orientada para a satisfação das necessidades, possibilita a formação destas faculdades com base nas predisposições hereditárias, criadas historicamente. Pelo trabalho, o homem elabora situações, constrói os objetos materiais requeridos para a satisfação de suas necessidades e, aperfeiçoa sua inteligência (PALANGANA, 2001, p. 116).

Sob esta mesma perspectiva, Leontiev (2004) explica que ao modificar a natureza para atender sua necessidade de sobrevivência, o homem criou a cultura material (os objetos e os meios de produção desses objetos) e a cultura intelectual (o conhecimento sobre essa produção e o conhecimento para essa produção). Desse modo, entende-se desenvolvimento humano como a apropriação dos bens culturais, ou seja, são as forças físicas e intelectuais dos homens, objetivadas na cultura material e intelectual. Assim,

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa (LEONTIEV, 2004, p.291).

Neste contexto, afirma Palangana (2001), é pela participação ativa na coletividade, por meio da partilha das relações de trabalho, que o sujeito se apropria dos instrumentos físicos produzidos historicamente, da linguagem e do conhecimento acumulado pelas gerações anteriores e que, culturalmente, estão disponíveis.

Os pressupostos destacados enfatizam a riqueza do homem e da cultura como elemento indispensável e constituinte do progresso da humanidade e, como afirmam os teóricos, representantes dessa abordagem, o psiquismo humano carrega e expressa marcas do tempo vivido e que se vive a história humana, reconhecendo o homem como criador e criatura ao mesmo tempo. Como encontramos em Palangana (2001, p.116), “[...] foi orientado pelo desenvolvimento da prática social que o pensamento evoluiu do nível concreto, prático – onde não se distingue a forma do conteúdo – ao nível abstrato, teórico, representado, em sua essência, pelo pensamento científico”.

Para Vigotski¹⁹ (2011, p. 864), “[...] esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social”. Ao referir-se à estrutura das formas complexas de comportamento da criança, Vigotski afirma que esta estrutura é constituída de caminhos indiretos, uma vez que são utilizados quando se torna impossível para a criança a operação psicológica pelo caminho direto. Esclarece:

[...] uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Ainda para o autor, a estrutura do caminho indireto aparece justamente quando, no caminho direto, surge um obstáculo, ou seja, quando a resposta está impedida pelo caminho direto, quando a resposta primitiva não é satisfatória. Neste sentido,

[...] a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

¹⁹ Traduzido diretamente do russo por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques do texto original – VIGOTSKI, L. S. Defektologuia i utchenie o razvitiu i vospitanii nenormálnogo rebionka. In: **Problemi defektologii** (Problemas de Defectologia). Moscou: Prosvetshenie, 1955 (p. 451-458).

Essa forma de pensar sugere, conforme elucida o autor, que as formas superiores de comportamento se desenvolvem sob a pressão da necessidade. Neste sentido, Palangana (2001, p. 129) afirma que as diferenças quanto à capacidade de desenvolvimento das crianças “[...] devem-se, em grande parte, às diferenças qualitativas no ambiente social em que vivem. A diversidade nas condições sociais promove aprendizagens também diversas e estas, por sua vez, ativam diferentes processos de desenvolvimento”.

Nestes termos, ressaltamos Leontiev (2004) quando sinaliza que a educação, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade, considerando as crianças pequenas, por exemplo, constitui-se uma simples imitação dos atos a que a mesma tem acesso no meio onde está inserida. No entanto, com o passar dos anos, ganha complexidade e especialização, caracterizando-se como o ensino e a educação escolares. E complementa que a continuidade do processo histórico seria impossível sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento de uma geração para a seguinte.

Ainda para este autor, o homem, ao se apropriar dos instrumentos materiais e sociais, forma suas faculdades motoras e psíquicas superiores e, assim, o desenvolvimento da cultura dos homens oportuniza progressos na produção de bens materiais, ou seja, o conhecimento do mundo que o cerca. Leontiev descarta a ideia de que a experiência individual do homem, mesmo que muito rica, seja suficiente para a formação do pensamento, afirma que, para isso “[...] seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes”. Assim,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p.284).

Sua premissa nos direciona ao argumento de Vigotski (2000) de que a mudança na estrutura funcional da consciência configura-se no conteúdo central e fundamental de todo processo de desenvolvimento. Pode-se asseverar que o conhecimento faz com que o pensamento do homem seja transformado e, mais especificamente, elevado. Direciona também nossa atenção a Leontiev (2004, p. 285) quando assinala que, “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver

em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Evidenciamos ainda a premissa, em Vigotski (1998, p. 40), de que, para a criança, desde seus primeiros dias de desenvolvimento, suas atividades adquirem um significado próprio em um dado sistema de comportamento social e, pelo fato de serem dirigidas a objetivos específicos, são refratadas por meio do ambiente que a cerca. Desse modo,

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Na mesma linha de pensamento, Leontiev (2004) teoriza que é a própria vida da criança, o desenvolvimento dos processos reais dessa vida que determinam o desenvolvimento de seu psiquismo. Isto significa que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo, é preciso partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança tal como ela se organiza nas condições de vida concreta.

Portanto, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro social. Como consequência, a apropriação do conceito científico, que ocorre, destaca o autor, nas atividades estruturadas com a participação de mediadores, concorre para que esse desenvolvimento aconteça. Nas mediações, atribui-se ao estudante abstrações mais formais e conceitos mais elaborados do que aqueles construídos de forma espontânea e que resultam de acordos culturais.

Vigotski chama de mediador o outro social, ou seja, o adulto ou a criança mais experiente que realiza uma intervenção na zona de desenvolvimento proximal (ZDP)²⁰ do indivíduo, provocando um avanço que não ocorreria naturalmente e, por meio da ZDP, é possível explicar as dimensões do aprendizado escolar. Dessa forma, a apropriação de conceitos científicos tem sua origem nos processos estruturados de ensino (VIGOTSKI, 2000). A aprendizagem cria a ZDP, ou seja, ela ativa processos de desenvolvimento que

²⁰ De acordo com Vigotski, é possível identificar dois níveis de desenvolvimento: Nível de Desenvolvimento Real (NDR) – compreende as funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados (conjunto de informações que a criança tem em seu poder); Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) – problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes; e acrescenta a Zona de Desenvolvimento Próxima (ZDP) – distância entre o NDR e o NDP, constituída por funções que ainda estão em processo de desenvolvimento, entendendo ser este o espaço onde ocorre a mediação.

entram em funcionamento à medida que a criança interage com as pessoas de seu ambiente, internalizando o conhecimento disponível em seu contexto cultural.

Neste sentido, Palangana (2001, p. 157) sinaliza que Vigotski, ao buscar as origens das formas complexas de comportamento nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo que o rodeia, chega ao caráter mediado desses comportamentos. Ele “[...] identifica, então, a importância das interações, das trocas, da instrução no processo de constituição do sujeito psicológico”. E completa:

A criança aprende opondo-se a alguém, identificando-se, imitando, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isso em um ambiente social e historicamente localizado. Assim, é preciso considerar que as interações sociais educativas pressupõem a manifestação e o confronto de diferentes idéias, gestadas em momentos distintos (PALANGANA, 2001, p. 157).

Na mesma linha, Saviani (2005) destaca que o saber que interessa à educação, na concepção aqui empregada, é justamente aquele que resulta do processo de aprendizagem, do trabalho educativo e que permite ao homem aprender a pensar, a avaliar e a agir. Pondera o autor, o homem não se constitui naturalmente, ou seja, não nasce já sabendo ser homem, não nasce sabendo sentir, sabendo pensar, sabendo avaliar, sabendo agir. Complementa:

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (p. 7).

Para chegar a este resultado, alerta o autor, a educação deve partir ou tomar como referência de sua atividade o saber objetivo produzido historicamente. Princípio este que está em consonância com Vigotski (2004) quando reitera a ideia de que os objetivos da educação sempre estão ligados ao desenvolvimento histórico e às necessidades apresentadas pelo ser humano.

Facci (2004, p. 175), por sua vez, alerta que a educação tem a sua liberdade cerceada em relação ao grande meio social. Assinala que, numa sociedade organizada em classes sociais, a educação sempre tem o caráter de classe, “[...] tem uma função social perfeitamente definida e orientada pelos interesses do grupo dominante”.

Com a mesma intenção, Duarte (2004, p.231) elucida que a mediação entre o indivíduo e o gênero humano é realizada pelas relações sociais. Ocorre que, em uma sociedade de classes, excludente, como acontece no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada são bastante complexas e mesmo contraditórias em consequência da “[...] propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da consequente divisão do trabalho”.

Como assinalado na introdução deste trabalho, discutir a educação num contexto capitalista exige considerar características desse modo de produção e os consequentes reflexos deste nas políticas educacionais e na organização da prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Portanto, discutir o papel da escola e da educação inclusiva, num contexto com as mesmas características, constitui-se tarefa de grande complexidade.

A escola que pretendemos descortinar, nesta reflexão, é aquela caracterizada por Libâneo (2010), a escola que promove o desenvolvimento dos sujeitos e uma educação capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo de todos os sujeitos e que privilegie o acesso ao conhecimento científico. Libâneo (2012, p. 15) sinaliza para esta questão quando destaca:

[...] o impacto negativo, nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, das políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em cartilhas no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.

Saviani (1998), por sua vez, assinala que o princípio básico da sociedade capitalista é a produção caracterizada pelo trabalho alienado, o trabalho em que não há sentido pessoal e em que os meios de produção estão com uma minoria. Segundo o autor, no processo educacional, também ocorre uma apropriação privada do conhecimento produzido pela coletividade. Nesse sistema, portanto, a medida de tudo é a produção e o capital. Condição esta que diverge do proposto por Marx (2006, p. 212), evidenciado no trecho a seguir:

A aranha executa operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior arquiteto difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a

construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.

Portanto, revela Marx, o produto da atividade (ou do trabalho) já existia na mente do indivíduo como imagem psíquica, e é essa imagem psíquica que mediatiza a execução do projeto. Mais precisamente, são as imagens psíquicas que constituem o conteúdo da consciência e, como Marx, Engels e Vigotski partilhamos da ideia de que o homem não é apenas um produto do meio em que está inserido, mas é um sujeito ativo no movimento que cria esse meio.

Duarte (2004) pondera que, se a subjetividade for definida como aquilo que se refere ao sujeito e objetividade aquilo que se refere ao objeto, pode-se afirmar que, para Marx, a subjetividade humana se desenvolve por meio da permanente construção da objetividade social. Assim,

[...] a atividade social produz o enriquecimento objetivo e subjetivo dos seres humanos. Neste sentido, a história social pode ser vista como um processo no qual o gênero humano se desenvolve por meio daquilo que é produzido, reproduzido e transformado pela atividade social. Trata-se de um processo histórico de objetivação do gênero humano (DUARTE, 2004, p.231)

Nesta linha de pensamento lembramos Leontiev (2004) quando destaca que, no decurso da atividade do homem, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber fazer, de certa forma, cristalizam-se nos seus produtos materiais, intelectuais e nas ideias. Produz-se, desse modo, o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho o que, por sua vez, oportuniza um novo grau de desenvolvimento histórico nas aptidões do homem.

Frigotto (2002) contribui com a discussão ao afirmar que a educação pode se constituir num processo emancipatório de produção do ser humano, mas para que isso ocorra, o ser humano deve ser tomado como medida, ou seja, como referência para a elaboração das políticas públicas na área da educação. No entanto, o que acontece é justamente o contrário, a organização destas políticas ocorre no entorno do modo de produção, ou seja, do capital, embora elas se apresentem como sociais.

É preciso ressaltar que a crise da sociedade capitalista na década de 1970, conforme assinala Saviani (2008a), conduz a uma reestruturação dos processos produtivos e à

substituição do fordismo pelo toyotismo. E, nesta perspectiva, Galuch e Palangana (2008) asseveram que no fordismo a racionalização na forma de organização do trabalho requer, como habilidades, aquelas necessárias a um sujeito disciplinado, enquanto, no toyotismo, aquelas necessárias a um sujeito empreendedor e em constante processo de aprendizagem.

Conforme assinalam as autoras, a flexibilidade e mobilidade nos processos de trabalho fazem com que o poder de controle e de pressão sobre os empregados aumente e essa força de trabalho mostra-se abatida pelos altos índices de desemprego dos países capitalistas desenvolvidos. Para as autoras,

No contexto da acumulação flexível observam-se: o desemprego estrutural; o aumento da competição; a exigência de novas habilidades; ao mesmo tempo em que outras desaparecem ou ficam obsoletas; a estagnação dos salários; e, no campo político, enorme perda do poder sindical, diante da, também, flexibilidade nos regimes e contratos de trabalho nos quais o emprego regular, cada vez mais, cede lugar para os contratos temporários, os subcontratos, a terceirização e os trabalhadores autônomos (GALUCH e PALANGANA, 2008, p. 79).

Desse modo, a organização do mundo do trabalho coloca-se como demanda de uma formação específica. Por outro lado, suas mudanças não visam, necessariamente, o desenvolvimento do sujeito, mas atender às exigências do processo produtivo. Os objetivos da formação, portanto, não diferem no sistema fordista e toyotista, já que ambos buscam uma formação que torne o sujeito adaptável às necessidades da sociedade capitalista basicamente, não havendo preocupação com o desenvolvimento do sujeito na totalidade.

Galuch e Palangana (2008) salientam que para manter-se a característica da sociedade atual, busca-se uma formação voltada para o desenvolvimento de capacidades que atendam às necessidades do mercado em termos de ação profissional, mas, além disso, voltada para a solidariedade e convívio social.

No contexto educacional, a década de 1990 foi, marcadamente, um período de intensos debates, no qual foram sancionados documentos oficiais que determinam o rumo de políticas educacionais em nível nacional e internacional e as políticas educacionais mundiais têm implicações diretas no modo como se conduz a educação no Brasil. Os documentos oficiais emergem de uma sociedade estabelecida sobre bases capitalistas, organizados com base nos princípios do capital e no sentido de manter esses princípios, condição indispensável para que se mantenha a sociedade nos moldes estabelecidos.

Conforme Libâneo a visão de escola para a integração social não se restringe às postulações dos organismos internacionais, uma vez que pode ser visualizada no âmbito da educação nacional. Para o autor, são concepções que se originam na *Declaração de Educação para Todos*, de 1990, já mencionada no corpo deste trabalho, que traz intenções humanistas e democratizantes, o que pode ser observado na concepção de aprendizagem como “[...] necessidade natural, como incorporação de competências mínimas para sobrevivência social, torna-se pré-requisito para o desenvolvimento humano e social” (LIBÂNEO, 2010, p.7).

Partindo do exposto buscamos refletir sobre a escola posta atualmente e a escola efetiva ou necessária ao se tratar do contexto inclusivo, preconizado pelas políticas públicas e considerando-se o público alvo dessas políticas, ou seja, as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

3.1 Políticas Públicas e Educação Inclusiva

Para a continuidade da discussão e a reflexão sobre esses questionamentos entendemos como necessária a retomada de alguns documentos oficiais para evidenciar a concepção de educação que subsidia a implantação da educação inclusiva nas escolas, entre os quais: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); o Decreto Presidencial n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008b); e, a Resolução n. 04, de dois de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b).

A implantação das SRMs nas escolas da rede pública deve acontecer, conforme definido pelo MEC/SEESP e preconizado por esses documentos, preservando-se as parcerias existentes entre as Secretarias de Educação Municipal e Estadual e as demais Secretarias responsáveis pelos serviços de saúde, assistência social, trabalho e outras que dispõem dos atendimentos clínicos e terapêuticos, entre outros.

Desse modo, as instituições de ensino público devem assegurar aos alunos atendidos no AEE medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações, que possam impedir ou dificultar, a participação nas atividades escolares de forma plena e, em igualdade de condições com os demais alunos. Para esse fim, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial elaborou um documento intitulado *Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento*

Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais – Norma Técnica – n. 11 (BRASIL, 2010b).

O que se verifica é que os documentos oficiais trazem recomendações que se referem a políticas educacionais suficientemente diversificadas e concebidas de modo que a educação não seja fator suplementar de exclusão, mas de inclusão e participação social. Constatamos que as características das políticas de educação inclusiva estão em consonância com o contido nos documentos oficiais internacionais, entre os quais o Relatório da Comissão Especial da UNESCO sobre a educação no século XXI – Educação: um tesouro a descobrir²¹ – no qual se afirma que “[...] cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver suas capacidades profissionais, para comunicar” (DELORS, 1998, p. 91).

Conforme assinala Duarte (2001), o Relatório Jacques Delors preconiza uma educação não voltada exclusivamente para o desenvolvimento econômico dos países, mas para o cultivo de valores como a convivência, a tolerância, o resgate de tradições culturais, valorização da pessoa humana. Estes aspectos podem ser constatados no próprio documento:

O mundo conheceu, durante o último meio século, um desenvolvimento econômico sem precedentes. Sem pretender fazer um balanço exaustivo deste período, o que ultrapassa o quadro de seu mandato, a Comissão gostaria de recordar que, em sua perspectiva, estes avanços se devem, antes de mais nada, à capacidade dos seres humanos de dominar e organizar o meio ambiente em função das suas necessidades, isto é, à ciência e à educação, motores principais do progresso econômico. Tendo, porém, consciência de que o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a Comissão julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva de seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano (DELORS, 1998, p. 69).

Busca-se deste modo uma educação que forme o indivíduo para o trabalho, mas reitera-se a necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola defendendo a ideia de que o mais

²¹ A concepção de educação defendida no Relatório, conforme já abordamos nesta tese, está centrada no lema aprender a aprender e desdobra-se em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e, aprender a ser. Nestes termos, o indivíduo seria preparado para a competição presente na economia capitalista e ao mesmo tempo para o exercício da cidadania.

importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação ao sistema produtivo.

Desse modo, tanto o Relatório Jacques Delors, quanto a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, que se originou em Conferência Mundial realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, convocada, organizada e patrocinada pelo Banco Mundial, subsidiaram a elaboração das políticas educacionais a partir da década de 1990, políticas que incorporaram as concepções contidas no Relatório e também na Declaração.

Na referida Declaração, concordando com o destaque feito por Libâneo (2010, p. 6, grifos no original), observamos que o conceito de aprendizagem refere-se à “[...] aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida, nas quais *incluem leitura, escrita, cálculo, técnicas, valores e atitudes que necessitam os seres humanos para sobreviver*”. Vale ressaltar que, dessa Declaração, além de outros documentos, resultou o Plano Decenal de Educação para Todos²² (1993-2003) entre outros documentos oficiais, dos quais derivam as políticas e diretrizes da educação no Brasil. O caráter ideológico de tal documento desarticula a organização social na defesa da igualdade de direitos e oportunidades e de que a diversidade é normal reiterando a ideia de que *ser diferente é normal*, não colaborando assim com a educação inclusiva uma vez que naturaliza as diferenças.

Nesta perspectiva, é fundamental compreender que a finalidade da educação, seja regular ou especial, não deve diferir qual seja, consiste em promover o desenvolvimento por meio de uma aprendizagem intencional, porque educação especial é educação.

3.2 Falando sobre Educação e Inclusão

Sob tais orientações e pressupostos, sentimo-nos provocados a refletir sobre algumas questões que podem ser colocadas da seguinte forma: Que conhecimentos/capacidades são necessários para viver dignamente, como orienta o Relatório Jacques Delors? Como isso se efetivaria num mundo em que ocorrem alterações no modo produtivo e se abordam questões relativas à globalização, às transformações

²² “O Plano Decenal é conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Assim, a edição que ora se apresenta à sociedade brasileira, se por um lado procurou incorporar propostas várias, de outro, permanece aberta a novos aperfeiçoamentos, sobretudo no âmbito das escolas, de seus dirigentes e de seus professores” (BRASIL, 1993, p.15).

científicas e tecnológicas, mas não se objetivam mudanças nas relações sociais? Como isso se materializaria no contexto da educação inclusiva?

Para a continuidade de nossa reflexão abordamos os dois significados da Educação Inclusiva apresentados por Libâneo (2010, p. 12). No primeiro, destaca-se

[...] o reconhecimento da diferença, do ritmo de desenvolvimento de cada aluno, independentemente de suas condições mentais, físicas, psicomotoras e a vivência de experiências socioculturais e afetivas em função da pluralidade cultural. Os conhecimentos sistematizados estariam subordinados às necessidades de compreender melhor ou vivenciar melhor as experiências de socialização.

Enquanto no segundo, acentua-se

[...] o provimento, em condições iguais para todos, dos meios intelectuais e organizacionais pelos quais os alunos aprendem a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo, e para isso, considerando as características pessoais e culturais dos alunos, sua motivação, e os contextos sócio-culturais da aprendizagem.

Pautado no primeiro significado, Libâneo afirma que, em vez de uma escola assentada no conhecimento vislumbra-se uma escola para o acolhimento social. Entende que a questão não é a manutenção da escola assentada no conhecimento, domínio dos conteúdos e formação das capacidades cognitivas, mas “[...] uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). Para o autor, a origem da escola para o acolhimento social está na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990) e em outros documentos oficiais patrocinados pelo Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a “[...] escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes tempos, não oferecendo um conhecimento para toda a vida, operacional e prático” (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Dando continuidade, Libâneo destaca alguns aspectos presentes na *Declaração sobre Educação para Todos*, de 1990, no que concordamos com o autor, entre os quais destacamos: “[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano

permanentes; concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência, ampliar os meios e os raios de ação da educação básica”. E complementa: “Tão boas intenções parecem, à primeira vista, compatíveis com uma desejada visão democrática da escola para todos e até com uma visão renovada das políticas educativas” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Refletindo sobre esses excertos, podemos nos perguntar: Quando a Declaração Mundial de Educação para Todos orienta o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem e sugere “prover instrumentos e conteúdos da aprendizagem, necessários à sobrevivência”, a que instrumentos e conteúdos ela se refere? Qual o parâmetro para a compreensão do conceito de sobrevivência?

Para continuarmos a reflexão recorreremos a Duarte (2004) quando se refere à descaracterização da escola pública, como uma instituição destinada a muitos outros objetivos que não o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas. As pessoas estão habituadas, conforme destaca o autor, a uma escola esvaziada de conhecimento, uma escola sem sentido, que não permite o acesso às formas mais elaboradas de conhecimento.

Em Moreira e Candau (2007), estão explicitadas as características da escola e da prática educativa, no formato criticado por Duarte, quando os autores apresentam a proposição de que os conhecimentos escolares sejam reescritos, assim como a escola e o currículo sejam transformados em espaço de crítica cultural, de diálogo e desenvolvimento de pesquisas e que os princípios, multiculturalmente orientados, possam nortear a escolha de novos conteúdos e a adoção de procedimentos novos, além do estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula. Os autores sugerem que se priorize no currículo: “[...] reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção” (2007, p. 32).

Nesta perspectiva, o que se observa nos documentos referidos é uma representação da pós-modernidade que coloca sob suspeita a tradição filosófica e científica, questiona a ideia de ciência e, conseqüentemente, a razão de ser da escola e de suas finalidades. Quando nos referimos ao significado de escola, entendemo-lo como um espaço responsável por transformar os conceitos espontâneos em conceitos científicos, os quais se caracterizam por fazer parte de um sistema e se constituírem atividade mental que promove a tomada de consciência.

Esta tomada de consciência envolve compreender o que se está pensando, no sentido de ter o domínio sobre o conhecimento e por envolver uma relação especial com o objeto, relação esta baseada na significação e ressignificação do conceito. Conforme

Vigotski (1998, p. 76), “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

Diferentemente da concepção de escola e de aprendizagem preconizada nas políticas oficiais pós-Jomtien, na teoria histórico-cultural, segundo coloca Libâneo (2012, p. 13 - 14), a escola tem o papel de “[...] prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura”.

Teoriza Vigotski (2000) que a apropriação da cultura e da ciência acontece em atividades estruturadas e os processos intencionais de ensino se revelam como uma das principais fontes e força orientadora no desenvolvimento dos conceitos da criança. A aprendizagem escolar, desse modo, torna-se fator decisivo no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Prossegue o autor: essa apropriação do conceito científico origina-se nos processos de ensino, com a participação dos professores atribuindo aos estudantes abstrações mais formais e conceitos mais definidos.

Assim, os fundamentos do desenvolvimento psíquico estão na cultura e na inserção do indivíduo nesta cultura e o ser humano vai, paulatinamente, deixando a predominância do biológico e se transformando no ser social. Neste contexto, a escola tem, conforme Vigotski (2000), a responsabilidade pela sistematização do saber, isto implica possibilitar ao indivíduo a apropriação e a elaboração dos conceitos científicos, que promovam novas formas de conceituar o mundo e a própria vida.

Do exposto, depreende-se que tal desenvolvimento implica apropriação dos bens culturais, das forças físicas e intelectuais dos homens objetivada na cultura material e intelectual (LEONTIEV, 2004). E a questão que se coloca aqui é: Tratando-se da educação inclusiva isso seria possível se considerarmos que produzir conhecimento não significa apenas apropriação, mas ir além das leituras já feitas, apresentando uma nova leitura? Por que às pessoas com deficiência o saber sócio-historicamente construído se mostra interdito? É interdito por quem?

Vigotski (1998, 2000) e Leontiev (2004) destacam que o desenvolvimento é regido por leis sócio-históricas e que a educação, é a grande responsável por transmitir de geração a geração a cultura produzida e acumulada pela humanidade no decorrer da história. Para Leontiev, esta é a razão pela qual toda nova etapa de desenvolvimento da humanidade apela para nova etapa da educação. Assim,

[...] o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Conforme Vigotski (2004, p. 77), “[...] a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo”. Desse modo, “[...] só poderá ter caráter educativo aquela fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente. Logo, nem todos os vínculos que se concluem na criança são atos educativos”. No entanto, ele assevera que a educação tem sido usada como instrumento ideológico, promovendo a concentração e a estratificação da cultura e a desigualdade de desenvolvimento cultural dos homens. Tem-se como consequência o falseamento e o esvaziamento do trabalho educativo preconizado por Vigotski, expressado na forma de encaminhamento pedagógico e metodológico que se adota no ensino.

No contexto das políticas de inclusão, como paradigma educacional atual, pode-se perguntar: Que conhecimentos podem interessar à escola inclusiva? Que conhecimento escolar interessa ao público alvo das políticas inclusivas? Os conceitos transmitidos pela escola, na maneira como está posta, favorecem ao estudante a reorganização dos processos psíquicos? Em se tratando do processo de inclusão, como ficaria?

Como escreve Ivana Jinkings (2008) na apresentação da obra *A Educação para além do Capital* de István Mészáros, alerta que para o autor

[...] o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais [...] mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (p. 11).

Fica evidente que não se trata apenas de considerar a modificação das políticas, mas a reprodução da estrutura de valores, cujo objetivo está em perpetuar uma concepção de

mundo fundada na sociedade mercantil. Impõe-se, portanto, lutar pelo direito à aprendizagem e não apenas, à escola.

Mészáros (2008, p.13) afirma que “[...] educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”. Podemos nos perguntar: Pela forma como preconiza a política vigente, o aluno de inclusão teria acesso a essa educação? A escola, nos moldes atuais, teria condições de possibilitar e promover essa educação?

Lembramos Moreira e Candau (2007, p. 41), que em seu texto fornecem subsídios para a elaboração das políticas da educação na perspectiva inclusiva. Como escrevem os autores:

[...] o modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos outros. Portanto, é importante promovermos processos educacionais nos quais identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos outros.

Pensar, nesse processo, implica reconhecer que o ser humano, por meio da educação, pode transformar o modo como configura e interpreta a realidade. Mais que isso, quando o indivíduo se apropria de um conhecimento da sociedade não o faz de forma passiva, significando que pode continuar a partir do conhecimento/cultura apropriado, como que se colocando “aos ombros da geração anterior”. Como assinala Leontiev (2004, p. 301):

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Por esta via, reconhecemos que o conhecimento não apenas deve ser possível, como é necessário ao desenvolvimento do pensamento, uma vez que a aquisição de conteúdos desenvolve novas formas de pensamento.

Como discutido em Luria (1990), essa nova forma de conceber o pensamento envolve a tomada de consciência, a expansão das formas resultantes da atividade cognitiva,

as quais refletem o mundo externo de modo mais profundo e completo, tomando por base esquemas de pensamento lógico que, objetivamente, se formaram em estágios mais avançados da atividade cognitiva.

Duarte (2004, p. 231), amparado nos fundamentos marxistas, afirma que

[...] a atividade social produz o enriquecimento objetivo e subjetivo dos seres humanos. Nesse sentido, a história social pode ser vista como um processo no qual o gênero humano se desenvolve por meio daquilo que é produzido, reproduzido e transformado pela atividade social. Trata-se de um processo histórico de objetivação do gênero humano.

Salienta que, se o conhecimento for ensinado naquilo que ele tem de mais essencial e se isso for feito de modo que os alunos possam apropriar-se, terá ocorrido um verdadeiro ensino e este passará da condição de social para a condição de patrimônio individual. O ensino pode ser comparado a um processo que move o pensamento do indivíduo e que o impulsiona a buscar as riquezas produzidas pela sociedade.

Fica evidente para nós que se o currículo e as práticas educativas têm sua ênfase nas mediações cognitivas, visando ao desenvolvimento do pensamento, a preocupação pedagógica, naturalmente, volta-se para a significação/ressignificação dos conceitos. Conforme destaca Libâneo (2010, p.12): “[...] escolas existem para que os alunos aprendam solidamente os conceitos, desenvolvam o seu pensamento, seus processos de raciocínio e qualidade de ensino, neste caso, é qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares”. Leontiev (2004) pondera sobre uma questão que deve sempre estar presente na prática dos educadores, a de que a criança não está sozinha frente ao mundo que a cerca. As relações da criança com o mundo são sempre intermediadas pelo outro, ou seja, é na relação com outros indivíduos da mesma espécie que a criança se desenvolve. Além disso,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, *os órgãos da sua individualidade*, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos no original).

Apesar do entendimento de escola como responsável pela socialização do conhecimento, há também o entendimento de que, para isso, é necessário que ela domine o conhecimento, ou seja, que ela trabalhe com as formas mais desenvolvidas de conhecimento. Ante esta ponderação, Barroco (2007, p. 20) descortina uma das vias que impõe limites à concretização de tal processo.

Ainda que uma escola possa ter uma prática séria de ensinar a ciência, a cultura, as artes, firmando valores positivos para a formação do homem cultural, ela se depara com um movimento mais amplo de negação do conhecimento para a grande parcela da humanidade. Assim, de fato, sua possibilidade de realização de tal projeto encontra-se sobre sérios limites que não podem ser desconsiderados.

Concordamos com a autora também quando assinala que a expectativa ou cobrança de que a educação possa ir além de suas possibilidades na implantação de projetos como o da educação inclusiva é visível em documentos oficiais nacionais e internacionais. A questão posta, no entanto, está relacionada à grande complexidade que envolve o processo educacional e todos os seus condicionantes. Neste caso, não é suficiente a elaboração de políticas, elas precisam ser exequíveis e, além disso, faz-se necessário um mínimo de condições para a execução das mesmas.

3.3 Educação e Criança com Deficiência: sob o olhar da psicologia histórico-cultural

Para melhor explicitar um contexto possível de desenvolvimento da pessoa com deficiência, entendemos que é necessário ponderar sobre alguns conceitos e princípios do campo da defectologia²³, considerando as contribuições que esta área de estudo oferece à compreensão da e à atuação na Educação Especial.

Vigotski (2011, p. 867) reconhece que toda a cultura é marcada por relações de poder, constituindo-se, assim, em parâmetros de possibilidades para o sujeito ser (ou não) no mundo, é organizada para a pessoa que tem disponível a mão, o olho, o ouvido, além de certas funções cerebrais. Desse modo, é levando em conta a pessoa culturalmente

²³ “O termo *Defectologia* era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (*defeitos*) mentais e físicos. Entre as crianças estudadas estavam surdos-mudos, cegos, não educáveis e deficientes mentais. Idealmente, um diagnóstico defectológico de determinada criança e um prognóstico para sua recuperação (parcial) baseavam-se nas avaliações combinadas de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina” (VEER&VALSINER, 1996, p. 73, grifos no original).

delimitada que todos os nossos instrumentos, técnicas, signos e símbolos são planejados. Este quadro é o fundamento da ilusão de convergência, ou seja, “[...] de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo”.

No dia a dia, quando nos defrontamos com uma criança que se afasta do padrão do humano normal e com o agravante de uma deficiência na sua organização psicofisiológica²⁴, mesmo ao olhar do leigo, “[...] a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Em *Obras Escogidas*, quando Vygotski se refere aos “problemas fundamentais na Defectologia contemporânea” (1997) fica patente sua inquietação diante do fato de todos os problemas deste campo, serem tratados como problemas quantitativos. Ressalta que com o auxílio destes métodos, pode-se determinar o grau do intelecto, mas não o tipo ou as características das perdas, revelando uma concepção apenas quantitativa do desenvolvimento psíquico. Em oposição a esta postura, na *Defectologia* em que predomina o aspecto qualitativo, prima-se pelo experimento, pela observação, pela análise, diferenciação e generalização, descrição e definição qualitativa das perdas e não apenas o cálculo e a medida como forma de entender ou de realizar a avaliação.

Vigotski pondera a respeito dos encaminhamentos diametralmente opostos entre uma concepção e outra. Se orientada pela quantitativa, sinaliza Vygotski (1997), a análise do problema se restringe à perspectiva quantitativa e reducionista, da mesma forma, empreende-se uma prática de ensino também reducionista. No entanto, se pautada na qualitativa, vislumbra uma atuação que não mais está centrada apenas nas diferenças, por estar amparada em um novo pressuposto que orienta a ação educativa, evidenciando ali, o cerne de seu estudo. A *defectologia* teorizada por ele estabelece uma tese básica, cuja defesa é a razão de sua existência como ciência: a criança que tem seu desenvolvimento dificultado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que os colegas normais, mas, que se desenvolve de outro modo.

Isso significa que, quando se pensa no indivíduo com deficiência, deve-se pensar nele com tudo que está vinculado à deficiência. Portanto, alerta Vygotski que, assim como

²⁴ Vygotski fala principalmente da criança cega e da criança surda, referida por ele como surda-muda (termo que manteremos apenas em citações diretas), no entanto, quando abordarmos a questão dos caminhos alternativos, estenderemos a todo público alvo do AEE definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

a criança normal apresenta peculiaridades a cada momento de seu desenvolvimento, com a criança com deficiência ocorre o mesmo. Nesse caso, é a estrutura orgânica e psicológica que distingue a criança normal da criança com deficiência e não a deficiência em si mesma.

Vigotski (2011, p.866) alerta para a necessidade de que o educador compreenda que “[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de novo todo o curso do desenvolvimento”. Está presente aqui um princípio que faz com que a educação seja percebida de outro modo, ou seja, podem ser observados dois planos distintos de desenvolvimento no comportamento: o natural e o cultural.

Outro ponto importante que merece ser referido, segundo o autor:

[...] introduz no campo da educação a concepção dialética do desenvolvimento da criança. Se antes, quando não se distinguiam os dois planos de desenvolvimento – o natural e o cultural –, era possível apresentar ingenuamente o desenvolvimento cultural da criança como continuação e consequência direta de seu desenvolvimento natural, agora tal compreensão resulta impossível (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

No entendimento de Vigotski, a criança que apresenta a deficiência, por si só, não se apropriará da cultura acumulada, produzida pela humanidade no decorrer da história, embora, assevera o autor, possa haver um desenvolvimento espontâneo das formas culturais de comportamento, como se observa no caso das crianças surdas, que desenvolvem uma mímica complexa, uma fala singular.

Por si só, mesmo privada de qualquer instrução, a criança ingressa no caminho do desenvolvimento cultural; em outras palavras, é no desenvolvimento psicológico natural da criança e no seu meio circundante, na necessidade de comunicação com esse meio, que se encontram todos os dados necessários para que se realize uma espécie de autoignição do desenvolvimento cultural, uma passagem da criança do desenvolvimento natural ao cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Fica evidente que cabe à educação criar técnicas artificiais, culturais, isto é, criar um sistema especial de signos culturais, adaptados às especificidades da organização psicofisiológica da criança anormal. Portanto, os caminhos naturais de apropriação da

cultura são substituídos por caminhos alternativos, como o Braille para o cego, a língua de sinais para o surdo.

Estes caminhos alternativos, especialmente elaborados para a criança interagir com o meio, apropriar-se da cultura e desenvolver-se, são muito importantes na história do desenvolvimento cultural por dois aspectos: primeiro, por demonstrar que o desenvolvimento cultural do comportamento não está, necessariamente, relacionado com uma ou outra função orgânica, por exemplo, “[...] a fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do visual para o tátil” (VIGOTSKI, 2011, p. 868); segundo, pode-se observar no desenvolvimento de indivíduos com deficiência, com maior clareza, a divergência entre o desenvolvimento cultural e o natural. Conforme destaca o autor, especialmente no caso dos cegos e dos surdos, observa-se elevada discrepância entre as formas culturais de comportamento que se destinam à organização psicofisiológica normal da pessoa e o comportamento da criança que apresenta uma ou outra deficiência. Mas o mais importante é que:

As formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Conforme assinala o autor, nós estamos acostumados com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, mas o experimento cultural mostrou a possibilidade de ler com os dedos e falar com as mãos e isso, de acordo com o Vigotski, mostra o aspecto convencional da cultura, inclusive a dominante, e a mobilidade das formas culturais de comportamento. Nesse sentido, os aparatos psicofisiológicos diferentes dos convencionais oportunizam o desenvolvimento cultural da criança com deficiência e este constitui-se na principal forma de compensar a deficiência.

Do exposto, entendemos, com base nos estudos de Vigotski, que existem fundamentos que orientam um novo olhar sobre a criança anormal. Desse modo, o olhar tradicional, que “[...] partia da idéia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função”, é substituído por uma outra forma de compreensão, a qual,

[...] examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Nesse novo olhar considera-se não apenas as falhas ou faltas que caracterizam a criança, mas um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. E, o desenvolvimento das funções complexas de pensamento é possível apenas pelos caminhos do desenvolvimento cultural, tanto pelo domínio dos meios externos da cultura quanto pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções complexas, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos. Pesquisas mostram, revela Vigotski, que é justamente nos aspectos que dependem da cultura social e não da deficiência orgânica que, em geral, a criança com deficiência apresenta mais atrasos.

Assim, desenvolveu a tese de que “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p.869). Portanto, é preciso criar as mesmas técnicas de caminhos alternativos que já existem com relação ao desenvolvimento dos meios externos de comportamento cultural, para o desenvolvimento dos meios internos de comportamento cultural.

Vygotski (1997, p. 14) destaca um fato importante no desenvolvimento que é limitado por uma deficiência e aponta o duplo papel da deficiência orgânica no desenvolvimento: a limitação e o estímulo para elaborar a compensação. Tem-se, dessa forma, a tese de que toda deficiência cria os caminhos para a elaboração da compensação.

Os estudos vigotskianos demonstram que a avaliação da criança com deficiência não deve ficar limitada ao grau da deficiência, deve, sim, considerar os processos de compensação, ou seja, os processos alternativos para o desenvolvimento do comportamento da criança com deficiência. Disso depende-se que a atenção da *Defectologia* volta-se para a criança acometida pela deficiência e não para a deficiência em si.

Como vemos em Vygotski (1997, p.14), o aperfeiçoamento de uma capacidade não ocorre de forma mágica, pelo simples fato de outra estar ausente. Pressupõe-se que a limitação de uma capacidade seja compensada, por completo ou em parte, pelo intenso desenvolvimento de outra. Desse modo, uma memória frágil pode ser compensada por uma compreensão elaborada, que, de certo modo, substitui a capacidade de memorização. Nestes termos, a lei da compensação aplica-se por igual ao desenvolvimento normal e ao desenvolvimento limitado.

Conforme destaca o autor, se, em razão de uma limitação morfológica ou funcional, um órgão não consegue funcionar como deveria, o sistema nervoso e o sistema psíquico organizam-se no sentido de compensar o funcionamento inadequado do órgão. Desse modo, junto com a deficiência orgânica, estão as forças, as aspirações para superar ou alcançar um nivelamento, ou seja, da carência nasce sua força. No entanto, o processo de compensação pode terminar em vitória ou em derrota e, entre esses resultados, podem existir diferentes graus, os quais se devem ao grau da deficiência mas sobretudo à intensidade e riqueza da compensação que está diretamente relacionada à possibilidade maior ou menor de acesso à cultura que tem o papel de desencadear o referido processo.

4. DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Portanto, tenho de dizer onde me localizo para que, de saída, fiquem claras as razões de muitos dos nossos possíveis encontros e inevitáveis desencontros.

Rubem Alves (2008)

Tendo em vista a finalidade desta pesquisa, que consistiu em traçar um panorama da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sudeste do Brasil, neste capítulo, descrevemos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa de campo.

Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-prático, na qual se estabeleceu uma relação dialética entre estes elementos no decorrer dos estudos e foi dividida em dois grandes momentos. No primeiro, foi feita uma pesquisa bibliográfica, com o levantamento e a reflexão sobre documentos oficiais que subsidiaram a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e fontes que abordavam os fundamentos da psicologia histórico-cultural no que diz respeito à concepção de escola, educação e conhecimento escolar. No segundo momento, efetivou-se o levantamento dos dados, coletados por meio de pesquisa levantamento e estudo de campo.

Gil (2007) esclarece que as pesquisas classificadas como levantamento caracterizam-se pela interrogação direta de um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, depois, realizar uma análise quantitativa e qualitativa dos dados.

O levantamento foi realizado por meio de questionário (Apêndice C) aplicado a um grupo de professores então matriculados no Curso de Especialização em AEE oferecido pela UEM, no período de julho de 2010 a dezembro de 2011. O referido curso foi organizado em atendimento ao Edital n. 1, de 2 de março de 2009, publicado no Diário Oficial da União – seção 3, p. 20, em 4 de março de 2009, pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância (MEC/SEED) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Tratou-se de Curso de Especialização (*Lato Sensu*), ofertado na modalidade à distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com carga horária de 360 horas e que se destinou a

professores da Educação Básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino no AEE e/ou em sala de ensino regular.

O questionário tratou de questões relativas ao AEE nas escolas em que os professores atuavam. Esclarecemos que o referido instrumento foi utilizado na pesquisa em todas as regiões definidas no projeto de abrangência nacional, após validação oportunizada pela aplicação do mesmo a um grupo controle. Professores de todo território nacional, participaram e, na região de abrangência de nossa pesquisa foi computado um total de 151 professores cursistas.

Gil (2007) aponta vantagens e limitações na pesquisa tipo levantamento. Entre as vantagens o autor destaca o conhecimento direto da realidade, a economia e a rapidez na coleta de dados e o aspecto quantitativo que possibilita uma análise estatística. Com relação às limitações, o autor aponta a pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais e a limitada apreensão do processo de mudança. Para aprofundar as questões propostas no levantamento, foi realizado um estudo de campo. Conforme destaca Gil (2007), a investigação de campo pode ser desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas, conjugadas ainda com outros procedimentos, tais como fotografias, documentos e filmagens. No caso desta pesquisa foi utilizada a entrevista, a observação e a consulta a documentos.

Como no projeto do Curso de Especialização foram definidas 35 cidades para os encontros presenciais, a aplicação das avaliações e a defesa dos trabalhos de conclusão de curso, destas foram selecionadas 15 para constituírem o universo de pesquisa do projeto de abrangência nacional²⁵. Para cada região, foram definidas três escolas de municípios e estados diferentes. Nossa pesquisa abrangeu três escolas da Região Sudeste do Brasil, uma no município de Uberlândia, Estado de Minas Gerais; uma no município de Mauá, Estado de São Paulo; e, uma no município de Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro.

Foram definidos como pontos norteadores do estudo de campo: a caracterização das escolas, com consulta às bases do INEP e Censo Escolar para levantamento do Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (IDEB) e número de alunos; previsão do AEE no Projeto Político Pedagógico; número de alunos público alvo do AEE; atendimentos em SRM ou Centros de AEE e a alunos de outras escolas; observação nos ambientes de AEE e salas de ensino regular.

²⁵ Conforme anunciado na introdução deste trabalho.

Encontramos em Gil (2007) a afirmação de que, no estudo de campo, é importante a vivência, por parte do pesquisador, de experiência direta na situação de estudo, o que exige que este desenvolva pessoalmente a maior parte do trabalho. No que diz respeito à pesquisa em tela, foi esta a forma escolhida e, para maior credibilidade e rigor, foi definido um roteiro de caracterização e entrevista (Apêndice B) para esta fase da coleta de dados.

As limitações no processo de homogeneidade e fidedignidade aos dados, acreditamos, foram minimizadas com a elaboração coletiva do roteiro de caracterização, com a participação de outros pesquisadores envolvidos no projeto de abrangência nacional. Além de possibilitar amplitude ao estudo de campo, esses procedimentos contribuíram para diminuir os riscos de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados de pesquisa.

4.1 Participantes da Pesquisa

O *locus* de nossa pesquisa constituiu-se de três escolas de dependência administrativa municipal, de Ensino Fundamental, situadas na Região Sudeste do Brasil:

- 1) Escola Mauá²⁶ – Mauá – São Paulo
- 2) Escola Petrópolis – Petrópolis – Rio de Janeiro
- 3) Escola Uberlândia – Uberlândia – Minas Gerais

Após a definição da Região Sudeste como área de abrangência da pesquisa, fizemos, primeiramente, um levantamento, na Plataforma Moodle, no ambiente do Curso de Especialização em AEE/UEM, do número de professores cursistas ativos em cada um dos estados e municípios que constituíram as turmas para a aplicação da pesquisa levantamento que possibilitou a definição do município objeto da pesquisa.

Conforme previsto no projeto de pesquisa, com a definição de um município por Estado, foram visitados os municípios de Uberlândia/MG, Petrópolis/RJ, Mauá/SP e Vila Pavão/ES, para a realização da pesquisa levantamento, cujos dados possibilitaram a definição de três dos quatro estados existentes na Região Sudeste e dos três municípios para a continuidade da pesquisa conforme critérios estabelecidos.

Após a definição das escolas, foram realizadas as visitas para a coleta de dados que consistiu em entrevista com a responsável pelo AEE no município, entrevista com os professores do AEE, observações nas SRMs e salas de ensino regular. Foram realizadas

²⁶ Para preservar a identidade das escolas e dos profissionais que nela atuam, optamos por nominar, de forma fictícia, cada escola visitada, com o nome do município onde está localizada.

duas visitas à Escola Petrópolis em Petrópolis/RJ (a primeira em 2011 e a segunda em 2012); duas visitas à Escola Uberlândia, em Uberlândia/MG (a primeira em 2011 e a segunda em 2012); e, uma visita à Escola Mauá, em Mauá/SP em 2012²⁷.

4.2 Caracterização das Instituições Pesquisadas

4.2.1 Escola Mauá

Escola Mauá, localizada no município de Mauá, Estado de São Paulo. Foi criada pelo Decreto Municipal n. 4.730 de 12/03/1992 e iniciou suas atividades em 04/02/1992. A escola funcionava nos três períodos com a seguinte distribuição: período matutino – 07h00 às 11h45 - Fundamental Regular; período vespertino - 12h45 às 17h30 – Fundamental Regular; período noturno - 18h30 às 22h30 – Educação de Jovens e Adultos. “Portanto, a escola oferece Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Em consonância com a Lei 11.274 de 06/02/2006, a escola adotou o ensino fundamental de nove anos a partir de 2007; Educação de Jovens e Adultos, 1º segmento - Módulos I / II e III; e, Educação de Jovens e Adultos, 2º segmento – 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries” (MAUÁ, PPP, 2012).

A equipe gestora da escola estava constituída por uma diretora; dois assistentes de direção; dois coordenadores pedagógicos. A escola possuía uma equipe de 74 professores, sendo que 13 encontravam-se afastados e 15 eram professores eventuais ou substitutos. Havia duas professoras de AEE, lotadas na Secretaria de Educação do município e que não participavam diretamente do planejamento e organização da escola. Eram 1.298 alunos matriculados na escola, destes 32 com necessidades educacionais especiais, dos quais 22 estavam matriculados também no AEE. Havia 10 alunos frequentando o ensino regular, considerados com necessidades educacionais especiais e não matriculados no AEE, um número significativo se considerarmos que, dos 2.4% de alunos com necessidades educacionais especiais, 1.7% não frequentava o AEE.

²⁷ A primeira visita realizada aos municípios de Uberlândia e Petrópolis coincidiu com a aplicação da avaliação presencial e devido ao tempo disponibilizado para a atividade, houve necessidade de um retorno para complementação da coleta de dados, o que ocorreu no ano de 2012. No caso de Mauá, a visita foi realizada em 2012, apenas com a finalidade da coleta dos dados.

Quadro 3 - Matrículas na Escola Mauá

Demonstrativo de matrículas	Número de alunos	%
Total de alunos	1.298	100
Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	32	2.4
Alunos matriculados no AEE	22	1.7

Fonte: Direção da Escola. Quadro organizado pela autora.

Quanto à estrutura física, a escola contava com 21 salas de aula; 01 sala de projeção; 01 laboratório de informática; 01 copiadora; 04 sanitários para funcionários; 04 sanitários para alunos; 01 refeitório para funcionários; 01 refeitório para professores; 01 lavanderia; 01 laboratório de ciências; 01 laboratório de matemática; 01 sala para grupo de estudos; 01 cozinha; 01 pátio/refeitório para alunos; 01 sala de professores; 01 secretaria; 01 sala para coordenação; 01 sala para direção; 02 quadras cobertas; 01 almoxarifado para educação física; 01 almoxarifado para materiais diversos; 01 quadra de areia; 01 zeladoria. Possuía, ainda, 01 anfiteatro com 199 lugares; Saguão; 01 biblioteca; 01 sala de administração; 01 copa/cozinha; 02 sanitários femininos; 02 sanitários masculinos; 01 sala de projeção; 01 almoxarifado; 03 salas multiuso; 02 camarins (MAUÁ, PPP, 2012).

A escola em referência estava associada à rede do Programa de Escolas Associadas da UNESCO – PEA/UNESCO – desde abril de 2002 tendo recebido a certificação em julho de 2003.

4.2.2 Escola Petrópolis

A Escola Petrópolis uma instituição de ensino municipal, conveniada com a Mitra Diocesana de Petrópolis, localizada na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, cujo horário de funcionamento era das 7h30 às 12h30 e das 12h30 às 16h30. Atendia a turmas da Educação Infantil II ao 5º Ano do Ensino Fundamental, totalizando 406 alunos, com turmas assim distribuídas à época da pesquisa: manhã - uma turma de Educação Infantil II, duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, uma turma de 3º ano, uma turma de 4º ano, uma turma de 5º ano; tarde - uma turma de Educação Infantil II, três turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano, uma turma de 2º ano, uma turma de 3º ano, uma turma de 4º ano, uma turma de 5º ano. Dos 406 alunos matriculados na escola, 45 apresentavam alguma necessidade educacional especial e estavam no sistema de inclusão e 23 matriculados no AEE. Conforme demonstraram os números, dos 11.1 % de alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais na Escola Petrópolis, apenas 5.7%

estavam matriculados no AEE. Duas questões se destacaram neste quadro: primeira, 5.4%, quase a metade dos alunos não estava frequentando o AEE; e, segunda, o alto índice de alunos que apresentava necessidades educacionais especiais, 11.1 %.

Quadro 4 - Matrículas na Escola Petrópolis

Demonstrativo de matrículas	Número de alunos	%
Total de alunos	406	100
Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	45	11.1
Alunos matriculados no AEE	23	5.7

Fonte: Professor do AEE. Quadro organizado pela autora

Na Escola Petrópolis, o quadro de funcionários era composto por: uma diretora geral, duas diretoras adjuntas, uma orientadora pedagógica, duas recursistas (professoras de AEE), uma professora de sala de leitura, dez professores de sala, uma professora de Educação Física, uma secretária, um inspetor, uma zeladora, três auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras.

Quanto à Estrutura Física, a escola possuía: uma sala de leitura; uma sala de recursos multifuncionais; uma sala de informática; uma quadra descoberta; uma cozinha, juntamente com o refeitório; uma secretaria; uma sala de direção e orientação; um banheiro feminino; um banheiro masculino; um banheiro para funcionários – adaptado; pátio descoberto; nove salas de aula (duas salas de Educação Infantil e uma sala com rampa).

A Escola Petrópolis contava com alguns projetos, tais como: Projeto Aquarela coordenado por uma Organização Não-Governamental (ONG) – do qual participavam alunos de 1º ao 5º ano – com atividades de informática, esportes, reforço escolar, teatro, meio ambiente – realizado no turno inverso. O projeto era direcionado às crianças carentes e que precisavam ficar o dia todo na escola; Projeto Cultura pela Paz – aberto à comunidade, atendia a adolescentes, oferecendo oficinas de informática, esportes e dança. Ainda eram disponibilizados alguns cursos pagos (uma forma de angariar fundos para a escola): Curso de Esgrima e Curso de Corte e Costura – abertos à comunidade em geral.

4.2.3 Escola Uberlândia

A Escola Uberlândia²⁸ está localizada no município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e atendia, à época da pesquisa, alunos da Educação Infantil, Ensino

²⁸ As informações aqui apresentadas estão disponíveis no Projeto Político Pedagógico da Escola e em: <http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do>

Fundamental e Educação Especial nos turnos matutino e vespertino. Possuía um total de 971 alunos, dos quais 48 apresentavam alguma necessidade especial e 42 eram atendidos no AEE. No período noturno, a escola em parceria com a Fundação Maçônica, atendia ao Telecurso 2000, com duas salas, uma de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio. A escola possuía também uma parceria com a Universidade Federal de Uberlândia e, por meio desta, médicos e dentistas atendiam às crianças e faziam encaminhamentos quando necessário. Nesta escola, verificamos a melhor proporção entre alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais e alunos matriculados no AEE, ou seja, dos 4.9% dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, 4.3% estavam matriculados no AEE.

Quadro 5 - Matrículas na Escola Uberlândia.

Demonstrativo de matrículas	Número de alunos	%
Total de alunos da escola	971	100
Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	48	4.9
Alunos matriculados no AEE	42	4.3

Fonte: Coordenação de Educação Especial da Escola. Quadro organizado pela autora

Como expresso no PPP as equipes técnico-administrativa e pedagógica da escola estavam compostas por: uma diretora geral; dois vice-diretores; uma Orientadora Educacional (coordena o AEE); cinco supervisores escolares; 53 professores regentes; cinco professores de artes, sendo um para Arte Terapia; cinco professores de Educação Física, dos quais, um para o Projeto “Bola na Rede” e um para Psicomotricidade; dois professores de Ensino Religioso; 16 auxiliares de serviços gerais; um secretário escolar; três assistentes administrativos; um educador infantil; um professor de 1º a 5º – Programa de Intervenção Pedagógica (PIP); um intérprete de LIBRAS; um instrutor de LIBRAS; três monitores; três cuidadoras (UBERLÂNDIA, PPP, 2012).

A escola dispunha das seguintes dependências: 18 salas de aula, com uma SRM subdividida em oito espaços de atendimento; uma sala para o Programa Saúde Escolar e Programa de Intervenção Pedagógica; uma sala para Arte Terapia; uma sala para Psicomotricidade; uma Sala de Jogos; uma Biblioteca; uma Sala para a Direção; uma Sala para Professores; uma Sala para Supervisores; uma Sala para Recursos Audiovisuais e Reuniões; uma Sala para Secretaria com depósito; uma sala para o Programa Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem - ADA; uma Sala Laboratório de Informática;

quatro banheiros para funcionários (sendo um adaptado); quatro banheiros para alunos (sendo dois adaptados); duas cantinas com despensa; um depósito geral; uma lavanderia; dois vestiários com banheiros (dois adaptados); um pátio interno; um pátio externo; uma horta; um quiosque; uma ducha; um mural de azulejo; uma área verde no entorno da escola. Todas as dependências da escola contam com iluminação, ventilação e equipamentos (UBERLÂNDIA, PPP, 2012).

4.3 Instrumentos para Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados consistiram em um questionário para a Pesquisa Levantamento, que tratou de questões relativas à Educação Especial. Responderam ao questionário professores de todos os estados da região de abrangência da pesquisa.

Para aprofundar as questões propostas no levantamento, primeira parte da pesquisa, realizou-se, num segundo momento, um estudo de campo, no qual se utilizou o roteiro de caracterização da escola para as entrevistas além de conjugar outros procedimentos, entre os quais a realização de observações.

O roteiro de caracterização da escola foi desenvolvido com base na Nota Técnica – SEESP/GAB n. 9/2010, de 9 de abril de 2010, que trata de orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) (BRASIL, 2010c). Por meio do roteiro de caracterização, foram contemplados os seguintes eixos: a organização da prática pedagógica na escola; o AEE e o Projeto Político Pedagógico da escola; o professor do AEE; e, o AEE e o espaço físico da escola. O Roteiro de Caracterização foi respondido pelos professores da escola que, no momento da visita/observação, estavam atuando no AEE nas SRMs. E como a realidade e a organização da Educação Inclusiva diferem de uma escola/município/estado para outra, encontramos equipes com diferentes composições e quantidade de integrantes, portanto, o número de roteiros de caracterização analisados varia de uma escola para outra.

No presente trabalho, a opção por preencher o roteiro de caracterização por meio de uma entrevista mostrou-se bastante adequada, em especial conjugada ao tratamento qualitativo, porque proporcionou uma melhor apreensão das questões pretendidas mediante os relatos dos professores, além de maior riqueza de dados. Tal justificativa é corroborada com a afirmação de Dias e Omote (1995, p. 93) de que a entrevista “[...] tem sido

frequentemente utilizada como instrumento de coleta de dados em Educação Especial” e configura-se como “[...] um dos mais adequados meios para obtenção de certos tipos de informações, tais como aquelas que dizem respeito a concepções que as pessoas têm acerca de um determinado objeto”.

Nesta pesquisa, foi possível caracterizar, por meio da fala dos coordenadores e dos professores, além de consulta a documentos, o processo de implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Conforme destaca Gil (1999), a entrevista semi-estruturada, permite uma conversa com os participantes por intermédio de um roteiro que foi previamente planejado, mas é flexível, possibilitando diálogos nos quais os entrevistados ficam mais à vontade para falar de suas experiências, vivências e expectativas. Durante a entrevista, utilizamos o roteiro de caracterização, que continha as questões básicas e fomos complementando com base nos relatos dos entrevistados.

4.4 Procedimentos para a Coleta de Dados

Para a realização da pesquisa de campo, inicialmente solicitou-se autorização à Secretaria de Educação de cada município. De posse das autorizações o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá e aprovado conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob n. 0306.0.093.000-11 com Parecer de Aprovação sob n. 510/2011.

Na sequência, foi elaborado o questionário e realizada a aplicação aos professores. Após o tratamento dos dados foram definidas: a Escola Uberlândia no município de Uberlândia/MG; Escola Mauá, no município de Mauá/SP; e a Escola Petrópolis no município de Petrópolis/RJ, para compor o universo da pesquisa de campo²⁹.

Como o método histórico dialético, referencial teórico metodológico definido para este estudo, privilegia, em seus pressupostos, a complexidade, a totalidade e a historicidade, apresentamos, na tabela 1, uma caracterização geral dos participantes da

²⁹ A região de abrangência da pesquisa era a Região Sudeste, constituída pelos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. Com a definição de um município por Estado, foram visitados os municípios de Uberlândia, Petrópolis, Mauá e Vila Pavão respectivamente, para a pesquisa levantamento. Os dados levantados no questionário inicial possibilitaram a definição dos três estados/municípios/escolas, para a continuidade da pesquisa (Minas Gerais/Uberlândia/Escola Uberlândia; Rio de Janeiro/Petrópolis/Escola Petrópolis e São Paulo/Mauá/Escola Mauá), conforme critérios estabelecidos, tendo por base o número de professores cursistas que estavam, naquele momento, atuando com AEE nas SRM.

pesquisa com o intuito de proporcionar uma visão da totalidade. Na sequência, os gráficos mostram as situações particulares de cada um dos estados da região.

Tabela 1: Caracterização dos professores cursistas da Região Sudeste

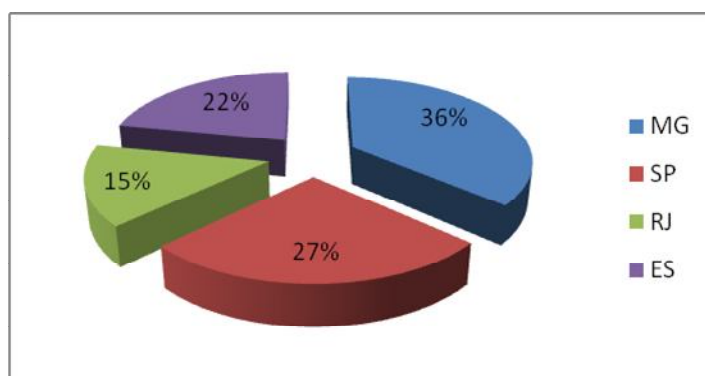
Estado	nº de Cursistas	Faixa Etária	Graduação		Pós-Graduação			Dep. Administrativa			Local de atuação		Atua AEE
			Ped	Outro	E. Esp	Outro	Não	E	M	E/M	Sala Aula	Outro	
MG	55	30 – 58	30	25	7	28	20	4	44	7	45	10	33
SP	40	28 – 60	35	5	14	12	14	4	34	1	35	5	25
RJ	23	27 – 56	18	5	4	10	9	3	18	1	16	7	16
ES	33	24 – 47	30	3	4	22	7	2	29	1	26	7	13

Fonte: Dados do Questionário – Tabela elaborada pela autora

A opção pelos gráficos visa demonstrar, de forma individualizada, os dados obtidos. O gráfico 1 mostra a distribuição dos professores cursistas por estado. O questionário foi respondido por 55 cursistas (36%), do Estado de Minas Gerais, com faixa etária entre 30 e 58 anos; 40 cursistas (27%), do Estado de São Paulo, com faixa etária entre 28 e 60 anos; 23 cursistas (15%), do Estado do Rio de Janeiro, com idade entre 27 e 56 anos; e, 33 cursistas (22%), do Espírito Santo, com idade entre 24 e 47 anos.

Todos os estados tiveram representantes, sendo o estado de Minas Gerais o que apresentou o maior número e o estado do Rio de Janeiro o menor e, que a faixa etária mínima foi de 24 anos no Espírito Santo e a máxima de 60 anos em São Paulo (gráfico 1).

Gráfico 1- Distribuição dos professores cursistas por estado.

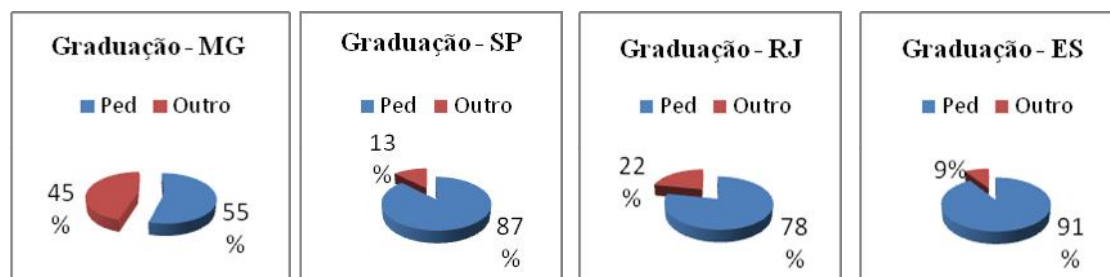


Fonte: Dados do Questionário – Gráfico elaborado pela autora

Conforme mostra o gráfico 2, dos 55 cursistas de Minas Gerais, 30 (55%) tinham graduação em Pedagogia e 25 dividiam-se entre outros cursos; dos 40 cursistas de São Paulo, 35 (87%) cursaram Pedagogia e cinco outros cursos; dos 23 cursistas do Rio de

Janeiro, 18 (78%) cursaram Pedagogia e cinco outros cursos; e, dos 33 cursistas do Espírito Santo, 30 (91%) cursaram Pedagogia e três outros cursos. Os dados demonstraram que nos três estados, a maioria dos professores cursistas, tinha como formação básica a graduação em Pedagogia, o que se justificava pelo fato do Curso de Especialização ter como público alvo professores da educação básica.

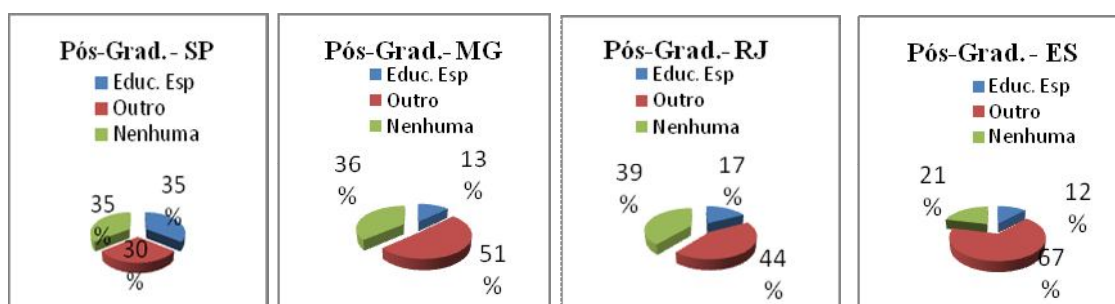
Gráfico 2 – Formação/Graduação dos cursistas por estado



Fonte: Dados do Questionário – Gráfico elaborado pela autora

Outro dado obtido por meio da pesquisa levantamento e demonstrado nos gráficos refere-se à pós-graduação dos participantes. Dos 40 cursistas do estado de São Paulo, 14 já possuíam uma pós-graduação na Área de Educação Especial; nos demais estados, o número foi menor: em Minas, dos 55, apenas sete tinham pós-graduação na área; no Rio de Janeiro, quatro dos 23 cursistas e, no Espírito Santo, quatro dos 33 cursistas. Os números demonstraram que no estado de São Paulo, 35% dos cursistas já tinham uma pós-graduação na área da Educação Especial; 13% em Minas Gerais; 17% no Rio de Janeiro; e, 12% no Espírito Santo. No entanto, temos que considerar que todos os professores participantes estavam regularmente matriculados em um curso de especialização em educação especial precisamente em AEE, portanto, ao final do ano de 2011, tinham uma pós-graduação na área da Educação Especial.

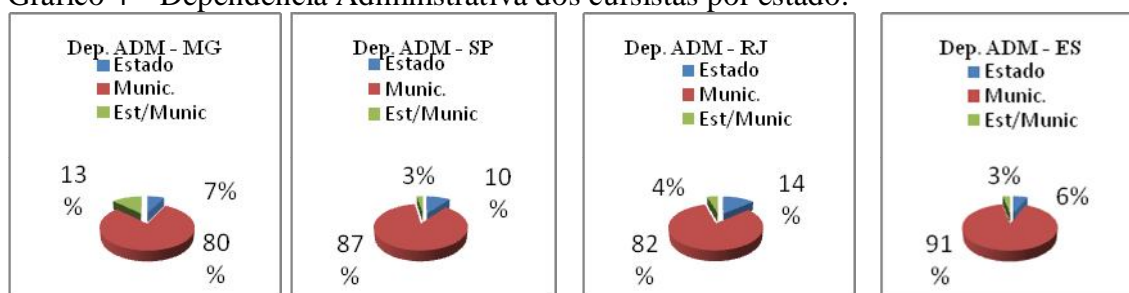
Gráfico 3 – Pós-Graduação dos cursistas por estado.



Fonte: Dados do Questionário – Gráfico elaborado pela autora

Quanto à dependência administrativa, na grande maioria, (80% ou mais), os professores cursistas estavam vinculados à administração municipal: 44 (80%) em Minas Gerais, 34(87%) em São Paulo, 18 (82%) no Rio Janeiro e 29 (91%) no Espírito Santo, como mostra o gráfico 4. Como ocorreu no item graduação, cujo maior percentual estava em Pedagogia, também neste, o resultado não surpreende, visto que o maior percentual do ensino fundamental está sob a responsabilidade dos municípios.

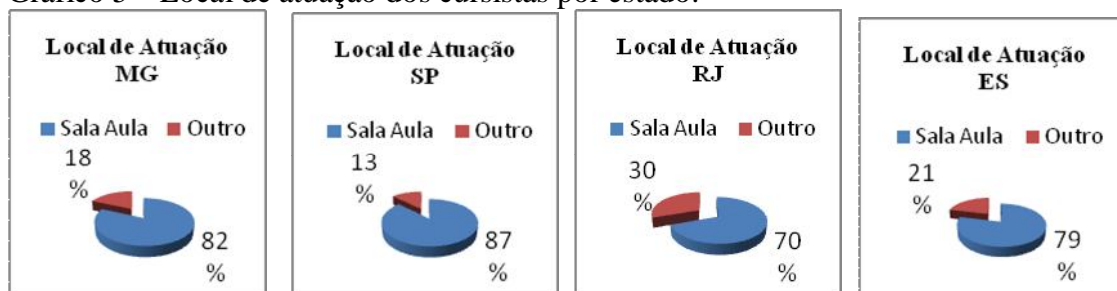
Gráfico 4 – Dependência Administrativa dos cursistas por estado.



Fonte: Dados do Questionário – Gráfico elaborado pela autora

Quanto ao local de atuação: dos 55 cursistas de Minas Gerais, 45 atuavam em sala de aula e 10 em outros setores; dos 40 cursistas de São Paulo, 35 atuavam em sala de aula e cinco em outros setores; dos 23 cursistas do Rio de Janeiro, 16 atuavam em sala de aula e sete em outros setores; dos 33 cursistas do Espírito Santo, 26 atuavam em sala de aula e sete em outros setores. Os dados do gráfico 4, dependência administrativa, e gráfico 5, local de atuação dos cursistas, demonstram a resposta do município ao Edital n. 1, de 2 de março de 2009, do MEC/SEED propondo o curso de especialização (lato sensu), na modalidade à distância, no âmbito da UAB, destinado a professores da Educação Básica, em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, que se encontravam atuando no AEE e professores da sala de ensino comum.

Gráfico 5 – Local de atuação dos cursistas por estado.

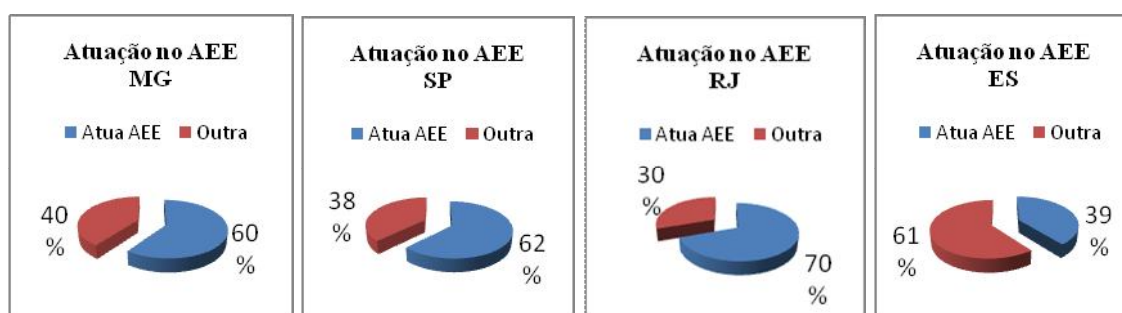


Fonte: Dados do Questionário – Gráfico elaborado pela autora

Quanto ao número de cursistas que atuavam no AEE, de acordo com os dados dispostos na tabela 1 e gráfico 6: em Minas Gerais, 33 (60%) cursistas; em São Paulo, 25 (62%) cursistas; no Rio de Janeiro, 16 (70%) cursistas; e, no Espírito Santo 13 (37%) cursistas do total matriculado no curso de especialização. Este resultado reitera o que já foi dito com relação à resposta ao edital do Curso de Especialização, visto que, ao menos em três dos quatro estados, a maioria dos cursistas já estava atuando no AEE de suas escolas.

Podemos inferir, com base neste resultado, que a busca por formação ou aperfeiçoamento na área por parte do profissional que estava atuando no AEE, a não ser no estado do Espírito Santo onde a maioria, 61% dos cursistas era de outras áreas (gráfico 6).

Gráfico 6 – Cursistas atuando no AEE por estado



Fonte: Dados do Questionário – Gráfico elaborado pela autora

Ao nos propormos traçar um panorama da implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, consideramos importante fazer o levantamento dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos estados, municípios e escolas onde foi realizada a coleta de dados, visando um procedimento comparativo entre este índice e o panorama encontrado. A consulta foi realizada junto às bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A seguir, apresentamos os quadros com os dados retirados do portal do MEC, considerando o período entre os anos de 2005 e 2011, quanto ao IDEB dos estados, dos municípios e das escolas pesquisadas. Nossa análise restringiu-se às séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que não existiam resultados para as séries finais desse nível de escolarização, em duas das três escolas pesquisadas.

Quadro 6 - IDEB – São Paulo/Mauá/Escola Mauá

SÃO PAULO	2005	2007	2009	2011
Ens. Fund. Séries Iniciais	4.5	4.8	5.3	5.4
Ens. Fund. Séries Finais	3.8	4.0	4.3	4.4

MAUÁ	2005	2007	2009	2011
Ens. Fund. Séries Iniciais	3.8	4.4	3.9	5.0
Ens. Fund. Séries Finais	3.3	4.2	3.7	4.1
Escola Mauá	2005	2007	2009	2011
Ens. Fund. Séries Iniciais	3.8	4.4	3.8	5.0
Ens. Fund. Séries Finais	3.3	4.2	3.7	4.1

Fonte: Brasil (2013b). Quadro organizado pela autora.

Observamos no quadro 6 que tanto no estado de São Paulo quanto no município e na Escola Mauá, houve uma evolução nos índices do IDEB, cuja média, em 2005, estava entre 4.5, 3.8 e 3.8 respectivamente e 5.4, 5.0 e 5.0 em 2011. Os números demonstraram uma boa evolução. Entretanto, isto ainda não parece se refletir na Educação Especial, cujos encaminhamentos se iniciaram apenas em 2011 com a criação das primeiras SRMs.

Quadro 7 - IDEB – Rio de Janeiro/Petrópolis/Escola Petrópolis

RIO DE JANEIRO	2005	2007	2009	2011
Ens. Fund. Séries Iniciais	4.0	4.1	4.4	4.8
Ens. Fund. Séries Finais	3.2	3.5	3.4	3.7
PETRÓPOLIS	2005	2007	2009	2011
Ens. Fund. Séries Iniciais	4.1	4.4	4.6	4.9
Ens. Fund. Séries Finais	3.5	3.7	4.0	4.2
Escola Petrópolis	2005	2007	2009	2011
Ens. Fund. Séries Iniciais	4.4	4.7	4.8	5.2

Fonte: Brasil (2013b). Quadro organizado pela autora.

No quadro 7, observamos a evolução nos números do IDEB no estado do Rio de Janeiro, no município de Petrópolis e na escola Petrópolis do ano de 2005 para o ano de 2011. No entanto, os resultados da pesquisa, no que se refere à Educação Especial, não refletiam ainda esta evolução, demonstrando que havia um longo caminho a ser trilhado.

Quadro 8 - IDEB – Minas Gerais/Uberlândia e Escola Uberlândia.

MINAS GERAIS	2005	2007	2009	2011
Ens. Fund. Séries Iniciais	4.6	4.6	5.5	5.8
Ens. Fund. Séries Finais	3.6	3.8	4.1	4.4
UBERLÂNDIA	2005	2007	2009	2011
Ens. Fund. Séries Iniciais	4.2	3.6	5.4	5.5
Ens. Fund. Séries Finais	3.4	4.2	4.6	4.6
Escola Uberlândia	2005	2007	2009	2011
Ens. Fund. Séries Iniciais	3.8	3.4	5.0	4.8

Fonte: Brasil (2013b). Quadro organizado pela autora.

Observamos, conforme dados do quadro 8, que, no estado de Minas Gerais e no município de Uberlândia, houve uma evolução nos índices do IDEB, todavia, na Escola

Uberlândia, apesar da evolução até o ano de 2009, em 2011, o índice caiu. No entanto, essa involução não pareceu refletir-se na Educação Especial, que apresentou maior organização em relação às escolas pesquisadas, com maior número de professores atuando, espaço melhor organizado e com mais recursos. Os números referentes ao IDEB entre os anos de 2005 e 2011 serão retomados no próximo capítulo para auxiliar na visualização da relação entre esses e o contexto educacional geral e de implantação da Política de Educação Inclusiva.

Na sequência, juntamente com os demais pesquisadores do projeto de abrangência nacional, elaboramos o roteiro para a caracterização da escola e entrevista com os profissionais da Educação Especial. Desse modo, no estudo de campo, foram realizadas visitas às escolas, entrevista com a coordenação municipal da Educação Especial e com as professoras que atuavam no AEE. As entrevistas seguiram roteiro semi-estruturado e as observações nas SRMs consistiram em verificar as atividades desenvolvidas com os alunos, definir o tipo de atendimento (complementar ou reforço escolar) ou outro, enfim constatar a prática pedagógica desenvolvida com os alunos no AEE na SRM.

4.5 Procedimentos para a Análise dos Dados

Conforme Thiollent (1984, p. 46), a metodologia constitui-se num conjunto de conhecimentos por meio dos quais o pesquisador norteará o seu trabalho de pesquisa. Neste sentido, “[...] existe um leque de preocupações muito diversificadas que não podemos resumir numa oposição entre quantitativo *versus* qualitativo [...] As escolhas são efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições”. Mazzuco Dallabrida (1996) ressalta³⁰ que, nas últimas décadas, tem se tornado uma constante a utilização de metodologias qualitativas em pesquisas na área das ciências sociais.

Nesta pesquisa, optamos por uma metodologia que possibilitasse a aproximação com a realidade do objeto deste estudo, qual seja a realidade das escolas visitadas na Região Sudeste. Estabelecemos como princípio norteador da análise dos dados, os pressupostos do materialismo histórico e dialético, por entender que esses permitem a compreensão da totalidade dos fenômenos e por estarmos trabalhando com o referencial da psicologia histórico-cultural.

³⁰ Fundamentada em estudos de Alves (1991) e Biasoli-Alves e Dias da Silva (1992).

Como assinala Severino (2007), por meio desta filosofia, é possível identificar sua interação social formada historicamente. Porquanto o materialismo histórico dialético privilegia a complexidade, a totalidade e a historicidade, inerentes à condição humana e às suas ações. Desse modo, não seria possível compreender a educação pela análise restrita das práticas que se desenrolam no âmbito das instituições escolares, e sim com base nas diferentes relações produzidas pelos homens ao longo da história, no intento de garantir a sua existência.

Entendemos que para traçar o panorama de implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como já assinalado no decorrer do trabalho, era preciso contextualizar o surgimento da mesma. Entendeu-se também como necessário apresentar as concepções de escola e educação escolar definidas para esta reflexão. Quanto à análise, parte dos dados coletados foi tratada de forma quantitativa. Referimo-nos aos dados obtidos por meio da Pesquisa Levantamento, por entendermos como indispensável para a definição e caracterização do *locus* da pesquisa. No entanto, como a metodologia possibilita analisar, de forma qualitativa, os dados obtidos na área educacional, favorecendo a compreensão dos processos em sua dinâmica, os dados coletados na pesquisa de campo foram analisados dessa forma, quais sejam os dados obtidos por meio das entrevistas com os coordenadores/responsáveis pelo AEE nos municípios e com os professores do AEE, além das observações realizadas no AEE nas SRM e salas do ensino regular.

A análise dos dados orientou-se pelo referencial metodológico presente na abordagem histórico-cultural, por entender que a dinâmica proposta pelo método do materialismo histórico-dialético, que está no seu fundamento, propicia a compreensão da totalidade e das contradições inerentes ao processo sócio-histórico e suas transformações.

Neste estudo, propusemo-nos formular o panorama de implantação da política inclusiva e a constatação do fazer pedagógico no AEE nas SRMs, em escolas de municípios e estados diferentes, escolas em que as características comuns eram apenas o fato de atenderem ao Ensino Fundamental e estarem sob a dependência administrativa municipal.

5. DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E DAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SRM DE ESCOLAS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL: sob o olhar da escola pesquisada

Eu, por profissão, covo palavras nas minas do silêncio: não para apaziguar, mas provocar; não para responder, mas porque não cesso de indagar.

Lya Luft (2004)



Fonte: Google (2013)

Mapa 1 – Região Sudeste do Brasil

De modo a concretizar os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, inicialmente, nos utilizamos de uma análise quantitativa no tratamento dos dados coletados por meio da pesquisa levantamento. Os resultados apresentados na Tabela 1 e no conjunto de gráficos 1, 2, 3, 4, 5, e 6 foram fundamentais para a definição da área final de abrangência da pesquisa.

Para a organização, apresentação, discussão e análise dos dados definimos três momentos sendo um para cada escola pesquisada. Retomamos os dizeres de Januzzi (2006) quando argumenta que os documentos públicos federais orientam as decisões em nível nacional, no entanto, essas decisões são executadas de diferentes formas. Compartilhamos da ideia da autora, uma vez que, de fato, encontramos diferentes iniciativas e encaminhamentos na implantação da Política Nacional de Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva e no fazer pedagógico desenvolvido nos sistemas de ensino das escolas pesquisadas.

Outro fator considerado na apresentação e discussão dos dados, sobretudo no que se refere às observações realizadas nas SRMs e salas de ensino regular e que nos direcionou a eleger o termo retratos da inclusão, foram diferenças de ordem metodológica, ideológica e operacional verificadas de um município para outro na implantação de uma mesma política. Como pudemos apreender por meio de relatos dos participantes da pesquisa, as diferenças na implementação e na efetivação da SRM, entre outras questões, são comuns não apenas de uma escola para outra, mas de um município para outro e, inclusive, na efetivação das SRM municipais e estaduais.

Para formalizar o panorama de efetivação da Política nos municípios, utilizamo-nos de três categorias para a análise e discussão dos resultados obtidos junto à coordenação da Educação Especial no município: caracterização da Educação Especial no Município; profissionais que integram a equipe da Educação Especial e suas atribuições; o AEE e o Projeto Político Pedagógico das Escolas.

Quanto a discussão dos resultados obtidos junto aos professores do AEE, optamos por utilizar as quatro categorias que constam do Roteiro de Caracterização que orientou a entrevista com os mesmos nas escolas pesquisadas: o AEE e a organização da prática pedagógica; o AEE e o Projeto Político Pedagógico; o professor do AEE na escola; e, o AEE e o Espaço Físico da Escola.

Por termos tratado de realidades distintas, consideramos importante contextualizar os estados, apresentando, mesmo que de forma sucinta, dados referentes às políticas públicas, ao processo educacional e inclusivo de cada um. Na sequência, caracterizamos o município, destacando também alguns números da educação e a legislação sobre a Educação Especial e, finalmente, apresentamos a escola seguindo-se a discussão e análise.

5.1 O 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 9, apresentamos o número de matrículas na rede municipal do Estado de São Paulo, distribuído nas diferentes etapas da 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 9 - 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: Dados do INEP (2011). Quadro organizado 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, s/d), por documentos oficiais, dentre os quais: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789; a Declaração Universal dos Direitos Humanos - ONU, 1948; a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental (ONU, 1971); a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes - ONU, 1975; a Convenção de Guatemala - OEA, 1999; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU, 2007; e, mais recentemente, pelas políticas nacionais com as ações e os encaminhamentos que dela derivavam e, em consequência, as políticas estaduais, além das Declarações de Jomtien - ONU, 1990 e de Salamanca - UNESCO, 1994.

No quadro 10, apresentamos os documentos nacionais que subsidiavam a Educação Inclusiva no estado de São Paulo, mas só referenciamos a ação proposta dos documentos ainda não comentados.

Quadro 10 - Documentos Nacionais que subsidiavam a Educação/Educação Especial no Estado de São Paulo

Documento/ano	Ação Proposta
Constituição Federal/1988 (BRASIL, 2005)	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)	
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)	
Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008b)	
Parecer CNE/CEB n. 013/2009 (BRASIL, 2009a)	
Resolução CNE/CEB n. 04/2009 (BRASIL, 2009b)	
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990)	Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente
Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 02/2001, aprovada em 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a)	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Parecer CNE/CEB n. 07/2010 (BRASIL, 2010)	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 9 anos.

Fonte: Síntese organizada pela autora.

Quadro 11 - Documentos Estaduais que subsidiavam a Educação/Educação Especial no Estado de São Paulo

Documento/ano	Ação Proposta
Constituição do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1989)	O Poder Público organizará o Sistema de Ensino, 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. O Poder Público oferecerá atendimento especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.
Deliberação CEE nº 05/2000 (SÃO PAULO, 2000a)	Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino
Resolução SE n. 95, de 21/11/2000 (SÃO PAULO, 2000b)	Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
Resolução SE n. 8, de 26/01/2006 (SÃO PAULO, 2006)	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.
Resolução SE n.2 de 12/1/2007 (SÃO PAULO, 2007a)	Altera dispositivo da Resolução SE nº 08, de 26 de janeiro de 2006
Indicação CEE n. 70/2007 (SÃO PAULO, 2007b)	Fixa normas gerais para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo – Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais
Deliberação CEE n. 68/2007 (SÃO PAULO, 2007c)	Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino
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)	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, 2011b)	Reorganiza a Secretaria de Educação do Estado e dá providências correlatas

Fonte: Síntese organizada pela autora.

Conforme dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação - Educação Especial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013), existia uma política explícita e vigorosa de inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema de ensino regular, abrangendo o âmbito social e o educacional: no social, representando o reconhecimento das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, incluindo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, como cidadãos e possibilitando-lhes o direito de se integrarem na sociedade o mais plenamente possível; no educacional, a criação de condições, tanto administrativas quanto pedagógicas para viabilizar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

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, sendo este definido, no documento consultado, como fruto do amadurecimento da consciência de direitos e do reflexo das mudanças sociais que ocorriam por todo o mundo.

Nesta perspectiva, o CAPE foi criado para dar suporte ao processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede estadual de ensino. Em consulta aos dados, realizada em 2013, o CAPE era denominado Núcleo de Apoio

Pedagógico Especializado, mantendo a mesma sigla e atuando no gerenciamento, acompanhamento e suporte às ações da Educação Especial em nível regional. Atuava também nos processos de formação continuada e na provisão de recursos e articulação das escolas com a comunidade, realizando orientações e encaminhamentos referentes à área.

O CAPE era 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, 2013).

Ainda conforme dados obtidos no site 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.

No que se referia ao processo de formação continuada dos profissionais da Educação o CAPE priorizava temas como: Educação Física Adaptada, Uso e Ensino do Soroban Adaptado para Cegos, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Superdotação/Altas Habilidades, Distúrbios Globais do Desenvolvimento, Atendimento Educacional no Contexto Hospitalar, Estudo de Caso, Tecnologias Assistivas, Comunicação Alternativa e/ou Suplementar, Dinâmica da Sala de Recursos (SÃO PAULO, 2013).

No mês de julho de 2011, o Decreto n. 57.141 (SÃO PAULO, 2011b), 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.

Integrando a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica³¹ (CGEB), estava o Departamento de Desenvolvimento Curricular de Gestão da Educação Básica (DDCGEB), que tinha como atribuições, por meio do Centro de Atendimento Especializado (CAE), através do CAPE e do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), nas respectivas áreas de atuação:

a) desenvolver materiais didático-pedagógicos adequados, orientando sua aplicação; b) especificar condições de acesso, instalações, mobiliário e equipamentos; c) acompanhar, orientar e prestar atendimento pedagógico a alunos, pais e professores; d) articular com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores a formação continuada do magistério em educação de alunos com necessidades especiais, educação indígena e outras modalidades específicas; e) manter registros de dados dos alunos com necessidades especiais e de alunos indígenas, quilombolas e outros que requeiram atenção específica no ensino fundamental e médio; f) propor a celebração de convênios com entidades especializadas para atender às demandas de educação de alunos com necessidades especiais e de inclusão educacional na rede escolar da Secretaria e operacionalizar sua execução; g) produzir e orientar a confecção de material didático específico para atender à educação especial e promover sua divulgação e distribuição para a rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 2011b).

5.1.1 O Município de Mauá



Fonte: Google (2013)

Mapa 2 – O município de Mauá no Estado de São Paulo

³¹ Responsável pela definição de diretrizes, normas pedagógicas, currículo, materiais e recursos pedagógicos, ações educacionais na rede, bem como o planejamento do Quadro do Magistério e o planejamento e gestão da Rede Escolar e matrícula.

Antes de apresentarmos a escola pesquisada, consideramos importante expor alguns dados do município de Mauá, visando contextualizar a realidade vivenciada pelos professores e demais profissionais que atuavam na escola, assim como pelos alunos. Discorreremos, ainda, sobre as diretrizes de organismos internacionais, as políticas nacionais e municipais que subsidiavam a Educação Especial em 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. Esse fato foi referenciado pelos professores, no decorrer das entrevistas, como uma dificuldade para a realização do atendimento nas escolas, conforme demonstrado nos resultados e discussão.

A coordenadora da Equipe de Apoio do Departamento de Educação Especial informou que a situação referida 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. Esta situação 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 AEE/UEM. 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 equipe³². 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 (1948); em nível nacional, Constituição Federal/1988 (BRASIL, 2005), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), Decreto Presidencial n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008b); e, em nível municipal, o Plano Municipal de Educação (MAUÁ/2004) e o Referencial Curricular de Mauá (MAUÁ/2011). Documentos apresentados no quadro 12:

Quadro 12 - Documentos Municipais que subsidiavam a Educação Especial em Mauá

Documento/ano	Ação Proposta
Plano Municipal de Educação (MAUÁ/2004)	Estabelece as diretrizes e metas para a educação no município de Mauá. Assegura a educação especial como modalidade em todos os níveis de ensino da

³² 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) “Cleberon 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.

	educação regular, garantindo a alocação de recursos e financiamentos específicos a fim de garantir o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares.
Referencial Curricular de Mauá (MAUÁ/2011)	Apresenta elementos fundamentais para a (re) organização dos projetos políticos pedagógicos das escolas da Rede Municipal.

Fonte: Síntese elaborada pela autora

Como os documentos no âmbito internacional e nacional já foram apresentados, no decorrer do capítulo um deste estudo, trataremos mais detalhadamente dos documentos municipais que orientam e subsidiam a Educação/Educação Especial, uma vez que os documentos estaduais não foram mencionados pela coordenação da Educação Especial do município.

Em 2004, a Lei Municipal n. 3.683/04 de 26 de abril, aprovou o Plano Municipal de Educação³³ de Mauá/PME (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 com:

[...] princípios diretivos a qualidade social da educação, 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 (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. O município, conforme o Censo Escolar de 2003, contava à época com 541 alunos com necessidades educacionais especiais atendidos e, deste total, 371 cursavam o

³³ 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.

Ensino Fundamental em classes especiais. A Rede Estadual atendia a 100 alunos, distribuídos em 06 escolas estaduais e as entidades privadas filantrópicas, atendiam 219 alunos de Educação Especial, dos quais 49 do Ensino Fundamental (MAUÁ, 2004, p 6-7).

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:

A democratização da escola e do Sistema Educacional;
 A democratização do acesso e condições de permanência do aluno da escola; a democratização da gestão escolar;
 A valorização do profissional da educação;
 O desenvolvimento do processo de integração intersecretarial e otimização dos serviços públicos de educação;
 A sensibilização social do município para o cumprimento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (MAUÁ, 2011, p. 6).

O objetivo do Referencial consiste em “[...] apresentar os elementos fundamentais para a (re)organização dos projetos políticos pedagógicos das escolas da rede municipal” (MAUÁ, 2011, p. 7). Especifica que

[...] as aprendizagens envolvem, não apenas conhecimentos culturalmente difundidos, mas, sobretudo, a construção da identidade e de atitudes básicas para a socialização dos indivíduos sendo uma aprendizagem fundamental a relação com o outro, os afetos envolvidos, a capacidade expressiva das emoções, entre outros (MAUÁ, 2011, p. 61).

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” (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 SRM 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 (MAUÁ, 2011, p. 166).

Estava também expresso o propósito de ampliar os atendimentos realizados pelo CEMEI e o número de SRM, 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 SRM já havia sido ampliado.

No que se refere à formação de profissionais da educação, profissionais 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, por meio de oficinas não foi referida em nenhum momento nas entrevistas realizadas com os professores, o que sugere que poderia estar presente apenas no Referencial.

5.1.2 Conhecendo a Proposta Pedagógica da Escola Mauá

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (ESCOLA 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 mostra 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” (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 (ESCOLA 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” (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 (ESCOLA 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.

Está fundamentado no Relatório Jacques Delors, tomando 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. Destacamos os princípios que norteavam as ações da escola conforme descritos no documento:

Democratização da escola e do sistema educacional;
Democratização do acesso e condições de permanência;
Democratização da gestão escolar;
Valorização do profissional da educação;
Desenvolvimento do processo de integração intersecretarias e otimização dos serviços públicos de educação;
Sensibilização social do município para o cumprimento do ECA (ESCOLA MAUÁ, 2012, p.14).

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” (ESCOLA 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.

5.1.3 O AEE no Município de Mauá: sob o olhar da coordenação da Educação Especial

No município de Mauá consultamos documentos oficiais e informações disponibilizadas no portal do MEC para conhecer a realidade da Educação Especial. Também realizamos uma entrevista,³⁴ com a responsável pela Educação Especial no município (Apêndice D) e na sequência apresentamos a discussão de acordo com as categorias de análise.

5.1.3.1 Caracterização da Educação Especial no Município de Mauá

A coordenadora da Educação Especial do município destacou que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem norteado o processo de inclusão em Mauá, afirmação corroborada pelo disposto em documentos municipais consultados, entre os quais o Referencial Curricular de Mauá e pelas observações realizadas na SRM da escola.

De acordo com o relato da coordenadora, o município não observava nenhuma orientação de documento estadual, mas, diretamente, os federais e internacionais. Desse modo, ficavam sob a responsabilidade do município os encaminhamentos da Educação Especial na Educação Básica.

Informou a coordenação que o município de Mauá estava se organizando em polos que ofereciam o AEE, e cada um desses polos, tinha como objetivo atender a uma determinada região. Esta sistemática permitia estender o atendimento, visto ser o número de professores insuficiente para todas as escolas e também pelo fato de que, por vezes, o número de alunos na localidade não atingia um mínimo para abertura de uma SRM. Eram

³⁴ A síntese das entrevistas foi apresentada na forma de apêndice, a fala literal do participante foi colocada em itálico e entre aspas. Essa conduta foi utilizada para todos os roteiros, independentemente do município, da escola e do entrevistado.

13 polos até o momento da coleta de dados (ano de 2012) e 15 professores, fato que explica a ausência do atendimento itinerante e, na escola pesquisada, assim como em outras escolas do município, o atendimento realizar-se em apenas um turno fato que fazia com que parte dos alunos que constituíam o público alvo do AEE não tivesse acesso ao atendimento.

Quanto à formação continuada, conforme relatou a coordenadora era realizada por meio de reuniões específicas dos professores do AEE entre si e por meio do HTPC, que eram momentos nos quais ocorriam as trocas entre os professores do AEE e os professores da sala de ensino regular, sendo duas horas para cada um desses momentos, pudemos verificar, por meio das entrevistas, que não ocorria o assessoramento direto aos professores da sala de ensino regular. Verificamos que o tempo não era suficiente para tratar de especificidades ou orientações e acompanhamentos na sala de ensino regular frequentada pelo aluno, fato que poderia assessorar o trabalho do professor, propiciando um melhor aproveitamento por parte do aluno com necessidades educacionais especiais. No que se refere às capacitações oferecidas pela rede aos profissionais da Educação Especial, estas eram extensivas aos demais profissionais, no entanto, estes eram apenas convidados e, conforme informou a coordenadora, a participação ainda não era a esperada.

Ao observar a dificuldade na participação ou viabilização da formação continuada aos professores, nos reportamos aos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998, p. 17), quando, à época, expressavam preocupação com a situação dos recursos humanos e, tratando especificamente da necessidade dos professores para as salas regulares, afirmava: “A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente”. No entanto, os dados da pesquisa demonstraram que essa necessidade ainda persiste.

Verificamos que os encaminhamentos da educação inclusiva, segundo as orientações da política nacional no município de Mauá, ainda estavam no início, considerando-se que as primeiras SRMs foram implantadas em 2011 e os dados para a realização da pesquisa em tela foram coletados em 2012. Demonstraram os dados coletados que não havia professores em número suficiente para o AEE nos dois turnos em todas as escolas. Outro ponto a destacar-se era a oferta da capacitação dos professores fora do horário de trabalho destes, estratégia que dificultava a participação, já que encontramos situações de professores trabalhando em dois ou três períodos ou, ainda, dois períodos em

diferentes escolas, o que demandava deslocamento e reduzia o tempo disponível justificando as ausências.

Os pontos referenciados são relevantes e apontam a necessidade de reflexão sobre o processo de formação de professores e as condições gerais da educação escolar, porque não é possível pensar o AEE fora deste contexto. Uma organização diferenciada dessas formações poderia diminuir as ausências justificadas.

5.1.3.2 Os Profissionais que Integram a Equipe da Educação Especial no Município de Mauá e suas Atribuições

De acordo com o que referiu a coordenadora a equipe que atendia à Educação Especial vinha se organizando e sendo composta por diversos profissionais. O que se observou foi o número de professores e carga horária insuficiente para atender à demanda do AEE no município, visto que os professores eram contratados com carga horária de 20 horas semanais e, em alguns casos, acumulavam a função de professor com a de supervisão ou coordenação. Observamos também que a carga horária de outros profissionais integrantes da equipe era igualmente insuficiente em relação às necessidades de atendimento, o que implicava em demora na realização de atendimentos específicos. No caso da Escola Mauá, cada professora de AEE atendia em média 11 alunos com diferentes diagnósticos e necessidades, além disso, aproximadamente 20 alunos estavam sem acesso ao atendimento.

5.1.3.3 O AEE e o Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Município de Mauá

Conforme a coordenação, o AEE estava previsto no PPP das escolas do município e a implantação do mesmo ocorreu no ano de 2011, no entanto, no PPP da escola pesquisada, o AEE ainda constava como meta, não havendo nenhuma orientação documental para sua realização, inclusive com terminologia em desacordo com a política nacional. Conforme afirmou a coordenadora, o município e por consequência as escolas estavam em processo de organização, orientados pelas determinações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da Resolução n. 4 de 2009 e do Parecer 013 de 2009. Este dado estava em conformidade com o que encontramos na escola, ou seja, o processo de inclusão, embora inicial, estava seguindo orientações da política com a criação

das SRMs e iniciativas quanto à acessibilidade, por exemplo, mas no aspecto do transporte de alunos nada fora feito ainda.

Os dados obtidos demonstraram a intenção, por parte da gestão da Educação Especial, de implantar os princípios e determinações da política inclusiva, no entanto, esbarravam em aspectos socio-político-econômicos, entre os quais: a contratação de profissionais em quantidade insuficiente, o que observamos não ocorre apenas na Educação Especial, mas na área da educação de modo geral.

Colocamos aqui uma inquietação provocada por informações obtidas na Secretaria de Educação do Município e no PPP da escola: o total de alunos matriculados na escola pesquisada, no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano era de 1.298. Destes, constavam 42 alunos com Necessidades Educacionais Especiais e eram atendidos pelo AEE 22 alunos. Constatamos que essa diferença referia-se ao número de alunos que freqüentava o ensino regular no período da manhã, turno no qual era realizado o AEE na escola. Esse fato acaba por atestar que o AEE, mesmo da forma como vinha sendo realizado - não estamos falando de que tipo de AEE era disponibilizado -, ainda não era para todos caracterizando-se, deste modo, mais como uma meta do que como uma prática consolidada.

5.1.4 O AEE na Escola Mauá: sob o olhar do professor

O roteiro de caracterização foi respondido por duas professoras de AEE que atuavam na Escola Mauá e que foram identificadas por professora 1 e professora 2 (Apêndice E). Apresentamos a seguir a discussão e, neste caso, já anunciado no início do capítulo, adotaremos as quatro categorias que orientaram o roteiro de caracterização: o AEE e a organização da prática pedagógica, o AEE e o Projeto Pedagógico, o Professor do AEE e o AEE e o Espaço Físico da Escola.

5.1.4.1 O AEE e a Organização da Prática Pedagógica na Escola Mauá:

No que se refere à prática pedagógica desenvolvida no AEE da escola, embora algumas vezes o atendimento ocorresse de forma coletiva, conforme destacaram as professoras, o planejamento (PDI) era feito individualmente, ou seja, as atividades de cada aluno eram planejadas separadamente e apenas pelas próprias professoras, porque a lotação das mesmas na Secretaria de Educação do município, segundo relataram, não possibilitava

uma permanência maior na escola e um maior contato com a equipe da escola, situação que as professoras caracterizaram da seguinte forma no decorrer da entrevista: “[...] *parece mais um atendimento clínico*” (Professoras 1 e 2). Essa comparação devia-se ao fato de chegarem à escola, realizarem o atendimento e irem embora não ocorrendo a permanência das mesmas na escola fora do horário de atendimento.

Embora as professoras afirmassem que o PDI era individual, analisando o conteúdo dos PDIs dos dois atendimentos observados (Obs.1 e Obs. 2) os quais apresentavam diagnósticos de Deficiência Intelectual e Autismo respectivamente, observamos que eram muito semelhantes, inclusive os itens que o plano devia priorizar eram os mesmos, enquanto as necessidades do aluno e os objetivos elencados tomam rumos diferentes. Como só tivemos acesso aos PDIs dos alunos cujo atendimento foi observado, não temos dados para afirmar se esta era uma prática comum ou não. Mas o fato causou preocupação considerando ser o PDI um instrumento definidor e orientador do atendimento do aluno.

As professoras relataram haver procura por orientação por parte dos professores da sala de ensino regular mas alegaram que as condições de trabalho impedia um contato mais próximo com o professor da sala de ensino regular e acompanhamento do aluno. Entre as dificuldades apontadas, estavam: a lotação dos professores do AEE; o professor das salas de ensino regular trabalhar em mais de um período, nem sempre na mesma escola; número de professores do AEE abaixo do necessário. Embora as dificuldades elencadas sejam compreensíveis e, infelizmente, não restritas a essa escola, caberia à mesma, juntamente com os professores e a equipe de coordenação da Educação Especial, buscar alternativas por um AEE de qualidade, conforme preconizado o Referencial Curricular (MAUÁ, 2011).

Como ponto positivo, as professoras destacaram o fato de a escola contar com dois agentes de apoio que auxiliavam nas atividades diárias, como a troca e alimentação para alunos que apresentavam essa necessidade. Esta ajuda contribui com o trabalho desenvolvido por elas embora não resolva os problemas, uma vez que esses profissionais também não ficam o tempo todo na escola. Entendemos ser este um direito do aluno, preconizado pela política. Apesar disso, essa presença era mantida de forma bastante precária uma vez que os profissionais não permaneciam na escola em tempo integral.

5.1.4.2 O AEE e o Projeto Político Pedagógico da Escola Mauá

Verificamos que o AEE constava no PPP da escola não como um projeto, mas como uma meta para o ano de 2012 e determinava a garantia da qualidade do atendimento

aos alunos com deficiência. Observamos que, apesar da falta de operacionalização do AEE no PPP da escola, a SRM foi criada em 2011 como uma sala do tipo 1 e 22 alunos estavam matriculados no AEE da escola e recebendo atendimento.

Destacamos ainda que, embora as professoras do AEE percebessem o atendimento como suplementar e afirmassem defender um atendimento complementar, como o PPP não trazia as informações atualizadas sobre a implementação do processo de inclusão, não encontramos, em fonte documental da escola, a forma como estava implantado. No entanto, a direção da escola informou que o atendimento era complementar e, quando das observações, pudemos verificar iniciativas e encaminhamentos que indicavam um atendimento complementar, conforme a definição da política.

Pelo fato de o município constituir-se em um dos polos, ou seja, responsável pelo atendimento educacional especializado de uma região, a escola, normalmente, atendia a alunos de outras escolas, apesar de, no momento da pesquisa (outubro de 2012) não constarem matrículas de alunos de outra escola no AEE da Escola Mauá e nem alunos da Escola Mauá matriculados no AEE de outras unidades escolares do município.

5.1.4.3 O Professor do AEE na Escola Mauá

Os dados da entrevista revelaram que as próprias professoras organizavam as atividades, o que era feito semanalmente. Segundo elas, essas atividades envolviam literatura, música, jogos e, embora não tenham feito nenhuma referência direta, o foco do trabalho desenvolvido no AEE era voltado para o lúdico. Observamos o uso frequente do computador para jogos de atenção, memória e raciocínio.

A avaliação era realizada em forma de relatório, “*fechado*”, por semestre, como relataram as professoras. Na elaboração deste relatório, era considerado o PDI do aluno, que, de acordo com as professoras entrevistadas, era individual e as anotações eram realizadas diariamente ou semanalmente, critério definido pelo professor. No entanto, nos atendimentos observados, não constatamos a realização dessas anotações.

Conforme dados da entrevista, de forma geral, as adaptações de materiais também eram realizadas pelas próprias professoras do AEE e de acordo com as necessidades de cada atendimento, uma vez que só receberam os materiais básicos do MEC, e conforme afirmaram nem sempre os recursos atendiam à particularidade imediata, ou seja, necessitar de um determinado material não significava que o mesmo poderia ou seria adquirido

imediatamente, geralmente precisavam produzir ou adaptar materiais para uso imediato. Além disso, informaram que as verbas do MEC chegavam aos poucos e tinham aplicações específicas, nem sempre em consonância com a necessidade imediata.

Além da dificuldade quanto aos recursos materiais as professoras entrevistadas afirmaram que as próprias políticas de inclusão “*são limitantes no atendimento, deixam de atender TDAH/Dislexia*” (Professoras 1 e 2). Neste sentido, uma parcela de alunos que apresentava outras dificuldades que não as definidas como público alvo do AEE, e não apenas o TDAH e dislexia, caso a escola não criasse uma alternativa, ficaria desassistida; em outras palavras, a política de inclusão acabava sendo excludente, revelaram as entrevistadas. No caso do município de Mauá, esses alunos eram encaminhados para o atendimento extraescola, geralmente para serviços públicos, entrando em longas filas, aguardando atendimento.

Diferentemente do que sinalizou a coordenação da Educação Especial do município, pelo que pudemos constatar, no entendimento das professoras de AEE, a rede não oferecia formação continuada ou aperfeiçoamento aos professores visando a qualificação para o AEE. Mas eram oferecidos cursos que, quando desenvolvidos, eram estendidos aos professores da sala comum, mas estes eram apenas convidados, não existindo a obrigatoriedade de participação. Não temos dados para confrontar a informação e uma das hipóteses para explicar a situação poderia ser a dificuldade na comunicação interna ou na compreensão de que a formação ocorria por meio desses cursos.

5.1.4.4 O AEE e o Espaço Físico da Escola Mauá

A SRM era classificada como sala do tipo 1 e como não recebeu todo material do MEC, estava, desse modo, apenas parcialmente equipada com computadores, *not book e jogos*, portanto, os professores utilizavam vários recursos cedidos pela escola, tais como todo mobiliário e livros. O atendimento era realizado apenas no turno vespertino e isto significava que os alunos matriculados no ensino regular desta escola, no período da tarde, não estavam tendo acesso ao AEE. Desse modo, dos 42 alunos matriculados na escola e que constituíam o público alvo do AEE, apenas 22 eram atendidos. Portanto, o princípio do atendimento para todos os alunos não estava se cumprindo.

No que se refere ao espaço físico e acessibilidade, ainda estavam sendo providenciadas as adequações. A escola possuía banheiros adaptados e até o momento da

pesquisa, existiam rampas de acesso a três salas de aula do 2º piso, no entanto, o acesso a alguns setores ainda era realizado apenas por escada. A escola dispunha de laboratórios (matemática, ciências, informática), sala para grupos de estudo, um anfiteatro com 199 lugares, uma sala de projeção, além de outros espaços para uso dos alunos. Quanto à SRM tinha um espaço suficiente para o atendimento individual e pequenos grupos. Faltavam ainda na escola, à época da pesquisa, alguns itens de acessibilidade dentre os quais: piso antiderrapante e tátil; sinalização para alunos com deficiência visual, sinal luminoso entre outros.

5.1.5 Retratos da Inclusão em Mauá

Ao apresentar os dados coletados nas observações realizadas na Escola Mauá (APÊNDICE K) estabeleceu-se alguns critérios seguidos também nas outras escolas: nome fictício³⁵ para proteger a identidade do aluno; idade e série em que estava matriculado no ensino regular; diagnóstico; conteúdo priorizado no PDI.

Na sequência do texto, apresentamos as reflexões referentes às observações na SRM e na sala de ensino regular, sendo que a fala literal de aluno ou de professor foi marcada por fonte itálica e aspas.

Observação 1:

Com relação à observação no AEE, verificamos que Marina tinha o PDI, que trazia o diagnóstico, o que devia ser priorizado no atendimento, as necessidades apresentadas e os objetivos a serem alcançados. Importante destacar a prioridade relacionada à interação e à comunicação, uma vez que a ausência dessa interação e comunicação foi referida pelo professor do AEE assim como pelo da sala de ensino regular. A atividade realizada pela aluna estava relacionada à proposta do PDI. Mas é importante registrar a divergência quanto ao fato da aluna estar ou não alfabetizada, o que confirma o pouco contato e troca de informações entre os professores, ou seja, caracteriza uma ruptura entre os sistemas de atendimento nos quais a aluna estava matriculada, o ensino regular e o AEE. Essa diferente compreensão do processo de aprendizagem em nosso entendimento pode relacionar-se à

³⁵ Os alunos sujeitos das observações receberão nomes fictícios e os professores entrevistados estarão sempre identificados por números, como forma de terem preservada sua identidade.

questão de formação do professor uma vez que se expressa nessa situação a concepção de alfabetização de cada um dos professores além da percepção deste com relação à aluna.

Na sala de ensino regular apesar do contato restrito, obtivemos evidências de que, realmente, Marina não acompanhava a turma com relação aos conteúdos trabalhados. Tinha caderno adaptado, com linhas mais espaçadas, realizava atividades diferentes dos demais alunos e ainda utilizava os livros do primeiro ano, realizando as atividades propostas no mesmo. Desse modo, apesar de encontrar-se matriculada no segundo ano, realizava com dificuldade e sob orientação, atividades pertinentes ao currículo do primeiro ano. A ausência de comunicação oral da aluna ficou bem caracterizada na sala do ensino regular, quando observamos que Marina não se relacionava com nenhum dos colegas e tapava os ouvidos quando os demais alunos gritavam ou falavam mais alto. Mesmo durante o atendimento individualizado realizado pela professora, à medida que orientava suas atividades, ela apenas olhava para a professora e acenava com a cabeça concordando ou discordando, mas não pronunciava nenhuma palavra. Importante destacar que, no início, nossa presença na sala despertou a curiosidade dos alunos, no entanto, passado um tempo, pareciam agir com naturalidade, falantes, em alguns momentos deslocando-se pela sala. Quanto à professora da sala, foi receptiva.

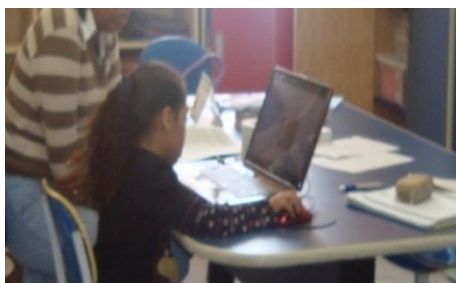


Figura 1 – Acervo da autora



Figura 2 – Acervo da autora

Observação 2:

Assim como na observação um, Davi tinha um PDI no qual constava o diagnóstico “*Autismo - X Frágil*” e as áreas que deviam ser priorizadas no atendimento, além das necessidades e os objetivos. As prioridades elencadas no PDI relacionavam-se ao desenvolvimento psicomotor; linguagem e comunicação; raciocínio, percepção e memória; interação social e afetividade e apesar de parecerem coerentes com as necessidades do aluno, descritas no plano e com os objetivos propostos, eram as mesmas elencadas no PDI

da observação anterior (um) fato que sugere um olhar mais cuidadoso para a forma de elaboração do PDI.

No AEE, o trabalho foi realizado por meio de jogos e durante a observação, a professora estava trabalhando com o aluno, raciocínio, memória e percepção, conteúdo proposto no plano. O aluno foi executando as atividades, algumas por tentativa e erro e em alguns momentos esperava a orientação da professora. No decorrer da observação o que consideramos fora de contexto foi o vídeo no final do atendimento sem nenhuma relação com o conteúdo trabalhado e sem qualquer comentário a respeito.

Na sala de ensino regular Davi mostrou-se bastante ativo, realizou a chamada (controle de frequência dos alunos) e na sequência levou o livro à coordenação. Durante a realização das atividades, as quais afirmou a professora e pudemos constatar, eram as mesmas da turma, o aluno demonstrava certa dificuldade na coordenação motora (ao utilizar a tesoura, ao realizar a pintura do desenho) e durante uma parte do tempo foi orientado individualmente em sua carteira pela professora.

A conversa com a professora denotou o pouco contato entre os professores do AEE e os professores da sala de ensino regular e a falta de orientação dos primeiros para o atendimento do aluno em processo de inclusão confirmando-se, assim, os dados obtidos na entrevista. Conforme sinalizaram os professores do AEE, devido às condições de lotação e o tempo de permanência na escola, sentiam-se como se fossem à escola para realizar um atendimento clínico, não participando dos planejamentos e não se envolvendo com os eventos e projetos da escola. Esse fato mostrou que não estão conseguindo atender ao disposto na Nota Técnica n. 9 (BRASIL, 2010c, p. 4), quando preconiza a necessidade de se “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares”. E, além disso, “[...] orientar os professores e a família sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação”.

Embora tenhamos nos apresentado e explicado os motivos de nossa presença na sala (visita para conhecer o município, a escola e a turma, visando reunir dados para a pesquisa de doutorado), a professora, com o intuito de acalmar a turma, dizia a eles que eu estava ali para observar quem não se comportava; a professora falava em tom alto com os alunos e, com frequência, ameaçava descer (que significava ir até a direção/coordenação)

ou me contar algo sobre o aluno. Os alunos mostraram-se curiosos, mas não intimidados agindo com naturalidade.

Os PDIs dos alunos da observação 1, cujo diagnóstico apresentado era Deficiência Intelectual, e da observação 2, com o diagnóstico de Autismo – Síndrome do Frágil, conforme o Termo de Autorização de Matrícula e Compromisso para o AEE, chamaram nossa atenção, porque, embora apresentassem objetivos diferentes e diferentes necessidades dos alunos, priorizavam os mesmos pontos: desenvolvimento psicomotor; linguagem e comunicação; desenvolvimento cognitivo (raciocínio lógico, percepção, atenção, memória); interação social e afetividade. Conforme a Nota Técnica n. 9 (BRASIL, 2010c), o plano de atendimento deve contemplar as habilidades e necessidades do aluno, deve conter as estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, observando as necessidades específicas do aluno, com cronograma de atendimento e carga horária, além de definir por atendimento individual ou em pequenos grupos. Neste caso, tratava-se de alunos, diagnósticos e necessidades diferentes e as mesmas áreas de conhecimento priorizadas nos PDIs.



Figura 3 – Acervo da autora



Figura 4 – Acervo da autora

5.1.6 O AEE na Escola Mauá: sob o olhar do pesquisador

No decorrer das visitas à escola, além das entrevistas, realizamos as observações na SRM e na sala de ensino regular visando conhecer o fazer pedagógico junto ao aluno. Para obter uma visão mais ampla da referida prática, as observações foram realizadas com o mesmo aluno na sala de ensino regular no período de escolarização e na SRM no turno contrário. Esta estratégia permitiu uma melhor compreensão do trabalho realizado e chamou nossa atenção para um dado que consideramos relevante, que se refere às faltas desses alunos tanto ao AEE quanto às aulas do ensino regular, fato que se repetiu nas outras escolas visitadas. Por exemplo, a Marina veio para a aula e para o AEE num dia e, já

no dia seguinte, faltou. Conforme relataram os professores esse fato ocorria com frequência.

O fato referenciado, sem dúvida, dificulta a continuidade no trabalho dos professores e, certamente, reflete-se no processo de aprendizado e desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo, leva-nos a pensar na hipótese de que os atendimentos do AEE estão subordinados não apenas às determinações das políticas que os preconizam e orientam, mas à escola, entendida como instituição que deve promover acessibilidade, adaptação curricular, capacitação de recursos humanos, superação das barreiras atitudinais, o que já se constitui algo bastante complexo. Não bastasse isto, alunos e familiares ainda estão subordinados a questões culturais e sociofinanceiras, ao conhecimento e valorização do AEE, à confiança de que o AEE fará diferença no desenvolvimento da criança, às questões emocionais dos pais quanto à aceitação ou não da deficiência, como discutido em Rodriguero (2001), além das questões referentes às condições físicas e de saúde do próprio aluno.

Esta realidade pode ser verificada nas faltas frequentes dos alunos e as justificativas dadas pelos professores, que se referiam a: dificuldades da família relacionadas a tempo ou recursos para levar a criança até a escola nos dois períodos (ensino regular e AEE no turno contrário à escolarização); em alguns casos, a questão referia-se à forma de transporte/deslocamento do aluno por sua condição especialmente física (aluno cadeirante).

Esta constatação nos remete às políticas inclusivas quando se referem à questão da organização ou operacionalização do atendimento que é de responsabilidade do município e da escola e à conclusão de que ainda não havia nenhuma organização neste sentido. Observamos que a escola enfrentava dificuldades inclusive no que diz respeito a recursos humanos, nem sempre em número suficiente e/ou capacitação adequada.

Dessa forma, mesmo a escola se mobilizando para implementar a política, confirmado pela criação da SRM, pelas respostas dos profissionais entrevistados e observações realizadas, acaba defrontando-se com uma série de questões internas referentes ao processo educacional e outras que estão fora de sua competência. Neste contexto, lembramos Barroco (2007, p. 19) quando sinaliza que “[...] a escola não possui, em si mesma, o poder imediato de transformação da realidade objetiva; isto é, o de solidificação dos alicerces de uma sociedade democrática e inclusiva”. Argumento que se confirma em Mészáros (2008, p. 45) ao afirmar que as instituições educacionais formais

têm como uma de suas principais funções na sociedade capitalista, educar para o consenso a partir da ótica do poder. Desse modo, “seria um milagre monumental”, expressa o autor, esperar que elas consigam promover a superação da ordem social excludente. Sob esta lógica, parece contestável a ideia que permeia documentos nacionais e internacionais de que a escola inclusiva, em si mesma, possua a capacidade ou a condição de garantir uma sociedade inclusiva.

No momento em que foi realizada a coleta de dados, 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 essa 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.

Destacamos que os dados obtidos por meio das observações realizadas nas SRM e de ensino regular da Escola Mauá, devido ao percentual não constituir uma amostra significativa, foram tratados como retratos da inclusão, ou seja, retratos do atendimento e da dinâmica vivenciada na sala de ensino regular, frequentada pelo aluno público alvo do AEE, que se explica pela proposta metodológica da pesquisa. Além disso, não tínhamos como propósito realizar uma análise quantitativa dos dados das observações e desse modo, estes foram utilizados como complemento da análise, ajudando a compor o quadro atual da implantação da política de educação inclusiva na escola e no município de Mauá, para na sequência, traçarmos o panorama da Região Sudeste.

5.2 O 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 13 - 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: Dados do INEP (2011). Quadro organizado pela autora.

Como documentos-base para a organização e os encaminhamentos da Educação Especial no estado, destacamos no quadro 14, com base na Deliberação nº 291 (RIO DE JANEIRO, 2004), os documentos nacionais e estaduais:

Quadro 14 – Documentos em nível Nacional e Estadual que subsidiam a Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro

Documentos - Âmbito Nacional	Ação Proposta
Constituição Federal/1988 (BRASIL, 2005)	
Resolução CNE/CEB nº 02/2001, aprovada em 11 de setembro de 2001(BRASIL, 2001c)	
Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999)	Regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida normas de proteção e determina outras providências.
Documentos – Âmbito Estadual	Ação Proposta
Constituição Estadual do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2000)	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)	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)	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.

Fonte: Síntese elaborada pela autora.

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 preconiza:

- IV – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e ensino profissionalizante na rede regular de ensino, quando necessário, por professores de educação especial;
- V – 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. E ainda,

Art.1 - Deve assegurar ao educando a formação básica indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito às diferenças individuais e na igualdade de direitos entre todas as pessoas.

Art.2 § 1º. O atendimento desses alunos terá início na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, sendo-lhes assegurado um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

§ 2º. O Sistema Estadual de Ensino deve garantir a matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

§ 3º. O atendimento educacional especializado será oferecido em classes especiais, ou escolas especiais sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a educação nas classes comuns da rede regular de ensino (RIO DE JANEIRO, 2004).

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).

É 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, também, um atendimento que contemple as necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação e orienta quanto ao atendimento na Sala de Recursos:

§ 1º. As Salas de Recursos se destinam, exclusivamente, a alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes comuns.

§ 2º. O atendimento nas Salas de Recursos deve ser oferecido no turno contrário ao da classe comum.

§ 3º. As normas para criação e funcionamento das Salas de Recursos serão emitidas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (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 está fundamentado no disposto na Constituição Federal (BRASIL, 2005), na LDB (BRASIL 1996), na Resolução n.02/2001 (BRASIL, 2001c) 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

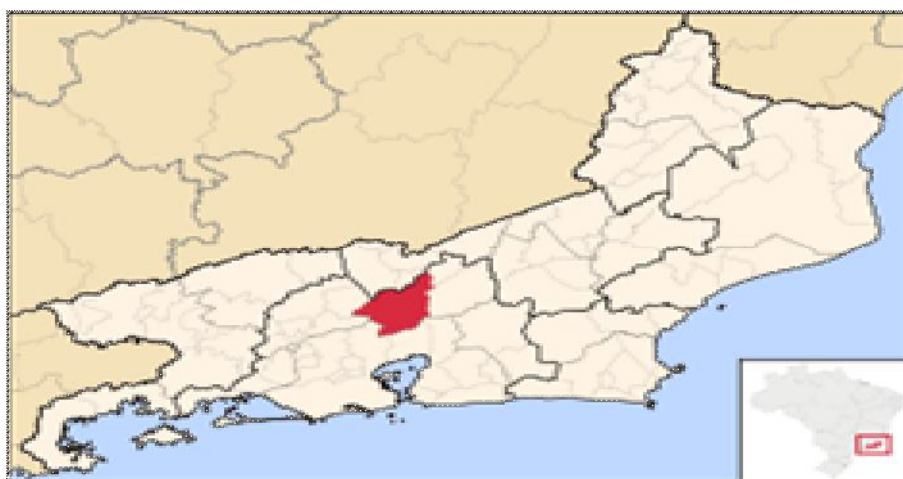
[...] integrante e indistinto do sistema educacional que se realiza transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades 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.

5.2.1 O Município de Petrópolis



Fonte: Google (2011)

Mapa 3 – O município de Petrópolis no Estado do Rio de Janeiro

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).

O município possui uma das maiores taxas de urbanização do Estado, com 92% dos domicílios servidos com água encanada, seja por meio da rede de abastecimento (44%), seja através de poços ou nascentes (48%), que são encontradas em abundância no município. Possui também um bom sistema de coleta de lixo, com cobertura de mais de 95% das residências atendidas por este serviço (PETRÓPOLIS, 2009, p.6).

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)³⁶ 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 (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

³⁶ 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).

vida cidadã, levando-se em conta o que é proposto na LDB e nas Diretrizes Curriculares para este nível de ensino (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, 2008a). O documento preconiza

[...] 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 (PETRÓPOLIS, 2009, p. 48).

Documentos que embasam os encaminhamentos da Educação Especial no município de Petrópolis de acordo com o disposto no Plano Municipal de Educação (PETRÓPOLIS, 2009) em nível nacional: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2005), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011). No quadro 15, apresentamos os documentos em nível estadual e municipal, suprimindo a ação proposta dos documentos já apresentados:

Quadro 15 – Documentos em nível Estadual e Municipal que subsidiam a Educação Especial no município de Petrópolis

Documentos - Âmbito Estadual	Ação Proposta
Plano Estadual de Educação (RIO DE JANEIRO, 2009)	
Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental: anos iniciais (RIO DE JANEIRO, 2010)	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.
Documentos - Âmbito Municipal	Ação Proposta
Plano Municipal de Educação/PME (PETRÓPOLIS, 2009)	Favorecer e apoiar a inclusão dos educandos com necessidades especiais em classes regulares, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam; Assegurar

	proposta curricular 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 (PETRÓPOLIS, 2012)	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.

Fonte: Síntese elaborada pela autora

O PME (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 perpassem por todo o ambiente” (PETRÓPOLIS, 2009, p. 45).

Em 2008, a Educação Especial na rede municipal de ensino apresentava um caráter inclusivo, contando com três instituições especializadas:

1. Escola Municipal de Educação Especial Santos Dumont atendendo alunos deficientes auditivos;
- 2- Escola Municipal de Educação Especial Doutor Accácio Branco cujo atendimento é voltado a alunos deficientes visuais;
- 3- Escola Municipal de Nogueira funcionando de modo conveniado com a ACEI/PRÓ-CRIAR, tendo como foco o atendimento a alunos com deficiências múltiplas (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, 2008a) 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; garantir a existência nos sistemas de ensino um setor responsável pela Educação Especial com profissionais com formação específica, em número suficiente ao atendimento da demanda, para atuarem na Educação Inclusiva;

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” (PETRÓPOLIS, 2010). Destaque-se, o uso do termo, *portadores de deficiência* em documento do ano de 2010, posterior à política (grifo nosso).

Ainda com relação à Educação Especial nesse município, destacamos a Resolução n. 03/2012-SME (PETRÓPOLIS, 2012), 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” (grifos no original). A Educação Especial conforme o Regimento consiste em uma modalidade de educação escolar

[...] definida 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 (PETRÓPOLIS, 2012, Seção V, Art. 61).

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” (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:

- I. O respeito à dignidade humana
- II. A busca da identidade
- III. A igualdade de oportunidades
- IV. O exercício da cidadania e
- V. 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” (§ único).

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 municipal³⁷ 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 Educação³⁸.

Ainda conforme dados da Secretaria, na Educação Especial, constituíam o público alvo do AEE, 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.

Quadro 16 – Distribuição do Público Alvo do AEE definido pelo MEC (Inclusões Significativas³⁹) – Petrópolis – 2012

Tipo	Quantidade	%
Deficiência Intelectual	329	51%
Deficiência Física	147	23%
Deficiência Auditiva	87	13%
Deficiência Visual	40	6%
Autismo	33	5%
Deficiências Múltiplas	8	1%
Esquizofrenia	5	1%
Total	711	100%

Fonte: Secretaria de Educação do Município. Quadro organizado pela autora.

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 – 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.

³⁷ Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2012). Os quadros de n.16, n.17 e n.18, foram organizados pela autora com dados dessa fonte.

³⁸ “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, educação científica e educação econômica”. (BRASIL, 2012). Em Petrópolis são 63 unidades, com 11.096 alunos atendidos em 2012.

³⁹ No município, foi criado o termo Inclusão Significativa para identificar as inclusões do público alvo do AEE (pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Os demais alunos que não fazem parte deste grupo são atendidos pelas escolas, inclusive no AEE e com a denominação de Inclusão Não-Significativa (questões de comportamento; distúrbios da fala, transtornos emocionais, entre outros).

Quadro 17 - Distribuição dos alunos que apresentam transtornos funcionais e não são definidos pelo MEC, como público alvo (Inclusões não-significativas) – Petrópolis – 2012

Tipo	Quantidade	%
Comportamento	409	44%
Dificuldade de Aprendizagem	274	30%
Distúrbios da Fala	113	12%
Em Investigação/Sem Diagnóstico	86	9%
Epilepsia	18	2%
Transtornos Emocionais	17	2%
Outros	9	1%
Total	955	100%

Fonte: Secretaria de Educação do Município. Quadro organizado pela autora.

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).

No quadro 18, podemos observar alguns números da Educação Especial no município de Petrópolis. Do total de 1.676 alunos incluídos na rede municipal de ensino regular, 270 recebiam o atendimento em uma das 27 SRM em funcionamento e 30 alunos eram atendidos no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado Dr. Accácio Branco. Existia ainda, no município, conforme demonstrado no quadro, um núcleo especializado no atendimento de alunos com deficiência visual e uma escola especial para alunos com surdez. Os números mostraram que 57 alunos eram atendidos nas cinco classes especiais existentes e 26 em ambiente hospitalar sendo que dois hospitais no município ofereciam o atendimento educacional.

Quadro 18 – Números da Educação Especial no município de Petrópolis - 2012.

EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Alunos incluídos na Rede Municipal de Ensino	1.676
Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento	27
Alunos atendidos em SRMs	270
Núcleo de Atendimento Especializado para alunos DV	01
Alunos atendidos no Núcleo de AEE Dr. Accácio Branco	30
Classes Especiais	05
Alunos atendidos em Classes Especiais	57
Escola Especial para alunos com Deficiência Auditiva	01
Alunos atendidos na E. M. de Ed. Especial Santos Dumont (DA)	46
Hospitais com Atendimento Educacional	02
Alunos atendidos em Ambiente Hospitalar	26
Quantitativo de professores a participarem de Formação continuada na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva até maio/2012	207

Fonte: Secretaria de Educação do Município. Quadro organizado pela autora.

Ainda segundo dados da Secretaria, até o mês de maio de 2012, 207 professores haviam participado de cursos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, oferecidos pela rede municipal. No entanto, no caso específico da escola pesquisada, a dificuldade não estava propriamente na formação específica para atuar no AEE (a professora já era especialista em AEE), mas no número de professores em atividade, uma professora para atender 22 alunos, enquanto uma das professoras se encontrava em licença médica. Embora a ideia fosse disponibilizar o AEE para todos, verificou-se não haver profissionais capacitados e disponíveis.

5.2.2 Conhecendo a Proposta Pedagógica da Escola Petrópolis

Conforme descrito no seu Projeto Político Pedagógico (ESCOLA 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 Lemer, a Constance Kamii e a Yves de La Taille. Está expresso no documento que a escola orientase 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.

De acordo com o disposto no PPP (ESCOLA PETRÓPOLIS, 2009), o perfil dos profissionais desta Escola, entre eles professores, diretores, orientadores, supervisores ou funcionários de apoio inclui a consciência de que é um profissional em um processo de aprendizagem permanente, deve ser comprometido com o aluno, ter a capacidade de enxergar que a formação do aluno como pessoa vai além das disciplinas específicas, entre outras características. Portanto, o perfil esperado do profissional da educação coaduna-se com as proposições das políticas públicas contemporâneas.

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 constituiu-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” (ESCOLA 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 recursistas⁴⁰, visando potencializar a capacitação desses docentes.

⁴⁰ 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.

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 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” (ESCOLA PETRÓPOLIS, 2009, item 12.4). Este dado, constante do PPP, ratifica os números apresentados no quadro 17 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 (ESCOLA PETRÓPOLIS, 2009, item 20.2).

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, 2008a).

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.

5.2.3 O AEE no Município de Petrópolis: sob o olhar da coordenação da Educação Especial

No município de Petrópolis além da consulta a documentos oficiais, realizamos entrevista com a responsável⁴¹ pela organização da Educação Especial no município (Apêndice F). As categorias para a discussão e análise foram as já adotadas para a entrevista com a coordenação da Educação Especial do município de Mauá: caracterização da Educação Especial no município; os profissionais que integram a equipe da Educação Especial e suas atribuições; o AEE e o Projeto Político Pedagógico das escolas do município.

⁴¹ A pessoa que nos atendeu e foi entrevistada na primeira visita em 2011, respondia pela coordenação da Educação Especial do município de Petrópolis à época. Quando retornamos para a segunda visita, em 2012, a mesma estava como responsável pelo AEE no município.

5.2.3.1 Caracterização da Educação Especial no Município de Petrópolis

A responsável pela Educação Especial do município de Petrópolis destacou que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial serviram de base para a elaboração do Regimento da Rede Municipal de Ensino (PETRÓPOLIS, 2012) e do Plano Municipal de Educação (PETRÓPOLIS, 2009).

Acrescentou que o atendimento na Educação Especial se destaca pelo seu caráter extensivo e democrático, por se estender da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo este último uma única unidade escolar no município - uma escola tradicional de Petrópolis, Liceu Municipal Prefeito Carolino Ambrósio. Quanto ao número de matrículas na Rede Municipal de Ensino, totalizava 52.765 alunos, sendo que destes 1.676 apresentavam deficiência ou distúrbios e estavam incluídos no sistema regular de ensino, dos quais 270 estavam matriculados no AEE e atendidos nas 27 SRMs do município. Para atuar nas SRMs, os professores deviam ser concursados pela rede e ter Especialização em AEE, Educação Especial ou uma Capacitação em Sala de Recursos com duração de 40 horas, oferecida pela Rede. Eram os profissionais denominados recursistas nomenclatura observada apenas em Petrópolis.

No contexto da Educação Especial, a responsável pelo AEE informou que, no ano de 2001, eram 25 classes especiais no município e em 2012, apenas três, um Centro de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual e uma Escola Especial (1º ao 5º ano) para pessoas com deficiência auditiva, além das 27 SRMs. Estes dados demonstram que, com a criação das SRMs foram sendo extintas as salas especiais, no entanto, não temos dados suficientes para uma análise mais aprofundada de como o atendimento estava ocorrendo. Nossa pesquisa restringiu-se a uma SRM em uma escola do município.

Conforme apontado na literatura e verificado nas observações feitas, a realidade educacional, incluindo a educação especial, é muito complexa, uma vez que muitas vezes, a escola e mesmo o município não dispõem dos recursos necessários ou mesmo do poder de superação das barreiras atitudinais, para a resolução de questões aparentemente simples. No entanto, em outros momentos, essas mesmas instâncias se organizam de forma peculiar para dar conta de questões complexas e não contempladas nas diretrizes das políticas

públicas, conforme vimos em Petrópolis com relação aos alunos que não configuram o público alvo definido pelo MEC para o AEE.

No município de Petrópolis, 1.676 alunos, como já referido, estavam no sistema de inclusão na Rede Municipal de Ensino e, no entanto, apenas 270, ou seja, 16,10% do total de alunos do sistema de inclusão estavam matriculados no AEE. Diante disso, somos provocados a pensar: O que impedia que mais alunos estivessem matriculados no AEE?

5.2.3.2 Os Profissionais que Integram a Equipe da Educação Especial no Município de Petrópolis e suas Atribuições

Conforme relatou a responsável pelo AEE, a equipe de assistência à Educação Especial, no momento, estava constituída por quatro pessoas na coordenação, sendo uma responsável geral (a entrevistada); uma pessoa no apoio; uma responsável pelas SRMs; e uma responsável pela formação continuada, além dos recursistas. Os membros da equipe tinham como função e atribuição a capacitação, a triagem e o acompanhamento da Educação Especial no município.

Como os professores que compunham a equipe eram indicados/nomeados para os cargos, o tempo de permanência nos mesmos não era determinado e mudanças políticas podiam implicar mudanças na equipe. Tal sistemática nos leva a concordar com a ponderação feita pela entrevistada, a de que este impede a continuidade do trabalho ou a realização de um trabalho em prazo mais longo. Além de melhor equacionamento das políticas públicas educacionais, sinaliza Mazzotta (2005), o modo de composição e de mudanças nas equipes de gestão da educação e Educação Especial pode interferir na forma de implementação dessas políticas e até nas inconsistências, resistências e retrocessos que têm se manifestado no decorrer da história da Educação Especial.

Na segunda visita realizada ao município no ano de 2012, já eram cogitadas as possíveis mudanças, uma vez que estávamos às vésperas das eleições municipais. No nosso entendimento, o número de profissionais que compunham a equipe era pequeno em relação à demanda, ou seja, ao número de alunos incluídos no sistema regular de ensino e o número de SRMs a serem atendidas e acompanhadas, além da criação de salas de recursos em outras escolas e a coordenação de todas as atividades que constituem um sistema que se pretende inclusivo e de educação de qualidade, conforme preconizam os documentos municipais.

Quanto à formação continuada a Rede Municipal, conforme explicou a entrevistada, oferecia cursos que habilitavam para a atuação no AEE. Além disso, os professores eram orientados a participar de cursos de capacitação, de atualização e de especialização, além disso, uma equipe de professores do município participava do Observatório Nacional na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Os professores do ensino regular eram convidados a participar dos cursos, no entanto, relatou a coordenadora, nem todos se dispunham a participar. Esta situação assemelha-se à encontrada na Escola Mauá e Escola Uberlândia, onde os professores das salas de ensino regular também eram convidados a participar das formações, mas nem todos participavam.

Mesmo com o número reduzido de profissionais, conforme frisou a responsável, a equipe da Educação Especial realizava visitas, orientações e comparecia nas escolas quando da entrada de uma nova criança para fazer a recepção da mesma. O contato com a família e com os profissionais das escolas era feito sempre que solicitado, não esclarecendo, todavia, em que situações e com que frequência estas solicitações ocorriam.

5.2.3.3 O AEE e o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Município de Petrópolis

A responsável informou que o AEE estava previsto no PPP das escolas do município e sua implantação ocorreu no ano de 2009. Embora os resultados das entrevistas apontem que o AEE orienta-se pelas Diretrizes Nacionais, encontramos uma situação bastante específica, já sinalizada na caracterização, em que, no município e na escola, por consequência, os professores trabalhavam com a inclusão significativa (público alvo do AEE definido pelo MEC) e a inclusão não significativa (casos que não se configuram no público alvo). No caso de Petrópolis os documentos municipais e o PPP da Escola Petrópolis preconizavam o atendimento dessa demanda.

5.2.4. O AEE na Escola Petrópolis: sob o olhar do professor do AEE

O roteiro de caracterização foi respondido por apenas uma, das duas professoras⁴² que atuavam no AEE da Escola Petrópolis, identificada por professora (Apêndice G). Na

⁴² Uma das professoras não foi entrevistada, porque, nas duas visitas realizadas à escola (2011 e 2012), encontrava-se em Licença Médica, repouso na gravidez e Licença Maternidade respectivamente. Importante registrar que não havia uma professora substituta e a professora dentro das possibilidades estava atendendo aos 22 alunos matriculados no AEE.

sequência a discussão dos dados obtidos e neste caso, adotamos quatro categorias, conduta já explicitada ao analisar as entrevistas dos professores da Escola Mauá.

5.2.4.1 O AEE e a Organização da Prática Pedagógica na Escola Petrópolis

A professora relatou, durante a entrevista, que, geralmente, o atendimento era realizado individualmente e o classificou como complementar. Os planos de trabalho com os alunos, os PDIs, também eram individuais e elaborados em parceria com o pedagogo da escola. Cada aluno era atendido duas vezes por semana e, em circunstâncias normais, cada um dos atendimentos com um dos professores. Conforme a professora, o AEE tinha como proposta pedagógica desenvolver nos alunos

“[...] alguns aspectos do relacionamento intrapessoal e interpessoal [...] dividimos os atendimentos em atividades que pudessem trabalhar: as dificuldades ortográficas, escrita e leitura, raciocínio lógico-matemático e relacionamento intrapessoal e interpessoal. Adaptando cada estratégia ao nível de desenvolvimento em que se encontravam⁴³” (Professora).

A fala da professora evidenciou que, além do atendimento complementar, existia a preocupação com o relacionamento interpessoal do aluno. Importante destacar que a população atendida pela escola, na sua maioria, era composta por alunos considerados carentes e que ficavam na escola em período integral. Aqueles que permaneciam na escola e não frequentavam o AEE participavam de projetos que tinham como objetivo acolher o aluno em período integral, como referiu a professora.

Relatou haver uma boa relação com os professores da sala de ensino regular afirmando que o contato era próximo existindo “boa aceitação dos professores da sala comum” (Professora). Verificamos que a professora ficava na escola durante todo o período, inclusive fazendo a refeição (almoço), assim como outros professores, que atuavam na escola nos dois períodos.

Não temos dados para avaliar se as atividades propostas eram realmente as desenvolvidas uma vez que os PDIs não foram apresentados. Mas tivemos acesso ao

⁴³ Citação retirada do Projeto da Sala de Recursos2012, elaborado pelas duas professoras que atuavam no AEE da Escola Petrópolis, uma vez que, ao responder a questão, a professora informou que a proposta constava no Projeto da Sala de Recursos, do qual nos foi dada uma cópia.

Projeto da Sala de Recursos, elaborado em 2011 e revisado em 2012 pelas professoras recursistas. Este trazia, além de um breve histórico da unidade escolar, a justificativa para a criação da SRM, a trajetória e a organização metodológica do trabalho no AEE, orientações gerais e propostas mais específicas para a pessoa com deficiência física, sobretudo no que se refere à acessibilidade e materiais adaptados e para alunos autistas, a comunicação aumentativa e alternativa (pranchas, vocalizadores, entre outros). No entanto, não foi mencionada a matrícula de alunos autistas na escola.

Conforme observamos, não ocorria um acompanhamento na sala de ensino regular frequentada pelos alunos que estavam no sistema de inclusão. Tal fato, no momento da pesquisa, pode ser justificado pela falta de pessoal, uma vez que, nas duas visitas realizadas à escola, uma das professoras recursistas encontrava-se em licença médica e, dessa forma, a professora estava, dentro de suas possibilidades, atendendo aos 22 alunos matriculados no AEE, visto que não havia um professor substituto. Portanto, não era uma situação normal, termo utilizado pela própria professora no início da entrevista.

5.2.4.2 O AEE e o Projeto Político Pedagógico da Escola Petrópolis

A professora relatou que a SRM estava prevista no PPP e como pudemos verificar, classificada como sala do tipo 1, e definida “[...] como uma sala que deve disponibilizar diversos materiais concretos que estimulem e auxiliem no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com necessidades educativas especiais” (ESCOLA PETRÓPOLIS, 2009, Item 20.1). No entanto, o público alvo definido no PPP diferia em alguns aspectos daquele definido pelo MEC:

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 evidenciam altas habilidades/superdotação;

Alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como, autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral (ESCOLA PETRÓPOLIS, 2009, Item 20.2).

A sala de recursos estava justificada no PPP: pelo alto índice de crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais nas turmas; pela realidade social precária da clientela da escola; e, pelo comprometimento dos professores em desenvolver um trabalho que atendesse às necessidades dos seus alunos; além disso, a escola dispunha de espaço físico para a sala; alto índice de alunos aguardando vaga ou laudo; alto índice de alunos que apresentavam laudo ou dificuldade de aprendizagem; professores disponíveis e material básico para o atendimento (ESCOLA PETRÓPOLIS, 2009). Já discutimos esta questão e registramos a preocupação quanto ao alto índice de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e a forma como eram definidas tais dificuldades. A legalização dessas dificuldades por meio de documentos, como o Referencial Curricular (Petrópolis, 2012) e o PPP da escola, constitui-se uma situação geradora de desconforto e que merece ser investigada.

5.2.4.3 O Professor do AEE na Escola Petrópolis

Por meio das respostas da professora entrevistada verificamos que as atividades eram organizadas semanalmente. O material utilizado na SRM foi, em grande parte, adaptado pela própria professora e pela orientadora, de acordo com as necessidades do aluno atendido, assim como, quando necessário, faziam adaptação de currículo. No que diz respeito à sala de ensino regular, as adaptações de material e de currículo também eram elaboradas pela professora do AEE em conjunto com o professor da sala na qual o aluno estava matriculado. Destaca-se esta parceria, que não verificamos na escola anterior.

As avaliações, conforme relatou a professora, eram realizadas por semestre mediante a elaboração do Relatório Semestral, no entanto, os professores realizavam registros diários, como subsídio para tal relatório. De acordo com os dados das entrevistas esta era uma prática comum às três escolas pesquisadas, embora em nenhuma delas tenhamos observado professores fazendo as referidas anotações.

A professora reconheceu que o educador tem enfrentado limites para a efetivação do AEE, sinalizando a necessidade de contínua formação. Confirmou que os recursos vindos do MEC eram restritos forçando-os a buscar novos recursos. Relatou que a definição do público alvo limita o atendimento ao não incluir outros alunos que, no seu entender, necessitavam do atendimento. Acrescentou a professora que a obrigatoriedade de realização do atendimento no turno contrário ao da escolarização dificultava a frequência

dos alunos, os quais, por vezes, faltavam ao atendimento porque os pais não podiam levá-los à escola nos dois períodos, por questões financeiras e de trabalho. Observamos, neste caso, que o município de Petrópolis ainda não se organizou com relação ao transporte para os alunos do AEE, conforme determinam as políticas inclusivas. Ante esta constatação, não se pode falar da implementação da política em todos os seus princípios e determinações. Outra questão referida pela professora diz respeito ao público alvo definido pelo MEC, “*a definição do público alvo limita o atendimento; e, o contra turno dificulta a frequência*” (Professora).

Em seu relato, a professora apontou para uma questão bastante complexa vivenciada na escola, um número considerável de alunos apresentava algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem que, muitas vezes, os impedia de avançar na escolarização, colocando-os numa situação diferenciada da turma, sem que, no entanto, pudessem ser encaixados no público alvo definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Como não eram contemplados pelo atendimento preconizado na referida Política, necessitavam que a escola se organizasse para, de alguma forma atendê-los, o que pode ou não ocorrer e, caso não ocorra, ficam à margem do processo educacional. A fala da professora era compreensível mediante a precariedade para isto, além da questão da formação de professores, levantada em alguns momentos do estudo.

Considerando que a atividade nuclear da escola consiste em promover a apropriação de conhecimentos por parte dos alunos, ou seja, garantir a cada sujeito o conhecimento sistematizado, pelo qual, como afirma Vigotski (1998, p. 118) “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”, e, que a função nuclear da docência é a mediação pedagógica necessária à apropriação dos conhecimentos escolares, somos provocados a refletir: Existe conhecimento disponível aos professores do AEE e por que não ampliar esta reflexão aos professores das salas de ensino regular que atendem alunos em sistema de inclusão, para promover tal mediação? Questão que não será aprofundada neste estudo, por ser muito ampla e não ter sido definida como objetivo para o mesmo.

5.2.4.4 O AEE e o Espaço Físico da Escola Petrópolis

Conforme relatou a professora, a SRM de tipo 1 estava parcialmente equipada com recursos vindos do MEC, dentre os quais, mobiliário, jogos e materiais de informática. A maior parte dos materiais utilizados ainda era elaborada pelos próprios professores. Vale ressaltar que nossa primeira visita à escola foi realizada em 2011 e quando retornamos em 2012, aproximadamente um ano depois, os recursos vindos do MEC ainda eram os mesmos, não haviam recebido mais materiais, no entanto, observamos vários materiais novos produzidos ou adaptados pelos professores.

Com relação à acessibilidade arquitetônica conforme referiu a professora a escola vem recebendo reformas e adequações e, à época da pesquisa dispunha de rampas e banheiros adaptados, ainda não dispunha de piso tátil, sinal luminoso e sinalização para alunos com deficiência visual, por exemplo. A Escola Petrópolis era conveniada com uma instituição religiosa e fazia parte do complexo: uma igreja; um salão de eventos; uma escola (Educação Infantil e o Ensino Fundamental dividindo o mesmo prédio); uma creche; um projeto de teatro e uma quadra descoberta. Como observamos existia bastante espaço mas, realmente, adequações arquitetônicas ainda eram necessárias, uma vez que a estrutura do prédio que abrigava a escola era bastante antiga, ainda com características das construções do período imperial, com escadarias e pequenos degraus.

5.2.5 Retratos da Inclusão em Petrópolis

Ao apresentar os dados das observações realizadas na Escola Petrópolis (APÊNDICE L) atribuímos ao aluno um nome fictício, idade real, série em que estava matriculado no ensino regular, o diagnóstico de acordo com a listagem geral de alunos do AEE da escola. Destacamos a proposta geral do trabalho no AEE, que, de acordo com a Professora tem seu foco no lúdico – o trabalho era realizado com jogos cujo objetivo consistia em desenvolver o raciocínio, a linguagem e as emoções.

Na Escola Petrópolis, encontramos uma realidade bastante peculiar, que fez com que os dados fossem apresentados também de forma diferente da adotada nas outras duas escolas pesquisadas. Como já relatamos no decorrer da pesquisa, à época da coleta de dados, apenas uma professora atendia no AEE, era alto o índice de faltas aos atendimentos

na SRM e também ao ensino regular, conforme afirmação da professora entrevistada. Outro dado relatado pela professora referiu-se à carência da população atendida e ao grande número de problemas enfrentados pelos alunos, dentre os quais, a situação sócio-financeira das famílias e a violência.

O horário de funcionamento da escola era diferenciado, das 7h30 às 12h30 e das 12h30 às 16h30. Almoçavam na escola os professores que atuavam nos dois períodos e os alunos que participavam de projetos no período da tarde. Esses projetos visavam, justamente, atender a carências da população escolar, oferecendo atividades de informática, esportes, reforço escolar, teatro, além da alimentação.

A professora explicou que a carência a que se referia não se restringia à questão material apenas, mas estendia-se à autovalorização e à autoestima. Muitas vezes, explicou, o AEE tem que ser iniciado trabalhando as emoções do aluno para, depois, alcançar o pedagógico. Fato que explica a utilização do Livro das Emoções⁴⁴. Este dado é preocupante, considerando-se o tempo dedicado ao AEE - uma hora, duas vezes por semana, desse total, qual o percentual realmente dedicado a atividades complementares ao conteúdo do ensino regular? Vale ressaltar que a professora não especificou o diagnóstico dos alunos com os quais isso ocorria e a frequência.

Outra questão peculiar a ser referenciada no que diz respeito à Escola Petrópolis, é o atendimento extensivo aos alunos considerados com necessidades educacionais especiais, mesmo aqueles que não constituíam o público alvo do AEE, que eram atendidos na SRM e estavam na sala de ensino regular sob a denominação de inclusão não-significativa, eles totalizavam 965 no município. Eram aqueles que apresentavam dificuldades de diversas ordens, conforme mostramos no quadro 17.

Por razões já elencadas, na Escola Petrópolis a observação na sua maior parte foi realizada na sala de ensino regular. Na sequência deste texto, discorreremos a respeito das observações na SRM e sala de ensino regular.

Observação 1:

Na primeira observação, realizada na turma de 5º ano do Ensino Fundamental – período vespertino eram 24 alunos sendo dois denominados de inclusão não significativa. Ana e Antonio não estavam entre os matriculados no AEE. A professora posicionava-se de

⁴⁴ Material criado para uso na SRM. Diante de diversos desenhos/figuras de expressões ou cenas, a criança deve posicionar-se, desenhando o que sente ou como se sente frente a cada cena.

modo muito calmo e a turma reagia da mesma forma, todos falavam em tom baixo e a aula transcorreu sem alterações, apesar de nossa presença ter despertado bastante curiosidade, visto que os olhares em nossa direção eram constantes.

Observação 2:

A segunda observação foi feita em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental – período vespertino, constituída por 26 alunos com quatro inclusões não significativas das quais duas recebiam atendimento no AEE. A turma mostrou-se muito inquieta, falante e os alunos movimentavam-se muito pela sala, embora a professora chamasse a atenção com frequência. Um dos alunos de inclusão não estava na sala e os demais, Aline, Ari e Alana, mostraram-se dispersos, ou seja, anotaram a primeira questão proposta pela professora, não responderam e nem anotaram as demais. A professora não insistiu para que fizessem e, em conversa à parte, afirmou que só conseguia dar uma atividade diferenciada quando tinha a presença de um estagiário, o que nem sempre acontecia. Não foi possível observar esses alunos na SRM, pois, não tinham atendimento agendado.

Observação 3:

Na observação número três, uma turma de primeiro ano, com três inclusões, sendo apenas uma significativa. Todos os alunos realizavam as mesmas atividades, com maior ou menor grau de completude, uma vez que aqueles em sistema de inclusão ainda não estavam alfabetizados.

Uma situação diferenciada, nesta turma, que consideramos válido relatar foi a estratégia adotada pela professora: tinha um caderno de anotações, no qual registrava as conversas com a mãe do aluno, os bilhetes trocados e ainda as angústias vivenciadas na experiência do dia-a-dia em sala de aula. Esta estratégia, segundo nos relatou a professora, auxiliava no acompanhamento dos alunos, porque ali registrava, passo a passo, a caminhada daqueles em sistema de inclusão podendo atuar de forma mais precisa.

Embora André estivesse matriculado, não foi possível acompanhá-lo no AEE, porque não tinha atendimento agendado. André e Abel participaram da aula e André mostrou-se muito autônomo só necessitando de auxílio para locomover sua cadeira em trajetos mais longos.

Observação 4:

Na quarta observação, visitamos a turma do 3º ano do Ensino Fundamental – período vespertino, que tinha um total de 25 alunos, seis alunos em sistema de inclusão e apenas uma aluna era inclusão significativa. Tratava-se de Ágata, que estava matriculada no AEE, com o diagnóstico de Síndrome de Down. Não tivemos oportunidade de observá-la na SRM, porque não tinha atendimento agendado no período da pesquisa.

Na sala de ensino regular, Ágata aparentava estar distante do que estava acontecendo na sala. Sem o livro, brincava com o estojo. A professora passou as questões no caderno de Ágata e foi falando sobre as questões e depois pediu para a estagiária acompanhá-la, mas orientou para que auxiliasse a aluna apenas nas duas primeiras questões, que eram mais *concretas*, por entender que as demais a aluna não compreenderia. Fato que revela que a aluna não acompanhava a turma e não realizava as mesmas atividades, ao menos não realizava todas as atividades.

Na dinâmica observada na sala nesse dia, verificamos que Ágata não tinha acesso ao mesmo conteúdo que sua turma, ou seja, tinha acesso a um conteúdo de menor complexidade ou, conforme relatou a professora da sala, conteúdos mais *concretos*. Neste sentido, inferimos que, em termos de conteúdo a aluna vai ficando defasada em relação à turma. O complemento viria no AEE, mas como não pudemos observá-la nesse atendimento, não podemos afirmar se vem ou não acontecendo.

Observação 5:

Alessandro foi outro aluno da escola, do 2º Ano do Ensino Fundamental - período vespertino, que pudemos ver na sala de ensino regular, em nossa quinta observação, mas não pudemos acompanhar no AEE e que apresentava um diagnóstico inicial de autismo. Era muito desenvolvido e realizava as mesmas atividades que a turma, não necessitando de ajuda. Segundo a professora, não apresentava dificuldades para acompanhar a turma, que era composta por 25 alunos que ocupavam uma sala bem pequena (metade de uma sala convencional). Os alunos ficavam muito próximos uns dos outros e com pouquíssimo espaço para movimentar-se sendo essa uma circunstância que dificultava o trabalho da professora e certamente o aproveitamento por parte dos alunos, pois cada vez que um deles precisava levantar-se, entrar ou sair da sala, muitos tinham que movimentar-se e as atividades eram interrompidas. Fato que ocorreu diversas vezes durante a observação.

Observação 6:

Nesta turma de quinto ano do Ensino Fundamental - período matutino, alvo de nossa sexta observação, eram sete alunos no sistema de inclusão sendo dois matriculados no AEE, Alice e Álvaro, no entanto, todos denominados inclusão não significativa. Nesse dia, Álvaro estava presente e fazia as atividades junto com a turma. Como as carteiras estavam distribuídas aos pares, Álvaro que era orientado individualmente pela professora, por vezes, solicitava auxílio à colega sentada ao seu lado. Conversava pouco e baixo, mostrando-se retraído. Não observamos Álvaro na SRM. Apesar da turma não ter nenhum aluno considerado público alvo do AEE, eram sete alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade, conforme registros da escola e apenas dois recebiam o atendimento complementar no AEE. A dinâmica da sala era bastante complexa. Essa fala não implica a defesa do AEE para esses alunos, mas de uma formação que permitisse ao professor lidar com as diferentes formas de aprender e as diferentes formas de acesso à cultura produzida e acumulada pela humanidade no decorrer da história, apresentadas por esses alunos, conforme preconiza o aporte teórico por nós definido para este estudo.

Observação 7:

A sétima observação foi feita na turma de 2º ano do Ensino Fundamental do período da manhã. Eram 26 alunos distribuídos numa sala bem pequena (equivalente a metade uma sala). Eram três alunos no sistema de inclusão, sendo que um deles, mesmo fazendo parte das inclusões não significativas, estava matriculado no AEE. Tratava-se de Alex, com o diagnóstico de Dislexia e TDAH. Na sala de ensino regular, só foi possível ver o final do período de aula, enquanto terminavam a atividade e anotavam a tarefa. Todos faziam a mesma atividade e o movimento e as conversas na sala eram intensas, poderiam ser devido à proximidade do horário de saída, mas também pelo fato de a sala ser pequena para acomodar todos os alunos. Reiteramos aqui a referência feita na observação 5 quanto às dificuldades ocasionadas pela falta de um espaço físico adequado para acomodar a turma.

Na tarde desse dia, foi possível observar Alex no AEE. Como nesse período Alex participava de um projeto oferecido pela escola, fomos com a professora buscá-lo no projeto. No entanto, ele estava na coordenação, por conta de um incidente que havia ocorrido, fato comum com esse aluno, conforme relatou a professora do AEE. Quando saiu da coordenação, fomos para a SRM e a professora iniciou o trabalho com o *Livro das*

Emoções, com muita dificuldade, porque o aluno se movimentava muito, mostrando-se bastante inquieto e resmungava durante todo o tempo, debruçado na mesa. Com calma e persistência, a professora conseguiu um pouco da atenção do aluno para a atividade, vencendo a resistência do mesmo, mas não houve tempo para trabalhar outros conteúdos.

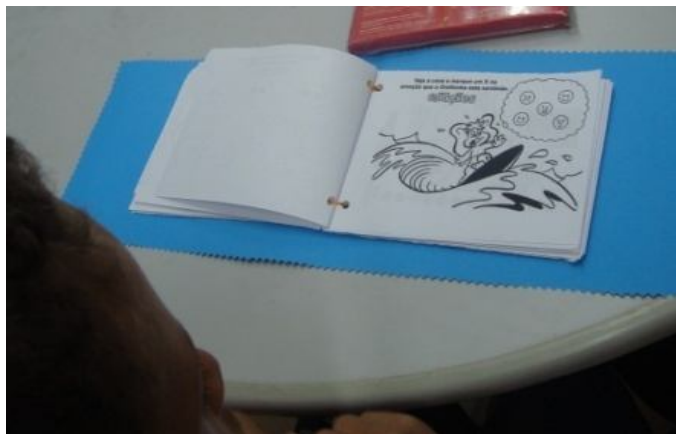


Figura 5 – Acervo da autora

Observação 8:

Na turma em questão, 1º ano do Ensino Fundamental na qual realizamos a oitava observação eram “29 Alunos + um cadeirante” conforme escreveu a professora no caderno de registros, recurso que utilizava para suas anotações – contato com as mães dos alunos, informações sobre a evolução dos alunos. A turma era diferente, mas a professora era a mesma da turma referida na observação três. A professora contou que tentaram junto à Secretaria de Educação do município, dividir a turma, mas não foi possível, afirmando que não foi autorizada a divisão; então, a alternativa foi colocar uma estagiária, estratégia que não resolveu todos os problemas.

A atividade desenvolvida nesse dia com a turma foi por meio de um texto intitulado *A Bagunça da Bruxa*, todos participaram realizando as atividades com as orientações da professora que se dirigia a todas as carteiras quando solicitada. Apolo mostrou-se muito animado movimentando-se com facilidade. Antes de saírem para o almoço era a hora do descanso – toda a turma devia ficar cinco minutos de cabeça abaixada. Na saída, a preferência foi de Apolo auxiliado pela estagiária.

Na SRM, foi possível observar apenas o atendimento do Adam. A professora iniciou o atendimento com a atividade referente ao *Livro das Emoções* – apresentava diversos desenhos de expressões ou ações, o aluno devia posicionar-se, desenhando o que sentia ou como se sentia diante de cada cena. Por meio desse recurso, a professora

explorava as emoções, os acontecimentos, a história de vida do aluno, assim como as relações e vínculos do mesmo. Adam, o aluno atendido no AEE, respondeu ao que foi solicitado, seguindo as orientações fez o que foi pedido, mantendo-se tranquilo durante o atendimento. Neste dia, não foram abordados outros conteúdos.

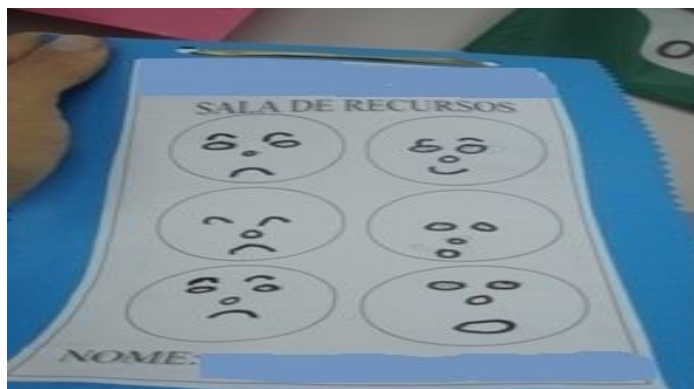


Figura 6 – Acervo da autora

5.2.6 O AEE na Escola Petrópolis: sob o olhar do pesquisador

No município de Petrópolis realizamos a entrevista com a responsável pela Educação Especial e com a professora que atuava naquele momento no AEE da escola. Visitamos a SRM e as salas de ensino regular, frequentadas pelos alunos matriculados no AEE, com a finalidade de observar as atividades realizadas e, desse modo, compor um quadro da prática pedagógica direcionada a esses alunos.

Para obter uma visão mais ampla do fazer pedagógico, nos propusemos a observar o mesmo aluno na SRM e na sala de ensino regular, no entanto, como já anunciado, esta estratégia só foi possível com dois alunos, visto que, nas duas visitas realizadas ao município e à escola, havia apenas uma professora no AEE e com poucos atendimentos agendados devido à insuficiência de profissional naquele momento. Verificamos, durante a permanência na escola e por meio dos relatos dos professores que era alto índice de faltas dos alunos tanto ao AEE quanto às aulas do ensino regular.

Esta situação, como já observado quando da discussão dos dados da Escola Mauá, demonstra que o AEE está subordinado não apenas à política que o determina, mas à forma como a escola e o município se organizam no espaço da educação inclusiva quanto à acessibilidade, adaptação curricular, capacitação de recursos humanos.

Como afirmamos na análise dos dados da Escola Mauá, os problemas encontrados podem ser evidenciados no índice de faltas dos alunos e nas justificativas relatadas pela professora: dificuldades dos pais ou responsáveis relacionadas a tempo ou recursos para

levar a criança até a escola nos dois períodos (ensino regular e AEE no turno contrário); em alguns casos a questão refere-se à forma de transporte/deslocamento do aluno por sua condição física (aluno cadeirante).

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 contraturno 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.

Na Escola, nos deparamos com um aspecto complicador, no período em que foi realizada a coleta de dados, poucos alunos compareceram ao atendimento e contavam com apenas uma professora para realizá-lo. Entendemos que esta pode ser uma das limitações com as quais a escola se defronta no processo de implementação das políticas inclusivas, cuja resolução não é apenas de sua responsabilidade e, como afirma Mazzotta (2005) a melhora na qualidade da educação oferecida às pessoas com necessidades especiais depende muito da formulação adequada de políticas públicas. Acrescentamos à fala do autor, a promoção de condições adequadas para que a implementação ocorra.

A professora do AEE nos relatou e pudemos também verificar que a população atendida era bastante carente e os problemas enfrentados eram muitos. A escola trabalhava com um horário de funcionamento diferenciado e muitos alunos almoçavam na escola, uma vez que, no turno contrário à escolarização, participavam de projetos oferecidos pela e/ou na escola visando justamente atender às necessidades dessa população. Revelou a professora que a carência não era apenas material, mas de valorização pessoal e de autoestima.

Desse modo, com frequência, na sala do AEE, a professora precisava iniciar o atendimento com um trabalho que envolvesse as emoções para, em seguida, conseguir realizar o pedagógico. E, para essa atividade, foi criado o *Livro das Emoções*, recurso pelo qual, a professora explorava as emoções, os acontecimentos, a história de vida do aluno,

assim como as relações e vínculos. A inquietação que se originou a partir deste dado é que o tempo de atendimento pode ser comprometido e, dessa forma, o trabalho com o aluno corre o risco de restringir-se ao campo das emoções, não alcançando o conhecimento, ou seja, não havendo a complementação de conteúdo, finalidade maior do AEE na SRM.

5.3 O 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 19 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 19 - 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: Dados do INEP (2011). Quadro organizado pela autora.

A organização e os encaminhamentos da Educação Especial no estado estavam assentados em documentos internacionais, nacionais e estaduais, conforme destacamos no quadro abaixo. 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 Especial⁴⁵ (DESP) informou que os documentos que tratam dos encaminhamentos da Educação Especial estavam em processo de discussão e votação para as devidas adequações.

⁴⁵ 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.

Quadro 20 – Documentos em nível Internacional, Nacional e Estadual, que subsidiam a Educação Especial no Estado de Minas Gerais

Documentos Internacionais	Ação Proposta
Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990)	
Documentos Nacionais	Ação Proposta
Constituição da República Federativa do Brasil/1988 (BRASIL, 2005)	
Decreto Federal n. 3.298/99 (BRASIL, 1999)	
Lei nº 10.172/2001(BRASIL, 2001d)	
A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96(BRASIL, 1996)	
Documentos Estaduais	Ação Proposta
Constituição Estadual (MINAS GERAIS, 1989)	O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e freqüência 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)	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)	Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.
Resolução CEE n. 451/2003 (MINAS GERAIS, 2003b)	Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

Fonte: Síntese organizada pela autora.

Como os documentos internacionais e nacionais já foram apresentados, trataremos 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 no original).

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.

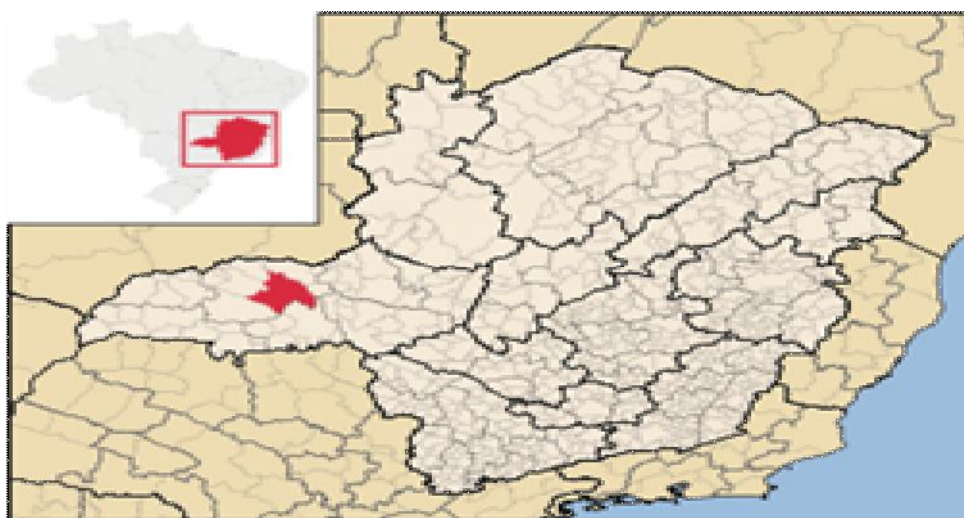
No ano de 2005, a Orientação SD nº 01/2005 (MINAS GERAIS, 2005), especifica como deve ser o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. A referida Orientação sinaliza que, no plano ideal, as escolas “[...] deveriam acolher todos os alunos 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. A forma de atendimento é expressa como:

Apoio- consiste no atendimento educacional especializado, dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno da escolarização, para o acesso ao currículo, efetivando-se por meio dos serviços de: itinerância; interpretação de LIBRAS; Instrução de LIBRAS; instrução de códigos aplicáveis; orientação e mobilidade; guia intérprete e, professor de apoio. Complementação - consiste no atendimento educacional especializado, realizado no contraturno da escolarização do aluno, para oferecer um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino e se efetiva por meio dos seguintes serviços: sala de recursos; oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional. Substituição - Consiste no oferecimento do serviço educacional especializado no horário efetivo da escolarização. Visa o desenvolvimento de processos de aprendizagem funcional, de vida prática e de convivência social para o aluno com grave deficiência múltipla, mental e condutas típicas e se efetiva através dos seguintes serviços: classe especial; escola especial (MINAS GERAIS, 2005, p. 3 - 4).

Em um documento oficial e com dados atualizados, encontramos o Relatório da Diretoria de Educação Especial (MINAS GERAIS, 2013) que apresenta informações qualitativas e quantitativas da Educação Especial no Estado de Minas Gerais. Há informações nele 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, 2013, 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 Atendimento 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.

5.3.1 O município de Uberlândia⁴⁶



Fonte: Google (2013)

Mapa 4 – O município de Uberlândia no Estado de Minas Gerais

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

⁴⁶ (UBERLÂNDIA, 2012)

Estadual n. 1.128, de 19 de outubro de 1929. Constituiu-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.

A Prefeitura do município desenvolvia vários projetos voltados à formação das crianças e adolescentes, como os Projetos Convivência e Educação para a Paz, além de parcerias. Visando sanar o problema da defasagem escolar, por exemplo, foi firmada uma associação com o Instituto Ayrton Senna (através do MEC), que possibilitou melhorar o problema de indisciplina na escola e diminuir o índice de evasão entre os adolescentes.

Outro cuidado da rede municipal de ensino era com a formação continuada, oferecida em todas as áreas pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz⁴⁷ (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.

Outro fato que sugere a qualidade dos serviços prestados pelas escolas municipais foi a conquista do Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar, promovido pela Organização Não Governamental (ONG) Ação Fome Zero. O prêmio, segundo dados da

⁴⁷ 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 Nº 5338, na data de 15/10/1992 (UBERLÂNDIA, 1992).

secretaria, foi um reconhecimento do empenho da Prefeitura de Uberlândia em oferecer uma das melhores merendas do Brasil: alimentação equilibrada, nutritiva e de acordo com as necessidades de cada faixa etária dos alunos.

Além disso, todos os alunos da rede municipal de ensino eram beneficiados com o *Projeto Digitando o Futuro*, que implantou salas de multimídia em 49 escolas de Ensino Fundamental do Município, assim como no CEMEPE e na Biblioteca Pública Municipal. Professores, servidores públicos municipais e toda sociedade podiam usufruir dos benefícios do projeto. As redes estaduais e particulares da cidade também eram reconhecidas por sua qualidade no ensino fundamental e médio.

Uberlândia tornou-se um expressivo Centro Educacional e de Conhecimento com uma Universidade Federal e mais de 20 Instituições privadas de Ensino Superior e Pós-Graduação, totalizando aproximadamente 40 mil alunos entre graduação, cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado.

No que se refere à legislação referente à Educação Especial, destacamos, no quadro n. 21, o documento que orientava os encaminhamentos da mesma no município de Uberlândia à época da pesquisa:

Quadro 21 – Documento em nível municipal que subsidia a Educação Especial no município de Uberlândia

Documento Municipal	Ação Proposta
Instrução Normativa SME nº 001/2011 (UBERLÂNDIA, 2011)	Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede municipal de Ensino de Uberlândia

Fonte: Síntese organizada pela autora.

A Instrução Normativa de n. 001/2011 considera o disposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2005), artigos 58 a 60 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), na Resolução CNE/CEB nº 4 de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), bem como na Nota Técnica – SEESP/GAB/nº. 9/2010 (BRASIL, 2010c). Esta 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 (UBERLÂNDIA, 2011, Art. 4º, Incisos I, II, III, IV).

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 (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 (UBERLÂNDIA, 2011, Art. 9º, Incisos I, a VI).

No que diz respeito à efetivação da Educação Especial⁴⁸ 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 Alternativo⁴⁹ (UBERLÂNDIA, s/d), 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:

Para esse atendimento especializado a escola possui uma sala denominada “Sala de Ensino Alternativo” que corresponde a um espaço reservado e organizado com vários materiais adaptados e construídos de acordo com as necessidades de cada aluno. É necessário ressaltar que todos os profissionais envolvidos no projeto participavam semanalmente de cursos de formação continuada, sendo estes imprescindíveis para uma boa atuação em qualquer área, e principalmente na educação especial, a qual exige conhecimento, habilidade, experiência, dentre outros (UBERLÂNDIA, s/d, p. 2-3).

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

⁴⁸ 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).

⁴⁹ 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.

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 (UBERLÂNDIA, s/d).

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 Humanas⁵⁰ (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).

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, conseqüentemente, 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:

⁵⁰ NADH - Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas, órgão da Secretaria de Educação do município de Uberlândia, responsável pela Educação Especial.

Araporã, Arapuá, Cachoeira Dourada, Capinópolis, Carneirinho, Córrego Dantas, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Estrela do Sul, Fronteira, Ipiaçú, 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 contraturno 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.

Por constituir-se uma meta da Secretaria Municipal de Educação investir na formação continuada dos educadores, o NADH, como setor responsável pela estruturação e implantação do AEE nas escolas regulares do município de Uberlândia, continuou oferecendo cursos de formação no ano de 2009, tanto para os profissionais que atuam no AEE como para profissionais da sala de ensino regular.

Conforme dados do histórico, a Prefeitura Municipal de Uberlândia, apesar de não ter parceria oficializada com Escolas de Educação Especial, oferece subsídios financeiros, além de ceder profissionais efetivos do município para atuar nessas unidades. Além disso, o NADH, como setor responsável pela Educação Especial tem representatividade junto às entidades que trabalham em prol das Pessoas com Deficiência, entre as quais: Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Centro de Excelência em Reabilitação e Trabalho Orientado de Uberlândia (CERTO), Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, Associação dos Paraplégicos de Uberlândia (APARU), Fundação Pró-Luz de Uberlândia (PROLUZ).

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. Realizava os seguintes cursos:

[...] LIBRAS; BRAILLE; Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem; Saberes e Práticas das Pessoas com Cegueira e Baixa Visão. A questão da deficiência/diferença no contexto sócio-educacional das pessoas com surdez; Curso de Iniciação Científica; Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: saberes e práticas, entre outros (UBERLÂNDIA, 2009, p.6).

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).

5.3.2 Conhecendo a Proposta Pedagógica da 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 (ESCOLA 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” (ESCOLA 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” (ESCOLA 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 (ESCOLA UBERLÂNDIA, 2012, p. 34).

No que se refere ao Ensino Fundamental, sua finalidade consiste na formação básica do cidadão, que deverá ocorrer mediante

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (ESCOLA UBERLÂNDIA, 2012, p. 36).

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” (ESCOLA 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” (ESCOLA UBERLÂNDIA, 2011, p. 36).

Definições apresentadas no PPP orientam a Educação Especial em princípios, éticos, políticos e estéticos visando assegurar:

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;
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 ensino-aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
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 usufruto de seus direitos (ESCOLA UBERLÂNDIA, 2012, p. 36).

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.

5.3.3 O AEE no Município de Uberlândia: sob o olhar da coordenação da Educação Especial

Apresentamos na sequência a discussão sobre os dados da entrevista com a coordenadora da Educação Especial no município de Uberlândia (APÊNDICE H). A entrevistada foi identificada como coordenadora; com a responsável pelo AEE na escola, identificada por pedagoga (APÊNDICE I); e, com quatro professoras que atuavam no AEE da escola à época da pesquisa de campo, identificadas por professora 1, professora 2, professora 3 e professora 4 (APÊNDICE J).

Iniciamos com os dados levantados junto à coordenadora, utilizando os mesmos eixos já utilizados para as entrevistas com as coordenadoras dos municípios de Mauá e Petrópolis e na discussão dos dados das entrevistas com os professores foram adotados também os eixos utilizados com os professores nas escolas anteriores.

5.3.3.1 Caracterização da Educação Especial no Município de Uberlândia

Como informou a coordenadora da Educação Especial, no município de Uberlândia “[...] *seguem a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009 e o Decreto n. 6.571/2008 e as Normativas Municipais, não seguem nenhum documento do Estado*”.

Entretanto, conforme apontamos na caracterização do estado de Minas Gerais, até o momento da coleta de dados, não dispunham de um documento estadual pós Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), embora as ações referentes à Educação Especial se encaminhassem no sentido proposto pela política. Ressaltamos que, embora as visitas ao município tendo se realizado no final de 2011 e final de 2012, o Decreto n. 7.611/2011 em nenhum momento foi citado. Este fato é compreensível dado aos avanços e retrocessos e mesmo às inconsistências que

acompanham a história da Educação/Educação Especial. Neste caso, por exemplo, enquanto o Decreto n. 6.571 (BRASIL 2008b) preconizava a matrícula dos alunos prioritariamente no ensino regular, o Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011) retoma o termo preferencialmente, presente na Constituição Federal de 1989 (BRASIL, 2005) e na LDB (BRASIL, 1996). Esta modificação, que para alguns pode passar despercebida, na realidade, implica numa grande mudança nos encaminhamentos do processo inclusivo e a escola, em 2012, ano da última visita, ainda trabalhava fundamentada no primeiro Decreto, já revogado. Lembramos ainda, a Nota Técnica n. 55 (BRASIL, 2013) que, em seu Inciso II, retoma o Decreto n. 6.571, trazendo novamente o termo prioritariamente e dá providências ao Decreto n. 7.611 com orientações para a atuação dos CAEEs.

A coordenadora explicou que o município não se orientava por documentos estaduais, e sim diretamente pelos documentos nacionais, uma vez que o Ensino Fundamental está na Dependência Municipal, sendo esta dependência responsável pelas definições e encaminhamentos da Educação Especial para este nível de escolarização. Situação semelhante à encontrada nos outros municípios pesquisados.

Relatou ainda que o atendimento na Educação Especial municipal perpassava todos os níveis e etapas atendidos nessa dependência, a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, só não atendia ao Ensino Médio porque estava sob a responsabilidade do Estado. O encaminhamento do público alvo do AEE às SRM era feito de acordo com as características apresentadas pelos alunos, o laudo/saúde e o Relatório Psicopedagógico circunstanciado.

Uberlândia constituía-se à época da pesquisa município polo de AEE, cuja região abrangia 17 municípios. Eram 48 SRMs no município e a coordenação entendia que as condições de ensino e de trabalho eram, de modo geral, adequadas tanto no que se referia ao espaço físico quanto aos recursos humanos. A contratação de professores para as SRMs no município era realizada por meio de Recrutamento Interno (com publicação no Diário Oficial do município) e os requisitos exigidos para participação no recrutamento incluíam ser professor efetivo da escola e ter pós-graduação na área.

Como pudemos observar, a equipe da Educação Especial do município era a mais numerosa entre os municípios visitados e já possuía uma caminhada na área o que, sem dúvida, possibilitou o maior nível de organização observado no atendimento oferecido aos alunos.

5.3.3.2 Os Profissionais que Integram a Equipe da Educação Especial do Município de Uberlândia e suas Atribuições

A coordenadora do AEE relatou que a equipe da Educação Especial, no momento, estava constituída por aproximadamente 180 pessoas, distribuídas em coordenação geral, vice, apoio pedagógico, coordenadores de roteiro e professores. Com exceção dos professores, os membros da equipe eram nomeados, sendo que o tempo de permanência na equipe era indeterminado e as formas de encaminhar os trabalhos ficavam na dependência dos encaminhamentos políticos do município.

Na última visita realizada ao município (final do ano de 2012), às vésperas das eleições municipais, falava-se nas possíveis mudanças. Diferentemente dos outros municípios pesquisados que se encontravam num estágio inicial de organização na implementação da política, a equipe de Uberlândia apresentava-se bem articulada, o que aumentava a possibilidade de orientação dos trabalhos, além de um acompanhamento mais próximo aos professores das salas de ensino regular frequentadas por alunos em sistema de inclusão.

“O acompanhamento nas escolas, realizado pela equipe (coordenador de roteiro), é semanal. Quando tem pedagogo na escola, senta com o pedagogo e levanta dificuldades e necessidades. Articula junto à secretaria: recursos materiais; recursos humanos; orientação pedagógica; formação continuada para professores da sala comum, conforme solicitado” (Coordenadora).

Quanto à formação dos professores do AEE, a Rede Municipal, de acordo com o que informou a coordenadora, disponibilizava cursos continuamente, e na maioria das vezes, desenvolvidos no CEMEPE. Os cursos eram oferecidos também para os professores do ensino regular. Por meio das observações verificamos que o CEMEPE funcionava como uma escola para o professor, os cursos eram oferecidos de forma contínua oportunizando a participação dos professores e de modo a priorizar as necessidades expressas por estes, como alternativa para complementar a formação ou suprir possíveis lacunas do processo formação.

5.3.3.3 O AEE e o Projeto Político Pedagógico das Escolas de Uberlândia

A coordenadora referiu que o AEE estava previsto no Projeto Político Pedagógico das escolas e sua implantação no município de Uberlândia, com uma proposta pedagógica fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ocorreu no ano de 2010. No entanto, conforme mencionamos na caracterização do município, o atendimento embora com outro formato, já era realizado antes da implantação da Política (BRASIL 2008a), desde o ano de 1993.

O empenho da gestão da Educação Especial no sentido de implantar os princípios e determinações da política inclusiva pode ser observado nos dados obtidos, no entanto, esses dados evidenciam também que, ao oportunizar e realizar o atendimento, mesmo estando em condições de organização e acessibilidade mais adiantadas em relação aos outros municípios visitados os profissionais ainda enfrentavam dificuldades como, por exemplo, o deslocamento dos alunos para o AEE no turno contrário à escolarização.

5.3.4 O AEE na Escola Uberlândia: sob o olhar da coordenação escolar

Diferentemente das outras realidades pesquisadas, na Escola Uberlândia, encontramos uma coordenação do AEE na escola, função desempenhada por uma pedagoga, que também foi entrevistada e na discussão dos dados, foi identificada como pedagoga e, a análise, seguiu os eixos adotados com os professores do AEE.

5.3.4.1 O AEE e a Organização da Prática Pedagógica na Escola Uberlândia

A Pedagoga informou que o AEE era complementar e, de acordo com a necessidade e possibilidades dos alunos era realizado de forma coletiva ou individual, no entanto, o PDI era sempre individual. Como coordenadora do AEE na Escola Uberlândia, a pedagoga tinha a função, como ela mesma referiu, de assessorar, orientar e fiscalizar as atividades desenvolvidas. Relatou que visitava, diariamente, todas as salas que tinham alunos no sistema de inclusão, além de atender aos pais e aos professores, sempre que era solicitada. Na escola eram três profissionais que auxiliavam nos cuidados diários de higiene, alimentação e locomoção dos alunos que apresentavam essas necessidades.

Conforme depoimento da própria pedagoga, ela fazia a articulação entre os professores de AEE e destes com os professores da sala de ensino regular e com os familiares.

Observamos que a presença da coordenadora do AEE na escola possibilitava uma maior organização do AEE e a interlocução com grupo de professores e com as famílias dos alunos era facilitada. Entendemos que essa forma de acompanhamento contribuía com a atuação dos professores, pois as questões caracteristicamente administrativas do AEE ficavam sob a responsabilidade da coordenadora escolar da Educação Especial.

5.3.4.2 O AEE e o Projeto Político Pedagógico da Escola Uberlândia

A pedagoga relatou que o AEE estava previsto no PPP da escola e, como pudemos verificar, seguia as orientações da Política Nacional, ou seja, o AEE como parte integrante do processo educacional e definido como:

[...] um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, disponibilizando em salas de recursos multifuncionais e no assessoramento à classe comum, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular (ESCOLA UBERLÂNDIA, 2012, p. 37).

Explicou que a proposta pedagógica do AEE consistia em atender a “*alunos com algum tipo de deficiência*”. Desse modo, os alunos com dificuldades de aprendizagem e que não constituíam o público alvo do AEE, não tinham acesso ao atendimento na SRM. Dessa forma, o PPP da escola previa atendimento ao mesmo público definido pela política nacional (BRASIL, 2008a).

5.3.4.3 O Professor do AEE na Escola Uberlândia

A pedagoga relatou que as atividades do AEE eram organizadas semanalmente e as avaliações eram realizadas por meio de um relatório semestral, elaborado a partir do diagnóstico inicial e das avaliações do decorrer do semestre. As adaptações de materiais e de currículo eram realizadas pelos próprios professores individualmente ou em parceria se necessário. Relatou ainda a existência de limitações para a plena efetivação do AEE, tais como:

“[...] a assiduidade da criança; a exigência de ser no contraturno; a falta de equipe multidisciplinar e/ou parcerias; quanto às políticas públicas: exclui as crianças que não tem um laudo fechado de deficiência. Que inclusão é essa” (Pedagoga).

Para a pedagoga, a Rede Municipal oferecia qualificação para o AEE, por meio de formação continuada, no entanto, sinalizou que, embora a formação se estendesse aos professores da sala de ensino regular a maioria dos professores não participava, sendo esta uma situação já evidenciada e comentada nas outras escolas pesquisadas.

5.3.4.4 O AEE e o Espaço Físico da Escola Uberlândia

O relato da pedagoga foi bastante enfático quando se referiu aos recursos e ao espaço físico da escola. Constatamos que o espaço físico era privilegiado em comparação a outros com os quais nos defrontamos no decorrer da pesquisa e pareceu adequado à demanda atendida. Com relação aos recursos afirmou a pedagoga:

“Temos muito, e um ou outro que não temos, ‘reivindicamos’ até conseguir. O espaço físico é privilegiado. Temos sala de Arte Terapia, sala de psicomotricidade, sala de recursos multifuncionais, sala de TV e brinquedos, sala de comunicação alternativa, sala de LIBRAS e sala de baixa visão”.

Mesmo com uma grande quantidade e variedade de recursos à disposição, muitos foram elaborados pelos próprios professores. Alguns dos materiais oriundos do MEC ainda não tinham chegado, os materiais chegavam aos poucos e nem sempre de acordo com a necessidade específica do momento, fato referido pela coordenadora da Educação Especial da Escola Uberlândia e que se repetiu em todas as escolas pesquisadas.

5.3.5 O AEE na Escola Uberlândia: sob o olhar do professor

O roteiro de caracterização foi respondido por quatro professoras que atuavam no AEE da escola identificadas por professora 1, professora 2, professora 3, e professora 4. Na sequência apresentamos a discussão dos dados colhidos por meio da entrevista, de acordo com quatro categorias, definidas a partir do roteiro e já utilizadas para a discussão dos dados das Escolas Mauá e de Petrópolis:

5.3.5.1. O AEE e a Organização da Prática Pedagógica na Escola Uberlândia

Das quatro professoras entrevistadas, três relataram que o atendimento era complementar e uma que o atendimento ocorria das duas formas justificando: “*Quando puxando conteúdos da série – complementar; quando trabalho desenvolvimento e comunicação – suplementar*” (Professora 2). Novamente verificamos uma dificuldade na compreensão dos termos complementar e suplementar que pode ser atribuída ao próprio texto da política ou a uma interpretação equivocada do texto. Na Resolução n.4/2009, encontramos os termos complementar e suplementar e, como se pode verificar, não há uma definição clara do significado, no entanto, o termo suplementar é utilizado para definir o trabalho voltado aos alunos com altas habilidades/superdotação.

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 (BRASIL, 2009b, Art. 2º).

Na Escola Uberlândia as professoras entrevistadas relataram que o atendimento era individual e, quando coletivo, os grupos eram compostos por no máximo quatro alunos. No que diz respeito aos planos de atividades para os alunos esses eram individuais e elaborados pelo professor de AEE com a assessoria do pedagogo e outros profissionais que também atuavam junto ao AEE (psicomotrista, arteterapeuta).

Três professoras entrevistadas relataram que a articulação entre professores do AEE e professores da sala de ensino regular era realizada pela pedagoga (professoras 1, 3 e 4). Enquanto a professora 2 referiu que as próprias professoras do AEE davam assessoria aos professores da sala de ensino comum.

“Assessoramento à sala de aula de ensino regular e a articulação do professor do AEE e professor da sala comum, é que primeiro dá assessoria à sala de ensino regular” (Professora 1).

“E, a articulação do professor do AEE e professor da sala comum, Essa articulação é feita pela pedagoga” (Professora 3).

“A pedagoga faz a articulação com o professor da sala comum” (Professora 4).

“existe uma articulação com o Pedagogo, professores e o NADH e no que se refere à articulação do professor do AEE e professor da

*sala comum, os primeiros prestam assessoria às salas comuns”
(Professora 2).*

Pudemos verificar que ocorria o assessoramento do professor do AEE ao professor da sala de ensino regular nas quais aos alunos do AEE estavam matriculados. No entanto, pela dinâmica das atividades da escola, disponibilidade de horário dos professores, esse assessoramento nem sempre era realizado pelo professor que atendia ao aluno que estava naquela sala, porque seguiam um determinado cronograma. As próprias professoras reconheciam que não era o ideal, mas era o possível naquele momento ante as condições existentes. Este fato evidenciou que embora tivéssemos observado em Uberlândia uma maior organização na implantação do AEE, algumas determinações da política ainda não haviam se concretizado, por exemplo, o assessoramento do AEE aos professores da sala de ensino regular que tinha alunos em sistema de inclusão.

5.3.5.2 O AEE e Projeto Político Pedagógico da Escola Uberlândia

Em consonância com o que responderam a pedagoga da escola e a coordenadora da Educação Especial no município, os professores entrevistados relataram que o AEE estava previsto no PPP da escola e que o mesmo foi implantado no município no ano de 2010 com as determinações das políticas inclusivas e no formato do AEE nas SRMs (Professoras 1, 2, 3, 4). No entanto, como destacaram as professoras 2, 3 e 4 os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais já eram atendidos no município desde o ano de 1993.

Conforme verificamos, no que se refere à Educação Especial, o PPP da escola incorporava as determinações e orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e demais documentos oficiais da educação inclusiva no que se referia à definição de Educação Especial, à concepção de AEE e público alvo do AEE, embora até o momento da coleta dos dados, não atendessem ainda a todas as determinações.

5.3.5.3 O Professor do AEE na Escola Uberlândia

De acordo com o relato das quatro professoras entrevistadas as atividades eram organizadas semanalmente. A respeito da avaliação, três professoras (1, 3 e 4) relataram

que eram realizadas por meio de relatório anual, no entanto, os professores realizavam registros diários, como subsídio para esse relatório. Como pudemos verificar, duas professoras detalharam a forma de avaliação demonstrando como a mesma era composta:

“Através do diagnóstico inicial, e dando continuidade, durante todo o processo de execução do PDI e, finalmente, com o relatório de fechamento” (Professora 1).

“avaliação – cognitiva/metacognitiva/comunicacionais – realizada pelo professor do AEE; motoras e psicomotoras – realizada pelo professor de Psicomotricidade; e, interpessoais e afetivas – realizadas pelo professor de Arte Terapia. As habilidades observadas são: conhecimentos; dificuldades; intervenção pedagógica necessária” (Professora 2).

No que diz respeito aos limites que o educador tem enfrentado para a efetivação do AEE durante sua própria atuação, as professoras 3 e 4 referiram que não havia nenhuma limitação; no entanto, as Professoras 1 e 2 destacaram alguns fatores entendidos como limitadores para suas atuações:

“a baixa assiduidade dos alunos e a falta de parcerias com uma equipe multidisciplinar” (Professora 1).

“a falta de expectativa dos pais/responsáveis/cuidadores com relação à criança, a falta de recursos financeiros das famílias e a falta de parceria da área da saúde” (Professora 2).

As quatro professoras entrevistadas responderam que não havia nenhuma limitação quanto aos recursos, porque dispunham de muitos e variados recursos e, quando necessitavam de algo diferente, confeccionavam. No entanto, quando se tratou das políticas públicas, todas responderam que, de alguma forma, ela apresenta limitações e chamaram a atenção para as seguintes questões:

*“deixam excluídas algumas crianças que necessitam de AEE, pois de certa forma **engessou** suas deficiências” (Professora 1).*

“Muito apoio à Educação Especial, mas a inclusão deveria ser mais abrangente” (Professora 2).

“Tempo para organização do material; horário só para atender alunos, não havendo possibilidades para articulação; contraturno” (Professora 3).

Depreendemos, com base no exposto, duas situações: a primeira, diz respeito à exclusão gerada pela política quando define como público alvo do AEE o grupo composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa definição exclui um grupo de alunos que sob o olhar da escola apresentava outros tipos de dificuldades e que, de alguma forma, vinha recebendo atendimento no sistema escolar. Desse modo, o município e a escola precisaram se organizar para continuar atendendo estas situações. Como verificamos, em Uberlândia, esses alunos eram atendidos pelo ADA e, à época da coleta de dados, totalizavam 900 alunos, uma população bastante significativa. Se, por um lado, a situação é preocupante, visto o alto índice de alunos inclusos nessa categoria, por outro lado, incluí-los no público alvo do AEE não seria uma forma de fomentar o fracasso escolar e, deste modo, legitimar a rotulação dos alunos que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem?

Entendemos como necessário que a escola encontre formas de enfrentar a situação, e de acordo com os dados das entrevistas e das observações, consideramos que esse enfrentamento passa, necessariamente, pela formação do professor, dos gestores, mas também por uma maior participação destes na elaboração das políticas educacionais.

A segunda situação refere-se às condições de trabalho vivenciadas pelo professor, uma vez que o professor do AEE tem horário para o atendimento, mas não para a organização do material, para uma maior articulação com o professor da sala de ensino regular em razão da falta de disponibilidade de ambos, já que, os atendimentos, pelas orientações da política nacional, são sempre realizados no turno contrário ao da escolarização do aluno, um horário em que o professor da sala de ensino regular por vezes está em outra escola ou na mesma escola ministrando aula em outras turmas, enquanto o professor do AEE realiza o atendimento ao aluno.

5.3.5.4 O AEE e o Espaço Físico da Escola Uberlândia

As professoras entrevistadas concordaram que a SRM, que se caracterizava como do tipo 1 e funcionava nos períodos matutino e vespertino estava bem equipada com recursos vindos do MEC, dentre os quais mobiliários, material de informática, jogos, lupa eletrônica. Além disso, o grupo de professores produzia muitos materiais, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno atendido. Com relação à acessibilidade arquitetônica, todos concordaram que as condições eram boas no interior da escola e, como

destacou a professora 1, o espaço físico da escola era privilegiado. Como observamos, havia bastante espaço e as condições de acessibilidade eram boas destacando-se: banheiros adaptados; rampas; corredores amplos. Não dispunham ainda de itens como sinal luminoso, piso tátil e sinalização para alunos com deficiência visual, que ainda estavam sendo providenciados. Os itens vinham sendo adequados desde o ano de 2010, quando da implantação do AEE fundamentado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), de acordo com os recursos.

5.3.6 Retratos da Inclusão em Uberlândia

Como procedemos com relação às duas escolas já apresentadas, na análise dos dados coletados nas observações (APÊNDICE M) realizadas na Escola Uberlândia também definimos alguns critérios, entre os quais, nome fictício para o aluno mencionado; idade e série em que está matriculado no ensino regular; diagnóstico; e, conteúdo priorizado no PDI. Na sequência do texto, apresentamos as reflexões sobre as observações na SRM e sala de ensino regular respectivamente.

Observação 1:

A primeira observação foi realizada no quarto ano do Ensino Fundamental – período matutino. Na observação no AEE pudemos verificar que no PDI de Lara constava o diagnóstico de baixa visão e um registro de que não apresentava defasagem de conteúdos. O PDI trazia ainda as áreas de conhecimento a serem priorizadas, os objetivos além de sugestões de atividades. À época da pesquisa a prioridade com relação à aluna era o treinamento para a utilização da lupa eletrônica, atividade desenvolvida durante a maior parte do atendimento na SRM.

Na sala de ensino regular, a turma quase não conversava, quando havia qualquer manifestação, a professora intervinha, pedindo silêncio. Lara fazia uso de material ampliado – caderno adaptado (com linhas espaçadas). A professora atendia a aluna na carteira boa parte do tempo, sentada à frente da mesma. Lara fazia as mesmas atividades e normalmente acompanhava a turma, por vezes com pequenos atrasos (ficava uma atividade atrás). A diferença estava na ampliação do material (fonte: arial black 24 – justificado; entre as palavras dois espaços e entre linhas um espaço e meio). O caderno adaptado continha as mesmas atividades da turma. O que a turma copiava do quadro de giz, Lara

recebia impresso ou xerocado pois demorava para copiar do quadro de giz e dessa forma poderia atrasar-se na realização das atividades em relação à turma.



Figura 7 – Acervo da autora



Figura 8 – Acervo da Autora

Observação 2:

Ainda no quarto ano do Ensino Fundamental – período vespertino, realizamos a segunda observação. João embora apresentasse baixa visão a exemplo de Lara, trazia no seu PDI o registro de que não dominava conteúdos como a leitura com fluência e a interpretação de textos longos. Apesar da diferente necessidade com relação a Lara, as áreas de conhecimento priorizadas no PDI eram as mesmas com pequenas alterações nos objetivos e nas atividades. Durante o AEE a professora trabalhou leitura e interpretação de texto e pudemos observar que realmente o aluno lia com dificuldade. Utilizou o dicionário sob a orientação da professora, fez um desenho sobre o texto e escolheu algumas palavras com as quais elaborou frases. O aluno mostrou-se atento às orientações e realizou as atividades solicitadas.

Na sala de ensino regular o aluno não necessitava do mesmo atendimento que Lara. Apesar da baixa visão, não usava material ampliado e nem caderno adaptado. Segundo comentou a professora da sala, a dificuldade maior estava em fazer com que João usasse os óculos, pois para não usá-los *esquecia-os* em casa com frequência.



Figura 9 – Acervo da



Figura 10 – Acervo da autora

Observação 3:

A terceira observação foi feita na sala de quarto ano do Ensino Fundamental, frequentada por Daniel. Estava com 24 alunos e o alvoroço era grande em razão de alguns alunos estarem aguardando para participar de uma seletiva para o Programa Soletando da Rede Globo de Televisão. Estes estavam estudando enquanto os demais estavam produzindo um texto. Daniel ficou o tempo todo com a cabeça abaixada na carteira e não fez a atividade proposta, não houve nenhuma solicitação da parte da professora para que a fizesse. No caderno, tinha as mesmas atividades que os demais alunos, no entanto, a maioria delas estava em branco.

De acordo com o PDI, Daniel apresenta deficiência intelectual e suas necessidades referiam-se à atenção, concentração e memória. No entanto, observamos que no PDI de Daniel as áreas de conhecimento priorizadas eram as mesmas que apareciam no PDI de Lara e de João com pequena diferença nas atividades e nos objetivos. Como o quadro dos três alunos era diferente, o fato nos chamou a atenção. No AEE a professora trabalhou com o alfabeto móvel com o qual o aluno deveria formar palavras e na sequência fez uma atividade de leitura com o auxílio da professora.

Na Arte Terapia, outro momento em que pudemos acompanhar Daniel, o atendimento foi realizado em grupo, com mais dois alunos que não fizeram parte das observações da SRM. Daniel fez o que foi solicitado e como tinha maior peso e estatura que os colegas, os demais alunos precisavam da ajuda da professora para deslocá-lo, conforme o exercício exigia e pareciam se divertir, Daniel aparentava estar à vontade e envolvido com o exercício.



Figura 11 – Acervo da autora



Figura 12 – Acervo da autora

Observação 4:

A quarta observação foi feita na sala de ensino regular do quarto ano do Ensino Fundamental onde, encontravam-se matriculados, Breno com o diagnóstico de deficiência intelectual e Bruno com deficiência intelectual leve conforme constado no PDI dos dois alunos. Na sala de ensino regular, Bruno realizava as mesmas atividades que os demais alunos apresentando algumas dificuldades na leitura e escrita conforme relatou a professora. Eram exatamente esses os conteúdos assinalados no PDI como não dominados pelo aluno. Na SRM o atendimento foi realizado de forma coletiva, Bruno e Breno fizeram a leitura do conto *O Menino que foi ao Vento Norte* de Bia Bedra, sempre com a mediação da professora. Bruno mostrou-se sério, participativo e com dificuldade na leitura.

5.3.7 O AEE na Escola Uberlândia: sob o olhar do pesquisador

No CEMEPE de Uberlândia, realizamos entrevista com a coordenadora da Educação Especial do município e, na Escola Uberlândia, com a pedagoga responsável pela Educação Especial na escola e com professores que atuavam no AEE (quatro do total de seis professores). Foram também realizadas observações na SRM e na sala de ensino regular, visando conhecer o fazer pedagógico e a dinâmica do atendimento. Procuramos realizar a observação do mesmo aluno na SRM e na sala de ensino regular, para obter uma visão da totalidade da prática pedagógica desenvolvida junto ao aluno do AEE.

Verificamos, pelos dados das entrevistas encaminhamentos no sentido da implementação da Educação Inclusiva, no entanto, a escola ainda se defrontava com algumas questões dificultavam o trabalho, ratificando a existência de limitações com as quais a escola precisa lidar no decorrer do processo de inclusão, cuja resolução por vezes está além de suas possibilidades ou ainda não dispõe de organização suficiente para superar.

Foi possível constatar que documentos oficiais, como a Resolução n. 4/2009 (BRASIL, 2009b), os Decretos 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) e 7.611/2011 (BRASIL, 2011), o Parecer 013/2009 (BRASIL, 2009a) e as Notas Técnicas n. 9/2010 (BRASIL, 2010c) e n. 55/2013 (BRASIL, 2013), posteriores à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, trazem as determinações e orientações para a implementação do sistema de inclusão.

Mediante os PDIs dos alunos cujos atendimentos pudemos observar, tivemos a mesma percepção apresentada na discussão dos dados da Escola Mauá. Conforme relatamos, observamos o atendimento a quatro alunos, sendo dois com baixa visão e dois com deficiência intelectual leve. Embora as necessidades dos educandos, referidas no PDI, fossem diferentes (não apresenta defasagem de conteúdos; leitura e interpretação de textos longos; atenção, concentração e memória; e, leitura e escrita), as áreas de conhecimento estabelecidas como metas eram exatamente as mesmas (linguagem, memória, percepção e pensamento/motricidade) para todos os alunos, com pequenas modificações nos objetivos e propostas de atividade. Se as coincidências ocorressem entre o PDI dos dois alunos com baixa visão e dos dois alunos com deficiência intelectual não causaria estranheza, mas a coincidência entre os quatro PDIs nos faz refletir, por exemplo, em como os PDIs são elaborados e o que se leva em consideração durante sua elaboração. Outra questão observada refere-se à ausência nos PDIs, de conteúdos escolares específicos, fato que nos direciona à ideia de que o AEE mesmo quando apresenta maior conjunção com a sala de aula, se converte num momento em separado da dinâmica escolar. Isso sugere uma tendência ao atendimento clínico sem que, no entanto, os profissionais tenham sido habilitados para isto. Por outro lado, esta *clínica*, apesar dos discursos oficiais em contrário, assume uma postura corretiva no sentido de correção dos déficits ou compensatória no sentido de *compensar* os déficits dos alunos em relação ao desempenho do aluno normal, ambas objetivando *desenvolver, preparar* o aluno para o trabalho escolar (grifos nossos). Contudo, além da fragilidade destas posições, com as faltas dos alunos e o pouco tempo disponível para o AEE, esse avanço quase nunca consegue aproximar o desempenho dos alunos do AEE ao dos normais.

Como resultado das observações, apresentamos os *retratos da inclusão* no município de Uberlândia. Cabe ressaltar que nosso objetivo não foi analisar quantitativamente os dados obtidos nas observações e, tampouco, a forma como essas observações foram realizadas permitiria este tipo de análise, no entanto, os dados obtidos são importantes na medida em que nos ajudaram a compor o quadro da implantação da política de educação inclusiva do município em questão.

6. RETRATOS DA INCLUSÃO NA REGIÃO SUDESTE: em busca de uma síntese

A pesquisa em tela 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, com o intuito de realizar uma síntese.

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.

Um 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 contraturno.

Um fato 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.

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 socio-culturais, 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 enquadrarem 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 22, caracterizamos a Educação Especial nas três escolas pesquisadas.

Quadro 22 – A título de síntese

	Escola Mauá Mauá/SP	Escola Petrópolis Petrópolis/RJ	Escola Uberlândia Uberlândia/MG
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 SRM	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.

7. DA CONCLUSÃO: considerações que não encerram a conversa

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade (1946-2008)

Iniciando nossas considerações, destacamos que o grande desafio teórico metodológico da pesquisa foi verificar a implantação do processo de inclusão conforme delineado pela política nacional e ao mesmo tempo apresentar uma proposta teórica que acreditamos pudesse dar sustentação ao trabalho educativo no contexto inclusivo.

No decorrer da pesquisa, propusemo-nos a reconstruir os caminhos percorridos pela Educação Especial até o sistema inclusivo e refletir sobre a escola presente na sociedade atual, estabelecida sobre as bases de uma sociedade capitalista e sob os princípios e conceitos delineados pelas políticas educacionais nacionais. Tais políticas têm sido fundamentadas e influenciadas por documentos oficiais e organismos internacionais, focando, sobretudo, documentos e propostas referentes à educação na perspectiva da inclusão.

Destacamos como uma tendência no atual processo de escolarização, embasados, especialmente, em pesquisadores como Saviani (1998 e 2008a e 2008b), Libâneo (2010 e 2012), Galuch e Palangana (2008), o esvaziamento de conteúdos escolares e a descaracterização da escola do conhecimento.

Conseqüentemente, ao abordar as políticas de inclusão, observamos que as mesmas trazem, em seu bojo, as orientações para a implementação da inclusão das pessoas que constituem o público alvo do AEE na escola regular, ou seja, a escola que caminha no sentido de acolher a diferença, o diferente e o discurso do *ser diferente é normal*. Para tanto, prioriza-se um currículo que deve ser organizado, conforme orientam Moreira e Candau (2007), em consonância com princípios éticos, que se expressam no respeito, na valorização, na igualdade e, ainda, coloca-se como “[...] espaço em que se reescreve o conhecimento escolar [...] tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção” (p. 32).

Essas definições e pressupostos subsidiam a elaboração das políticas da educação na perspectiva inclusiva e se expressam na prática educativa escolar, as quais são delineadas com base nestas políticas. Está expresso no documento elaborado por Moreira e Candau (2007, p. 42) “[...] cabe à escola, por meio de suas atividades pedagógicas, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis e que tudo que passa por natural precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser modificado”. Mais explicitamente, isso implica uma proposta de reescrita dos conhecimentos escolares na qual se evidencia a ancoragem social.

O que se observa, contudo, delineado por este contexto, é a escola comum, que deve receber e escolarizar os alunos que constituem o público alvo do AEE, estabelecida e organizada sobre bases altamente excludentes, que se colocam como obstáculo à efetivação de uma educação inclusiva. Sob tais condições, a escola, responsável por oportunizar a formação das funções complexas de pensamento descritas por Vygotski (1997), funções especificamente humanas que possibilitam ao indivíduo dominar os procedimentos e os modos culturais da conduta, acaba por não cumprir esta meta. Seu descumprimento é explicado pelo próprio autor ao asseverar que essas funções, cuja origem é social, só passam a existir no indivíduo ante as relações mediadas com o mundo externo, ou seja, dependem não apenas do meio, mas também das condições objetivas das mediações que acontecem na escola.

Vygotski destaca que a formação das funções complexas do pensamento passa pela organização da escola, que é responsável por trabalhar as diferenças entre o conceito espontâneo e o conceito científico. O teórico reafirma que a sociedade é a fonte do desenvolvimento das referidas funções na criança, particularmente na criança que apresenta uma deficiência (VYGOTSKI, 1997). Por isto, o papel da educação é justamente oportunizar ao aluno o que existe de mais específico no ser humanizado, que é a atividade psicológica, que envolve a intenção, o planejamento, as ações voluntárias e o pensamento elaborado, cuja origem está nos contextos de aprendizagem, mais especificamente, na escola. Nessa perspectiva dialética isto passa pelo conflito, pelo confronto, o que é *posto* de lado nos discursos oficiais. É como se o discurso do *somos diferentes* na verdade fundisse as diferenças e o conflito (grifos nossos).

Ainda conforme Vygotski (1998), a função do professor consiste em explicitar o científico, isto é, o que não está visível aos olhos, o sistematizado, o estruturado. Processo que inclui reconhecer no homem/aluno o criador e a criatura capaz de produzir e trabalhar

com as contradições e permitir que o aluno se aproprie das máximas elaborações humanas. Neste sentido, evidenciamos no decorrer deste estudo, que estes pressupostos ainda não são visíveis na escola que temos, portanto, não estariam disponíveis também à escola inclusiva.

Acrescentamos a esta constatação complicadora o fato de que, até o momento, devido ao modelo predominante de sociedade em que se vive, não dispomos de uma escola em condições de receber a pessoa com deficiência, assim como o menos favorecido economicamente, o negro, o indígena, o doente crônico. Destacamos que esta é a maior razão do não acesso ou do acesso restrito do aluno com deficiência ao saber socioculturalmente construído.

Para ratificar o que estamos sinalizando, retomamos Barroco (2007, p. 20), por compartilharmos da posição apresentada em sua tese de doutoramento quando considera:

[...] legítima a luta pela observação e respeito à condição que a deficiência e o desenvolvimento diferenciado do curso regular impõem, os quais têm motivado ações muito importantes por parte de diferentes segmentos e organizações, mas é preciso ter claro, também, que o preconceito, o estigma, a lógica da exclusão, etc. apresentam-se à mente das pessoas com base nas condições objetivas e, sem a superação das mesmas, a transformação pleiteada não se torna possível nos moldes como se defende e se gostaria.

Barroco (2007) entende que embora a escola tenha a intenção de oferecer ao aluno um sistema de atendimento inclusivo, de proporcionar um ambiente inclusivo, ela se depara com limites das mais diversas ordens, que não podem e nem devem ser desconsiderados. Nesta perspectiva, encontramos, no decorrer da pesquisa, professores bem intencionados, esforçando-se por efetivar a inclusão, no entanto, por não ser o foco da pesquisa e dada à amplitude da mesma, não pudemos investigar a concepção que embasa esses esforços particulares em direção à inclusão. Constatamos, entretanto, que a forma como se preconiza e orienta o AEE nos PPPs das escolas pesquisadas apresenta-se em consonância com os valores cristalizados nas políticas nacionais e internacionais que orientam a educação para todos, defendendo como marca principal a solidariedade, a boa convivência e o respeito às diferenças.

Conforme vimos argumentando a escola dificilmente tem cumprido sua missão mesmo para com os alunos que não se constituem público alvo do AEE, aqueles considerados alunos apenas do ensino regular. Entendemos que a atenção ao trabalho feito em sala de aula no AEE, dentro dos moldes propostos pela Psicologia Histórico-Cultural,

favoreceria que este aluno compartilhasse de modo mais individualizado, da mesma base cultural dos seus colegas, colocando-se o foco na construção dos conceitos.

No decorrer da pesquisa, observamos nos documentos oficiais que tratam do processo de inclusão o uso de frases excludentes, tais como: “se houver recursos”, “quando necessário”, “para aqueles que se fizer necessário” “todas as crianças a não ser que haja alguma razão que obrigue a proceder de outra forma”. Em nosso entendimento, são expressões excludentes, porque tendem a diluir o compromisso, a desviar a atenção para longe do imperativo da inclusão.

No que se refere à pesquisa de campo, conforme registramos na introdução deste trabalho, os dados se limitaram a uma escola de cada um dos município/estado, visto o estudo fazer parte de um projeto de abrangência nacional, atendo-se ao formato definido na metodologia do projeto maior. De forma que, procurando garantir a assertividade da pesquisa, realizamos tratamento qualitativo dos dados.

Como resultado dos levantamentos, encontramos semelhança, de modo geral, entre os resultados alcançados no IDEB (período 2005-2011) e o panorama da educação inclusiva nas escolas visitadas em características como: número de professores atuando nas SRM com o AEE; capacitação dos professores em serviço; o número de alunos atendidos e o número de alunos atendidos por cada um dos professores; e, à prática pedagógica desenvolvida no atendimento realizado. Neste sentido, encontramos os melhores resultados do IDEB no estado e município que apresentou uma maior organização do AEE, com um maior número de profissionais envolvidos com a Educação Especial, ou seja, uma maior disponibilidade de recursos materiais/pedagógicos e de recursos humanos para a implantação das SRM e do AEE, inclusive com o AEE em escolas rurais e itinerante.

Os resultados mais elevados do IDEB estão no estado de Minas Gerais, no município de Uberlândia/MG, comparados com os resultados mais baixos apresentados pelo estado do Rio de Janeiro e município de Petrópolis/RJ, onde encontramos a menor equipe de profissionais na Educação Especial e, na segunda visita realizada, havia uma pessoa responsável pelo AEE, que não tinha mais oficialmente a função de coordenadora, embora ainda fosse a responsável pela coordenação. No entanto, esta discrepância encontrada entre as duas escolas não se manifesta em seus índices, cujas médias são mais elevadas e se encontram em evolução na Escola Petrópolis e diminuíram, no último ano avaliado (2011), na Escola Uberlândia, fato que poderia ser objeto de investigação em outro momento, uma vez que não dispomos de dados para essa análise. Constatamos,

entretanto, durante a visita e as observações que o resultado do IDEB não se reflete diretamente na educação especial, uma vez que, em Uberlândia, encontramos maior organização deste setor.

Os resultados do estado de São Paulo, município de Mauá e Escola Mauá estão em posição intermediária. Em termos de organização do AEE, fazendo uma comparação, os valores obtidos no IDEB refletem de certo modo, a situação que encontramos no decorrer da pesquisa. No caso específico de Mauá se a melhora nos índices do município e da escola podem indicar uma evolução na gestão da educação municipal de acordo com os dados da pesquisa, essa mudança ainda não teve condições de se manifestar na educação inclusiva, se nos orientarmos pela hipótese de que, em 2011, ano da última avaliação do IDEB, considerada para efeitos da pesquisa, estavam ocorrendo os primeiros encaminhamentos da educação inclusiva sob as orientações da política nacional, com a implantação das primeiras SRMs e do AEE, não havendo, portanto, dados para uma afirmação mais assertiva.

Quanto ao AEE, 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 Hesmann (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.

Conforme deixamos claro no título que demos à conclusão *Da Conclusão: considerações que não encerram a conversa*, este estudo não esgota as imensas possibilidades de pesquisa na tão abrangente área da Educação Especial, ao contrário, a sua realização fez emergir diversas interrogações que podem e devem ser investigadas. No decorrer do trabalho, mais especificamente no aporte teórico do mesmo, propusemo-nos a discutir as concepções de escola e educação escolar que permeiam os documentos oficiais e os mesmos conceitos na psicologia histórico-cultural, cujos princípios e fundamentos, acreditamos, possam oferecer sustentação ao trabalho na educação inclusiva. A partir da pesquisa, impõe-se uma questão que consideramos importante ser investigada em outro momento, que se refere à (in)consistência no processo de formação dos professores tanto para o ensino regular quanto para a Educação Especial. Consideramos válido ainda investigar, por exemplo, os referenciais teóricos e metodológicos subjacentes às ações pedagógicas possibilitadas, as quais dão acesso ao ideário teórico-filosófico que dá sustentação ao fazer pedagógico nas escolas. Ainda seria importante investigar a relação entre o IDEB das escolas e o panorama da educação especial/inclusiva.

7.1 Flagrantes da Escola Inclusiva: o compromisso pedagógico de professores que ousam sonhar

Será que o texto apresentado ao final de uma longa pesquisa consegue representar tudo o que vimos e vivenciamos naquele período? Conseguimos expressar nos

agradecimentos, nos procedimentos metodológicos, na apresentação dos resultados tudo que encontramos ao longo dos caminhos trilhados para sua realização?

Acreditamos que é muito difícil abarcar todo este complexo e tortuoso processo, a não ser por suas nuances quando se propõe a tratar de sentimentos e anseios. Na tentativa de preservar a riqueza de detalhes encontrados nas visitas de coleta de dados, que não incluíram apenas os números e as informações necessárias para compor o quadro de implementação da Política de Educação Especial, mas incluíram o acesso ao mundo particular de cada uma das pessoas que, de alguma forma, participou da pesquisa, suas alegrias, suas frustrações, suas conquistas, sua esperança, já que elas permitiram que entrássemos em seu mundo, autorizando-nos, inclusive, a falar sobre ele, resolvemos criar um espaço em que pudéssemos registrar, de modo especial, fatos que vimos nas escolas e que, certamente fizeram a diferença na vida das pessoas às quais esses fatos se relacionavam.

Conforme evidenciamos ao realizar a pesquisa, as leis que tratam da educação inclusiva não ousam, elas se estabelecem tomando por base um dado contexto social, político e econômico e são influenciadas por organismos e por legislações internacionais que propõem uma igualdade que não se materializa na escola, devido à complexidade que a envolve. Mas, os profissionais que atuam na educação, esses, sim, ousam. Ousam sonhar e, em algumas situações, nos arriscamos a dizer que o que está acontecendo em termos de inclusão é mais em razão desse sonho e do empenho do profissional que acredita do que pela força de uma exigência política.

Sob esta perspectiva, impossível não pensar na pequena Clara aluna da Escola Petrópolis, comumente observada nos intervalos de aula na escola. Uma menina muito alegre, mas que se abatia de repente e sem uma razão aparente. Clara tentava trocar pequenas gentilezas como carregar ou segurar um material, um brinquedo de outra criança, por um lanche diferente ou pela oportunidade de brincar com um brinquedo diferente com os coleguinhas, já que não dispunha de brinquedo e nem de lanche para a troca.

Clara acompanhou-nos durante o momento em que percorríamos o espaço físico da escola. Conforme relatou a professora do AEE da Escola Petrópolis, em muitos momentos, atendia à aluna, mesmo não sendo público alvo do AEE, visto que, de alguma forma, ela tinha uma necessidade e, porque não dizer, uma necessidade especial de atenção ou de lanche, que estava interferindo na sua inclusão na escola e no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar.

Como não fazermos reverência à professora da Escola Uberlândia, que, comprometida com a aprendizagem dos alunos, sempre providenciava antecipadamente os materiais ampliados para Lara, uma aluna com baixa visão? Ela fotocopiava ou imprimia o conteúdo, que os demais alunos copiavam do quadro de giz, para que esta pudesse fazer as atividades ao mesmo tempo em que os colegas de sala, evitando que se atrasasse ao copiar do quadro, tarefa bastante complexa para a aluna. Como não observar a paciência com que a professora ajudava a aluna a utilizar a lupa tipo pedra para a leitura, facilitando o acompanhamento das atividades da turma. E que, todos os dias, lembrava João, aluno com baixa visão e que não necessitava dos recursos utilizados para Lara, mas tinha que ser cobrado para que viesse com os óculos, ou seja, todos os dias a professora pedia que ele não se “esquecesse” de trazê-los e ele fazia questão de esquecer, porque, conforme nos informou a professora, não queria usá-los.

Como não nos rendemos à sensibilidade de professores da Escola Uberlândia, que se uniram para fazer um vídeo a respeito de Pedro, um aluno com deficiência múltipla, executando inúmeras atividades? O vídeo foi idealizado e realizado pelos professores, para que o pai do aluno pudesse levar ao ambiente de trabalho e mostrar do que seu filho Pedro era capaz e, assim, lutar pelo respeito dos colegas por seu filho e por ele próprio.

Impossível também não registrar o trabalho dedicado dos professores, o investimento no desenvolvimento humano realizado com Lucas, um aluno com paralisia cerebral, que chegou à escola como *rastejante* e, à época da pesquisa, se locomovia por todos os lados com sua cadeira de rodas? Ele ainda não aprendia como a turma, mas fazia sua primeira conquista, era parte da turma e não *rastejava* mais, locomovia-se à vontade, com a cadeira de rodas (grifos nossos).

Fatos como estes mostram que a escola, da forma com está estabelecida, ainda não consegue oportunizar o conhecimento científico a todos os alunos, mas são fatos que demonstram a diferença na vida desses alunos e de seus familiares, protagonizada por professores envolvidos com a educação, uma vez que esse empenho/esforço/ideal, qualquer que seja o termo atribuído ao que é feito, é visível e se materializa na escola, no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças como Lara, João, Pedro e Lucas, entre outros.

É preciso ainda ressaltar que, antes da realização da pesquisa, não tínhamos a exata dimensão da complexidade que envolve o processo de inclusão, dimensão que cremos ter começado a construir e que, por vezes, pensávamos haver resistência por parte dos

profissionais da Educação Especial. Foi então que, a partir da ousadia, de sair de nossa região (Região Sul do Brasil) e ir conhecer a realidade de inclusão de outra região, situação que nos permitiu encontrar pessoas sensíveis e fortes ao mesmo tempo, como os personagens dos fatos relatados. Pessoas lutando pelo desenvolvimento de alunos que têm contra si, além da deficiência ou do TGD, as baixas expectativas de desenvolvimento como ideário ainda cristalizado na sociedade como referido na história do atendimento à pessoa com deficiência, por mais avanços que tenham ocorrido. Trazemos a fala de Fernando Teixeira de Andrade, citada no início destas considerações, por compartilharmos da ideia de que existe um tempo em que precisamos nos desfazer das roupas usadas e esquecer os caminhos que levam aos mesmos lugares, *é o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

Nossas constatações nos reportam a um pensamento de Paulo Freire: *Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda* para dizer que a educação é pensada nas políticas, nos documentos oficiais, mas se concretiza na sala de aula, é ou ao menos deveria ser este o espaço da transformação.

Diante de tudo que expusemos, voltamos nossa atenção para a contradição própria dos homens que se, por um lado, produzem as mazelas, que se colocam como obstáculo ao sucesso da proposta inclusiva, por outro, se apresentam como *os deuses da chuva*, que lançam esperança nos resultados desse processo. Como canta Caetano: *do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas; da força da grana que ergue e destrói coisas belas; da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas; eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços; tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva* (CAETANO VELOSO, 1978, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.77, p.53-61, maio 1991.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 10ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

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: 16 mar. 2012.

BEYER, H. O. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na educação especial: uma abordagem alternativa. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 67-80.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Análise qualitativa de dados de entrevista**: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.2, p. 61-69, fev/jul 1992.

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, 2013a.

BRASIL. **Portal do MEC**. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. 2013b. Acesso em: 18 fev. 2013.

BRASIL. **Programa Mais Educação**. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

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 dez. 2012.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: 2010b.

BRASIL. **Nota técnica**. MEC/SEESP/GAB n. 9/2010, sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: SEESP 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 013/2009**. Brasília: DF, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 31 mai. 2010.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 16 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571/2008. MEC/SEESP, 2008b**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 25 mai. 2010.

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

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**. Curso de formação de gestores e educadores. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004a.

BRASIL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**./Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). 2. ed. rev. e atualiz. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2013.

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

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 011/2000**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 29 abr. 2013.

BRASIL. **Decreto Federal n.3.298/1999**. Brasília, DF: 1999.

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>. Acesso em 26 fev. 2013.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília. DF: MEC, 1993 – versão acrescida. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2013.

BRASIL. **Lei n. 8.213**, de 24 de julho de 1991, Lei de contratação de deficientes nas empresas. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF: MEC, 1990.

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.

CAETANO VELOSO. **Sampa**. 1978. Disponível em: <http://letras.mus.br/caetano-veloso/41670/>. Acesso em: 30 set. 2013

COLE, M.; SCRIBNER S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

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 26.06.2011.

DIAS, T. R.; OMOTE, S. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, SP: UNIMEP, n. 2, p. 93-100, 1995. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art08.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

DUARTE, N. A Rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Capinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ENGELS, F. **O papel do trabalho**. São Paulo: Global, 1982. p. 9-27.

ESCOLA MAUÁ. **Projeto Político Pedagógico**. EMCC. Mauá, SP. 2012.

ESCOLA PETRÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico**. ETS. Petrópolis, RJ. 2009.

ESCOLA UBERLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico**. EMPLRS. Uberlândia, MG. 2012.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FACCI, M. G. D. **O Psicólogo nas Escolas Municipais de Maringá**: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1998. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, SP, 1998.

FREIRE, P. Biblioteca Digital Paulo Freire. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/>. Acesso 22 de outubro de 2013.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GALUCH, M. T. B.; PALANGANA, I. C. Experiência, cultura e formação no contexto das relações capitalistas. **InterMeio**, UFMS, v. 14, n. 28, p. 71-87, jul./dez., 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

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.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.inep.com.br>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica de 2010. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/AnexoII.xls>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

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_anexoII.xls>. Acesso em: 31 jan. 2013.

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

JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. p.x-xx.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38 n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

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**. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE, 10. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2010. p. 1-15. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=libaneo+2010+a+escola+brasileira+em+face+de+um+dualismo+perverso>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 17, p. 153-171, 2001.

LUFT, L. **Pensar é Transgredir**. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <http://jecelo.com/Livros/Dreamweaver/Arquivos/P/Pensar%20C3%A9%20transgredir%20-%20Lya%20Luft.pdf>. Acesso em: 28 out. 2013.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

MARX, K. H. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K. H. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 3. ed. Seleção de textos de José Arthur Gianotti. Tradução de José Carlos Bruni et al. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. (Os Pensadores).

MARX, Karl. Prefácio. In: _____. **Uma contribuição para a crítica da economia política**. 1985b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000084.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1987. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

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 dez. 2012.

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 dez. 2012.

MAUÁ. Prefeitura de Mauá – Portal Nosso São Paulo. Disponível em: <HTTP://www.nossosaopaulo.com.br/Reg.13>. Acesso em: 13 fev.2013.

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

MAZZOTTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

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

MAZZUCO-DALLABRIDA, A. **O portador de deficiência mental profunda na concepção da mãe**. 1996. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1996.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. SEE/SD/SM. **Relatório das Ações da Diretoria de Educação Especial**. Belo Horizonte, 2013a.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 1989. 15. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2013b.

MINAS GERAIS. SEE/SD. Orientação SD n. 01/2005, publicada no **Diário Oficial de Minas Gerais**, em 09 de abril de 2005. Minas Gerais, 2005.

MINAS GERAIS. CEE. **Parecer n. 424/2003**, aprovado em 27 de maio de 2003. Minas Gerais, 2003a.

MINAS GERAIS. CEE. **Resolução n. 451/2003**. Minas Gerais, 2003b.

MINTO, L. W. **Teoria do capital humano**. Verbete. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm>. Acesso em: 6 mar. 2013.

MITTLER, P. Inclusão escolar é transformação na sociedade. **Revista Presença Pedagógica: inclusão/exclusão escolar**, Belo Horizonte, v. 5, n. 30, p. 5-16, 1999.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2010. Disponível em http://www.onu.brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 13 fev. 2013.

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.2013.

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. Acesso em: 13 fev. 2013.

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. Acesso em: 13 fev. 2013.

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. Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

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.

PETRÓPOLIS. Gabinete do Prefeito Municipal de Petrópolis. **Lei n. 6.737**, de 25 de março de 2010, Petrópolis, RJ: PMP, 2010.

PETRÓPOLIS. SME/CME. **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. 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

RIO DE JANEIRO. **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 mai. 2013.

RIO DE JANEIRO. SEE. **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>. Acesso em: 18 jun. 2013.

RIO DE JANEIRO. SEE/CEE. **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 mai. 2013.

RIO DE JANEIRO. **Constituição do Estado do Rio de Janeiro**. 1989. Elaborada pela Secretaria Geral da Mesa Diretora, Assembleia Legislativa, 2000. 291 p. Disponível em: <http://www.dippmerj.rj.gov.br/cariboost_files/contituicao_rj.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2013.

RODRIGUERO, C. R. B. **Desenvolvimento humano e aquisição da linguagem**: uma investigação acerca da concepção da família sobre a criança surda. 2001. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR: UEM, 2001.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SADER, E. Prefácio. MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

SÃO PAULO. **Arquivos CAPE**. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/cape22.asp>. Acesso em: 28 abr. 2013.

SÃO PAULO. **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 mai. 2013.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.141**, de 18 de Julho de 2011. Volume 121. n. 134. São Paulo, 2011b. Disponível em: <www.impressaooficial.com.br>. Acesso em: 23 mai. 2013.

SÃO PAULO. SE n. 11/2008. São Paulo, 2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm. Acesso em: 23 mai. 2013.

SÃO PAULO. SE n. 2/2007. São Paulo, 2007a.

SÃO PAULO. SE n. 70/2007. São Paulo, 2007b.

SÃO PAULO. SE n. 68/2007. São Paulo, 2007c.

SÃO PAULO. SE n. 8, 26 de janeiro de 2006. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO. SEE/CENP. **Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado**. São Paulo, s/d. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em 18/05/2013.

SÃO PAULO. CCE/Deliberação n.05/2000. São Paulo, 2000a.

SÃO PAULO. SE n. 95, 21 de novembro de 2000. São Paulo, 2000b.

SÃO PAULO. **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 mai. 2013.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2008b, p. 223-274.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. (Cadernos de Autoria)

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 45-50, maio 1984.

UBERLÂNDIA. **Município de Uberlândia**. 2012. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=invista>. Acesso em: 25 fev. 2013.

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. Acesso em: 13 maio 2013.

UBERLÂNDIA. PM/SME. **Programa Básico Legal Ensino Alternativo: histórico e estrutura organizacional**. Uberlândia: CEMEPE/NADH, s/d.

UBERLÂNDIA. PM/SME. **Histórico 2006-2009**. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), Uberlândia, MG: PM, 2009.

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>. Acesso em: 26 fev. 2012.

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. 2013.

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.orh/images>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

UNESCO. **Metas Educativas 2021**: desafios y oportunidades. El Salvador, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.orh/images>>. Acesso em 24 abr. 2013.

VEER, R. V. D. & VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id>>. Acesso em: 03 maio 2013>. Acesso em: 21 fev. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor Fotocomposición S. A., 1997.

VYGOTSKY, L. S. A. Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-670, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000400012&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 fev. 2013.

SITES CONSULTADOS

<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/275.pdf>. Acesso em: 30 abri. 2013.

<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/del.htm>. Acesso em: 30 abri. 2013.

<http://www.mp.mg.gov.br/portal/public/interno/arquivo/id/7144>. Acesso em: 30 abri. 2013.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sao-paulo/> - Acesso em: 28 abri. 2013.

http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_13/Reg13_Mauá.htm. Acesso em: 24 set. 2012.

http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/VERSAO_ESQUEM%C3%81TICA.pdf. Acesso em: 18 mai. 2013.

<http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do>>Acesso em: 25 fev. 2013.

<http://www.google.com.br/images>. Acesso em: 25 fev. 2013.

http://cape.educanet.sp.gov.br/cape_arquivos/default.asp. Acesso em: 30 abri. 2013.

http://cape.educanet.sp.gov.br/cape_arquivos/cape22.asp. Acesso em: 28 abri. 2013.

<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/del.htm>. Acesso em: 30 abri. 2013.

<http://www.mp.mg.gov.br/portal/public/interno/arquivo/id/7144>. Acesso em: 30 abri. 2013.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sao-paulo/> - Acesso em: 28 abri. 2013.

Portal Online da Prefeitura Municipal de Uberlândia
<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=97>. Acesso 25 fev. 2013.

www.pensador.uol.com.br/autor/fernando_teixeira_de_Andrade. Acesso em 02. Nov. 2013.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO NO BRASIL”, projeto selecionado pelo Programa Observatório da Educação – Edital nº. 038/2010 – CAPES/INEP/SECAD, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação e é orientada pela Prof^a Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar a efetivação da política de educação inclusiva no país. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: respondendo questionários sobre a inclusão na sua escola e observação nos ambientes escolares em que você atua.

Informamos que no encaminhamento da pesquisa poderão ocorrer desconfortos ou constrangimentos por parte dos envolvidos devido às observações e entrevistas que serão realizadas no espaço escolar, entretanto ressaltamos que o intuito primordial desse trabalho de campo não é de avaliar a ação docente, bem como não é o foco a análise do desempenho individual do aluno. Objetiva-se unicamente compreender como esta se efetivando a política nacional de Educação Especial e as condições para que isso ocorra em âmbito nacional.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa _____ . É importante destacar que as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados com a pesquisa consistem em entender o processo de efetivação da política nacional de educação inclusiva nas escolas públicas do Brasil, assim como verificar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) frente à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Após a pesquisa bibliográfica e análise dos dados serão elaborados dissertações e teses, além de trabalhos científicos publicados em eventos da área escolar, e ao término do

trabalho serão encaminhados os resultados aos municípios/secretarias que integram esse trabalho. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, entre em contato conosco ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisador e sujeito) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____ (nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof^º Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori (coordenadora geral da pesquisa).

Data: Setembro/2012

Assinatura do pesquisado
(Assinatura ou impressão datiloscópica)

Eu, CELMA REGINA BORGHI RODRIGUERO, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa intitulada “Educação Básica e Inclusão no Brasil”.

Data: Setembro/2012

Assinatura do pesquisador

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

*Desenvolvido com base na nota técnica 09/2010

Organização da prática pedagógica

1. Atendimento complementar ou suplementar
2. Atendimento individual/ coletivo/misto
3. Planejamento: Plano de coletivo/Plano individual (por aluno)
4. Articulação do Pedagogo no planejamento e prática do AEE
5. Articulação do Professor do AEE e Professor da sala comum
6. Há profissionais (não-docente) que auxiliam nas atividades de vida diária

O AEE e Projeto Político Pedagógico

1. A sala do AEE está prevista no projeto
2. Ano de implantação
3. Proposta pedagógica do AEE
4. Atende alunos de outras escolas

Professor do AEE

1. Como são organizadas as atividades pedagógicas (semanais/quinzenais/mensais)
2. Como são organizadas as avaliações dos alunos (diárias/semanais/quinzenais/mensais)
3. Formação docente/especialização dos professores que atuam
4. O professor elabora adaptações de materiais e de currículo (individualmente ou com parceria)
5. Como é realizado o contato com os professores e as famílias, quanto ao uso dos materiais adaptados utilizado pelos alunos

6. Quais limites o educador tem enfrentado para a efetivação do AEE 128

- a) quanto a sua atuação
- b) quanto aos recursos
- c) quanto às políticas públicas

7. Quem são os alunos atendidos em sua sala do AEE (Deficiências/TGDs/Altas habilidades)

8. É oferecida formação continuada/aperfeiçoamento aos professores para qualificação do trabalho do AEE. Essa formação atende também aos professores da sala comum?

Espaço físico

- 1. Recursos e equipamentos de apoio
- 2. Espaço físico
- 3. Condições de acessibilidade no interior da escola
- 4. A sala já está equipada com materiais enviados pelo MEC

APÊNDICE C- Questionário de pesquisa com os professores participantes do curso de AEE da Região Sudeste

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 Dr. 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 D – Síntese da Entrevista com a Coordenadora da Educação Especial do Município de Mauá

Caracterização da Educação Especial no Município de Mauá

Quanto às diretrizes para a Educação Especial no município, a coordenadora esclareceu que seguem a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Municipal de Educação e o Referencial Curricular Municipal. De acordo com a coordenação, não observam nenhum documento estadual. São 13 polos para o atendimento da Educação Especial no município, cada polo atende a uma região próxima e há um total de 15 professores de AEE. A coordenadora explicou que os professores são contratados por concurso e, no momento, não é feito o atendimento itinerante, por não ter professores em número suficiente. Os professores contratados cumprem uma jornada de 20 horas/semanais e ela entende que não suprem as necessidades das escolas, as quais, em alguns casos, oferecem o AEE em apenas um período. A capacitação é feita em serviço, são quatro horas semanais de formação: 2h para o AEE e 2h para HTPC. A orientação/acompanhamento do professor do AEE com o professor da sala comum ocorre apenas por meio do HTPC. Quando perguntado sobre a formação aos professores que visa à qualificação para o trabalho no AEE, a coordenação informou que é oferecida e que se estende aos professores da sala comum, que são convidados, mas quando o curso é fora da carga horária poucos se dispõem a participar.

Os Profissionais que Integram a Equipe da Educação Especial no Município de Mauá e suas Atribuições

São 15 professoras de AEE, todas com formação específica em alguma área da deficiência. As professoras trabalham 20 horas semanais, sendo que quatro delas cumprem uma jornada de 40 horas como carga suplementar e duas ingressaram em agosto de 2012. Além dos professores, a equipe é composta por: *“01 professora de AEE (20horas) com a função de coordenar/supervisionar o trabalho dos professores; 01 fisioterapeuta (20 horas); 01 fonoaudióloga (20 horas); 01 psicólogo (40 horas - que pediu exoneração em agosto de 2012); 01 Terapeuta Ocupacional (30horas - que entrou em setembro de 2012); 01 psicóloga (20horas) que, conjuntamente com a professora coordenadora tem a função de coordenar o trabalho desenvolvido por todos os profissionais do Serviço de Apoio Educacional Especializado”*. *“Em setembro de 2012, tivemos, também, a entrada para a*

equipe do Departamento de Educação Especial, de 14 instrutores de LIBRAS e 03 tradutores-intérpretes de LIBRAS”; além disso, destacou a coordenadora que a equipe é composta de: 01 Coordenadora (30horas), com a função de realizar a coordenação geral do Departamento de Educação Especial que inclui o serviço de apoio educacional especializado e as atividades do Centro Municipal de apoio à Educação Inclusiva "Cleberson da Silva", que foi uma antiga escola de educação especial municipal, 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 o grupo de trabalho e realizar a assessoria técnica 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.

O AEE e o Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Município de Mauá

O AEE está previsto no PPP das escolas e a sua implantação, ocorreu no município no ano de 2011. Como proposta pedagógica, o município segue as diretrizes do MEC (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Parecer CNE/CEB n.013/2009, Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009). Quanto ao atendimento de alunos de outras escolas, Mauá é polo, e os polos normalmente atendem à região próxima.

APÊNDICE E – Síntese da Entrevista com as Professoras de AEE da Escola Mauá

O AEE e a Organização da Prática Pedagógica na Escola Mauá:

As professoras classificaram o atendimento como complementar, todavia acreditam que deveria ser complementar. Ele ocorre de forma individual e coletiva, embora o plano seja individual, e há casos em que as duas professoras fazem o atendimento. Quanto à articulação do Pedagogo no planejamento e prática do AEE, as professoras referiram que o planejamento foi feito pelos professores do AEE – devido à forma como estão lotados (na Secretaria Municipal de Educação) e ficando na escola apenas no período ou horário de atendimento, que é realizado no turno contrário à frequência do aluno no Ensino Regular. Dessa forma, nem se encontram com os professores, a não ser aqueles que ficam 40h na escola, mas, mesmo assim, estão em sala e raramente conseguem conversar. No que se refere à articulação do professor do AEE e professor da sala comum, as professoras referiram que professores das salas comuns procuram os professores do AEE – mas a dificuldade está na quantidade de professores. Os profissionais não-docentes que auxiliam nas atividades de vida diária são os agentes de apoio de Educação Inclusiva (uma profissional formada em psicologia e um profissional de Ensino Médio), auxiliando na troca e na alimentação. No AEE, são apenas dois professores e não trabalham na mesma escola nos dois períodos. Ficam na escola apenas no horário de atendimento que é no contraturno do aluno atendido.

O AEE e o Projeto Político Pedagógico da Escola Mauá

Conforme relataram as professoras, a sala do AEE está prevista no PPP, mas não como SRM, e sim um projeto de atendimento. Está efetivada, todavia, como uma SRM com AEE – Tipo 1. O ano de implantação do AEE no município foi 2011. Acreditam que a proposta pedagógica é complementar, entretanto, defendem a complementar. Afirmaram também que a escola atende a alunos de outras escolas.

O Professor do AEE na Escola Mauá

Quanto às atividades pedagógicas, segundo as professoras, são organizadas semanalmente e envolvem literatura, jogos, música. As avaliações são fechadas por semestre – Relatório Semestral. Quanto à formação, as professoras que atuam no AEE são

Pedagogos com habilitação em Deficiência ou Especialização em AEE. É o professor que elabora adaptações de materiais e de currículo (individualmente ou em parceria). No momento, não é feito nenhum contato entre os professores e as famílias a respeito do uso de materiais adaptados utilizados pelo aluno. As educadoras têm encontrado limites para a efetivação do AEE: quanto a sua atuação - conquistar o gestor/professor/família - o município não oferece nenhum projeto como esporte, dança, oficinas; quanto aos recursos - o MEC mandou o básico – *“as verbas são específicas e são mandadas aos poucos”*. Estão confeccionando jogos para as crianças levarem para casa para brincar com a família; quanto às políticas públicas – *“são limitantes no atendimento, deixam de atender TDAH/Dislexia”*. Os alunos atendidos na sala do AEE são os que constituem o público alvo do AEE de acordo com a Política – dentre os quais o Autismo; Síndrome de Down; DI; PC. No entendimento das professoras, a rede oferece não oferece formação continuada/aperfeiçoamento aos professores para qualificação no trabalho do AEE. Mas alguns cursos, quando desenvolvidos, são estendidos também aos professores da sala comum.

O AEE e o Espaço Físico da Escola Mauá

Quanto aos recursos e equipamentos de apoio, receberam do MEC – *“dois computadores; dois nets; os livros são cedidos pela escola; e o mobiliário é da escola”*. No que diz respeito às condições de acessibilidade no interior da escola, existem escadas, mas também as rampas de acesso ao 2º piso (três salas). As salas estão parcialmente equipadas com materiais enviados pelo MEC. *“Os recursos vêm aos poucos e, às vezes algum material fica para a escola, um not por exemplo. Os atendimentos são realizados à tarde e, dos 42 alunos cadastrados são atendidos 22”*. Na fala das professoras, quem não é público alvo é encaminhado para atendimento clínico fora e entra numa fila de espera. Afirmaram que as salas do AEE do estado são diferentes das do município e também diferem entre si mesmo sendo do estado. Não há plano de carreira para os professores do município.

APÊNDICE F – Síntese da Entrevista com a responsável pela Educação Especial do Município de Petrópolis

Caracterização da Educação Especial no Município de Petrópolis

São 110 escolas, que oferecem a educação básica, sendo 54 escolas com atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental (Educação Infantil ao 5º ano) e 56 escolas que atendem às séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), totalizando 52.765 alunos matriculados. Os professores são contratados por concurso, em 2012, havia 2.173 professores na rede. *“A distribuição de aulas ocorre através de um acordo entre o professor e a unidade escolar (equipe gestora). Pode ser remanejado após o probatório, a pedido ou por necessidade da instituição. Quanto à direção, orientação, supervisão das escolas, ou seja, a equipe técnica é indicada pela Secretaria de Educação do Município e não há tempo definido, ou seja, a mudança de governo pode implicar mudança na equipe pedagógica. Para ser indicado, o profissional tem que pertencer à rede e, no caso, o orientador deve ser do quadro da escola”.*

Quanto à implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município, embasam-se nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial, e no Regimento da Rede Municipal de Ensino e no Plano Municipal de Educação, e não seguem nenhuma diretriz do Estado do Rio de Janeiro.

O atendimento à Educação Especial estende-se da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo que este último é municipal em uma única unidade tradicional de ensino, o Liceu Municipal Prefeito Carolino Ambrósio. O número de matrículas no município, como já referido, é de 52.765 alunos, o número de alunos incluídos em sua rede é de 1.676 e o número de alunos matriculados no AEE é de 270. Quanto aos procedimentos utilizados para encaminhamento ao AEE, a coordenação informou que *“a escola encaminha um relatório (professor/direção); a Equipe de Educação Especial chama e entrevista a família; e, faz um Relatório de entrevista com família (pais)”*. São 110 escolas no município, 27 SRM e 270 alunos matriculados no AEE. Para atuar nas SRMs do município, os professores devem ser concursados pela rede e ter Especialização em AEE, Educação Especial ou Capacitação em Sala de Recursos (40h), oferecido pela Rede.

Os profissionais que integram a equipe da Educação Especial no município de Petrópolis e suas atribuições

A Equipe de Assistência à Educação Especial é constituída por quatro pessoas no atendimento: uma responsável geral, uma pessoa no apoio, uma responsável pelas SRM e uma responsável pela formação. Entre as funções e atribuições dos membros estão a *“capacitação, a triagem e o acompanhamento do processo de Educação Especial no município, são indicadas e o tempo de permanência em cada função, não é determinado”*. Como linha de ação da Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação e Setor de Educação Especial do Município (linhas de ação) está a Educação inclusiva – com a implantação e garantia de funcionamento das SRM e AEE. As ações realizadas no que se refere à formação continuada aos professores da SRM: *“são oferecidos cursos pela rede; orientação para participarem de cursos de capacitação, de atualização, de especialização; uma equipe do município participa do Observatório Nacional na UERJ”*. Quanto ao acompanhamento nas SRM, *“a equipe realiza visitas, orientações e vão à escola sempre que é recebida uma nova criança para recebê-la e fazer contato com a família, e o contato com os profissionais das escolas é feito sempre que necessário ou solicitado”*. Com relação à articulação com a comunidade, as famílias são chamadas para reuniões/atendimentos/orientações.

O AEE e o Projeto Político Pedagógico das Escolas do município de Petrópolis

Conforme a responsável, o AEE está previsto no projeto e o ano de implantação da SRM no município ocorreu em 2009. A previsão do atendimento vai ao encontro às diretrizes nacionais. Efetivamente, o AEE da Escola Petrópolis atende ao público alvo definido pelo MEC, chamada de inclusão significativa, ou inclusão pelo MEC. Mas atendem também, dentro das possibilidades, um público que não é alvo do AEE de acordo com o MEC, de inclusão não-significativa. Quanto aos recursos, a escola ainda não recebeu todo material, de setembro/2011 até agosto/2012, ou seja, no período de praticamente um ano não chegou mais nenhum material. A SRM configura-se como Sala tipo 1. O AEE da Escola Petrópolis atende ainda a alunos de outras escolas.

APÊNDICE G – Síntese da Entrevista com a Professora de AEE da Escola Petrópolis

O AEE e a Organização da Prática Pedagógica na Escola Petrópolis

A professora definiu o atendimento como *“complementar e, em geral, é individual”*. Quanto ao planejamento, informou que o plano de trabalho com o aluno é individual e que o Pedagogo da escola participa da elaboração do plano. O atendimento ocorre duas vezes por semana com duração de 50 a 60 minutos e a mesma criança tem atendimento com as duas professoras. O AEE tem como proposta pedagógica *“desenvolver em nossos alunos alguns aspectos do relacionamento intrapessoal e interpessoal [...] dividimos os atendimentos em atividades que pudessem trabalhar: as dificuldades ortográficas, escrita e leitura, raciocínio lógico-matemático e relacionamento intrapessoal e interpessoal. Adaptando cada estratégia ao nível de desenvolvimento em que se encontravam”*. O contato do professor de AEE com os professores da sala comum é bem próximo e esses demonstram boa aceitação com relação ao contato. *“Contato próximo. Boa aceitação dos professores da sala comum”*. Não existe na escola, nenhum profissional para auxiliar os alunos do AEE nas atividades de vida diária.

O AEE e o Projeto Político Pedagógico da Escola Petrópolis

A professora declarou que a sala do AEE está prevista no PPP da escola, em conformidade com determinações da Política Nacional. A Sala é do tipo 1. O AEE foi implantado em 2009. E, no momento atende oito alunos de outras escolas. A proposta pedagógica do AEE para o município está ancorada, segundo a professora, em *“Vygotsky, Piaget Gardner e outros”*. A professora que atua junto com a professora entrevistada no AEE tem também, a função de orientadora na escola.

O Professor do AEE na Escola Petrópolis

A professora informou que as atividades do AEE são organizadas *“semanalmente”* e que fecham as avaliações por semestre com o Relatório Semestral, no entanto, os professores realizam o registro diário como subsídio para o relatório. Ela tem Curso de Capacitação em Braille; Graduação em Pedagogia e está realizando (no momento da escrita da tese, já havia terminado o curso) a pós-graduação em AEE oferecida pela UEM; tem também o Curso de Capacitação Sala de Recursos (40h). Quanto ao material utilizado na SRM, a

professora e a orientadora realizam as adaptações necessárias tanto de materiais quanto de currículo; no que diz respeito aos materiais da sala comum. Estas adaptações são elaboradas pela professora de AEE e a professora da sala comum que está atendendo àquele aluno. O contato com os professores e as famílias, inclusive a respeito do uso dos materiais adaptados utilizado pelo aluno, é realizado por meio de atendimento individual para passar para as informações aos responsáveis. *Sobre os limites que o educador tem enfrentado para a efetivação do AEE quanto à sua atuação, acredita que sua “atuação é eficaz, porém com necessidade de contínua formação”*; com relação aos recursos, *afirmou que aqueles “vindos do MEC são bem restritos. Precisamos buscar novos recursos”*; ao se referir às políticas públicas, entende que *“a definição do público alvo [...] limita o atendimento; e, o contraturno dificulta a frequência”*. Os alunos atendidos na sala do AEE têm diagnóstico de Deficiência Intelectual (14), Transtornos Globais do Desenvolvimento (4), Dislexia (5). A respeito da formação recebida, *“geralmente, são oferecidos cursos de capacitação e palestras pela Secretaria de Educação”* para os professores do AEE e são extensivos ao professor da sala comum, no entanto, não obrigatórios.

O AEE e o Espaço Físico da Escola Petrópolis

No que se refere aos recursos e equipamentos de apoio para todo município, a professora ressaltou que *“alguns recursos vieram do MEC, recebemos apenas mobília, jogos e informática”*. Desse modo, as salas estão parcialmente equipadas com recursos vindos do MEC. A professora considera que o espaço físico atende às necessidades dos alunos e que existem condições de acessibilidade no interior das escolas do município: *“Nossa escola, por exemplo, foi reformada (rampa, banheiro adaptado) recentemente”*. A professora relatou que a SRM está em processo inicial de organização. Não chegaram todos os itens. A maior parte dos materiais utilizados ainda é elaborada/construída pelos próprios professores. É uma escola conveniada com a Mitra – do complexo fazem parte: a igreja; um salão de eventos; a escola (a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dividem o prédio); uma creche; um projeto de teatro; uma quadra descoberta.

APÊNDICE H – Síntese da Entrevista com a Coordenadora da Educação Especial do município de Uberlândia

Caracterização da Educação Especial no Município de Uberlândia

O número de escolas do município na educação básica (séries iniciais) é de 50 escolas. Os professores são contratados por concurso. Quanto à distribuição de aulas “há a escolha por disponibilidade das escolas – no final do ano, (normalmente em outubro) são feitos os pedidos de remoção (critérios para atendimento dos pedidos – classificação no concurso; tempo de prefeitura; desempate – idade)”. Quanto à direção, orientação e supervisão das escolas, ou seja, equipe técnica, os critérios para atribuição das funções dependem da política municipal vigente, isto é, na gestão 2002/2004 eram eleitos; no exercício anterior foi por nomeação; no próximo exercício, provavelmente eleição; e o tempo de permanência na função, os critérios são indeterminados. As diretrizes da Educação Especial no município orientam-se pela “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009 e o Decreto n. 6.571/2008 e as Normativas Municipais”; não seguem nenhum documento do Estado. O sistema de inclusão do município atende à Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, não atendendo apenas ao Ensino Médio, que é responsabilidade do Estado. O que garante o encaminhamento do público alvo do AEE às SRM é “as características; o laudo/saúde; e, o Relatório Psicopedagógico circunstanciado”. Procedimentos utilizados para encaminhamento ao AEE: a escola encaminha um relatório preenchido pelo professor e direção, a Equipe de Educação Especial chama e entrevista a família e, na sequência, a família é chamada para ciência do AEE. São 48 SRM no município. O critério adotado para a contratação de professores para SRM é “Recrutamento Interno (publicado no Diário Oficial) e os requisitos para participar da seleção incluem ser Professor Efetivo da Escola e possuir Pós-Graduação na área”. Quanto às condições de ensino e trabalho, a coordenação entende serem de modo geral adequadas tanto no que se refere ao espaço físico quanto aos recursos humanos.

Os profissionais que Integram a Equipe da Educação Especial do Município de Uberlândia e suas Atribuições

No total a equipe municipal é composta por aproximadamente 180 pessoas. Destacamos: uma coordenadora geral e uma vice-coordenadora; dois profissionais de apoio pedagógico; quatro coordenadores de roteiro; dois coordenadores de roteiro para a Educação Infantil e professores. As funções e atribuições da equipe dependem da política da Gestão vigente, o critério para definição da equipe é a nomeação e o tempo de permanência em cada função não é determinado. No que diz respeito às linhas de ação a Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação e Setor de Educação Especial do Município preconizam a Educação inclusiva, com a implantação e garantia de funcionamento das SRM e AEE. Quanto às ações realizadas (cursos aos professores, formação continuada aos professores da SRM, recursos de acessibilidade), a coordenadora informou que *“os cursos disponibilizados aos professores são contínuos e os recursos de acessibilidade estão em andamento de acordo com as verbas. O acompanhamento nas escolas, realizado pela equipe (coordenador de roteiro), é semanal. Quando tem pedagogo na escola, o professor se reúne com o pedagogo e levanta dificuldades e necessidades. Articula junto à secretaria: recursos materiais; recursos humanos; orientação pedagógica; formação continuada para professores da sala comum, conforme solicitado”*. Estão trabalhando, no momento, as Práticas Inclusivas no contexto da Sala Comum. *“Quando não tem pedagogo, o coordenador de roteiro faz contato com a direção/professores da escola”*.

O AEE e o Projeto Político Pedagógico das Escolas de Uberlândia

A sala do AEE está prevista no PPP da escola, a implantação das SRM no município ocorreu em 2010, mas já funcionava antes com outro formato. Quanto à proposta pedagógica do AEE, está fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.

APÊNDICE I - Síntese da Entrevista com a Pedagoga Coordenadora da Educação Especial da Escola Uberlândia

O AEE e a Organização da Prática Pedagógica na Escola Uberlândia

Para a pedagoga da escola, “o AEE é complementar” e o tipo de atendimento depende da necessidade do aluno; “alguns precisam de atendimento individual”, mas, na escola, é realizado tanto o individual quanto o coletivo. No entanto, o plano de trabalho é individual. Quanto à articulação do Pedagogo no planejamento e prática do AEE, “o pedagogo tem a função de assessoramento, orientação e fiscalização” e a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum “é feita com um horário diário de 50 minutos, obedecendo a um cronograma (pelo professor). O coordenador vai a todas as salas, todos os dias”. Os profissionais (não-docentes) que auxiliam nas atividades de vida diária dos alunos de AEE são “três auxiliares de serviços gerais (ASGs) que desempenham a função de cuidadores, ou seja, auxiliam na higiene, alimentação e locomoção de algumas crianças”.

O AEE e o Projeto Político Pedagógico da Escola Uberlândia

A sala do AEE está prevista no PPP da escola e o ano de implantação do AEE no município foi “2010. Porém, funcionava como projeto desde 1993”. A proposta pedagógica do AEE é “atender alunos com algum tipo de deficiência”. A escola só atende alunos de outras escolas quando tem procura. Neste ano (2012), não houve”.

O Professor do AEE na Escola Uberlândia

Conforme relatou a pedagoga, as atividades pedagógicas são organizadas semanalmente. Quanto às avaliações, “é feito um diagnóstico no início do ano e, ainda, durante todo o processo, a criança é avaliada, culminando num relatório final”. À pergunta quanto à formação docente/especialização dos professores que atuam, ela referiu-se à sua formação que é Orientação Educacional; Pós-Graduação em Didática e cursos de formação continuada na área de Educação Especial. Explicou a pedagoga que “as adaptações são elaboradas individualmente, de acordo com a necessidade e também com parcerias”. O contato com os professores e as famílias, quanto ao uso dos materiais adaptados, utilizado

pelo aluno, ocorre por intermédio de orientações e demonstrações. Ela informou que os limites que tem enfrentado para a efetivação do AEE, ao referir-se à sua atuação, são: “*a assiduidade da criança, a exigência de ser no contra turno, falta de equipe multidisciplinar e/ou parcerias*”. Assim se expressou no que diz respeito aos recursos: “*temos muitos recursos e aquele que precisamos, nós confeccionamos*”; e, sobre as políticas públicas: “*exclui as crianças que não têm um laudo fechado de deficiência. Que inclusão é essa*”? Os alunos atendidos pela escola, segundo a pedagoga, são “*pessoas com surdez, deficiência intelectual, deficiência física, TGD e baixa visão*”. Quanto à formação continuada, esta é oferecida aos professores para qualificação de seu trabalho no AEE durante todo o ano letivo. Esta formação se estende aos professores da sala comum, porém a grande maioria não participa.

O AEE e o Espaço Físico da Escola Uberlândia

Quanto aos recursos e equipamentos de apoio para todo município, segundo a pedagoga: “*Temos muito, e um ou outro que não temos, reivindicamos até conseguir*”. O espaço físico é privilegiado. “*Temos sala de arteterapia, sala de psicomotricidade, sala de recursos multifuncionais, sala de TV e brinquedos, sala de comunicação alternativa, sala de LIBRAS e sala de baixa visão. Temos ainda uma sala ampla, utilizada para atendimentos coletivos, reuniões com os pais e professores*”. As condições de acessibilidade no interior da escola estão “*bem adiantadas. Porém, ainda falta sinal luminoso e piso tátil*”. As salas estão equipadas com materiais enviados pelo MEC, porém ainda estão faltando alguns itens.

APÊNDICE J - Síntese das Entrevistas com as Professoras do AEE da Escola Uberlândia

O AEE e a Organização da Prática Pedagógica na Escola Uberlândia

Professora 1

Na caracterização ao tipo de atendimento, a professora 1 referiu ser “*atendimento complementar*” e é feito de forma individual e coletiva, mas o seu planejamento é feito por aluno, ou seja, “*PDI – Plano de Atendimento Individual*”. Quanto à articulação do Pedagogo no planejamento e prática do AEE, ele faz o “*Assessoramento à sala de aula de ensino regular*” e a articulação do professor do AEE e professor da sala comum. Os profissionais (não-docentes) que auxiliam nas atividades de vida diária são as cuidadoras.

Professora 2

Para a professora 2 o atendimento ocorre “*das duas formas. Quando puxando conteúdos da série – complementar; quando trabalho desenvolvimento e comunicação – suplementar*”. O atendimento é “*individual e pequenos grupos (três alunos)*”, mas o planejamento é individual. Segundo a professora 2 “*existe uma articulação com o Pedagogo, professores e o Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas (NADH)*”. No que se refere à articulação do professor do AEE e professor da sala comum, os primeiros prestam assessoria às salas comuns. Os profissionais (não-docentes) que auxiliam nas atividades de vida diária são cuidadores (3).

Professora 3

O atendimento é considerado complementar, pela professora 3. Quanto aos atendimentos, a maioria é “*individual, quando coletivo, no máximo quatro alunos*”. Quanto ao planejamento, é individual. Sobre a articulação do Pedagogo no planejamento e prática do AEE, diz que o plano “*é feito pelo professor com acompanhamento do pedagogo e outros profissionais (arteterapia, psicomotricidade)*”. E, a articulação do professor do AEE e professor da sala comum, “*Essa articulação é feita pela pedagoga*”. Quanto aos profissionais (não-docentes) que auxiliam nas atividades de vida diária dos alunos do AEE, “*temos três cuidadoras, instrutor de LIBRAS e intérprete*”.

Professora 4

Para a professora 4, o atendimento é complementar e o atendimento é individual e, apenas as vezes, coletivo. Quanto ao planejamento, é individual. No geral, o planejamento “*é feito pelo professor com acompanhamento da pedagoga e outros profissionais*”. A pedagoga faz a articulação com o professor da sala comum. Os profissionais (não-docentes) que auxiliam nas atividades de vida diária, dos alunos do AEE, são cuidadoras.

O AEE e Projeto Político Pedagógico da Escola Uberlândia

Professora 1

Conforme a professora 1, a sala do AEE está prevista no PPP da escola e a implantação do AEE ocorreu em 2010, tendo como proposta, “*atender alunos com algum tipo de deficiência, oferecendo recursos que possibilitem ou diminuam as dificuldades em relação à sua aprendizagem*”. Alunos de outras escolas são atendidos quando necessário.

Professora 2

A professora 2 afirmou que a sala do AEE está prevista no PPP da escola, e o ano de implantação do AEE na escola foi 2010 (SRM), no entanto, o atendimento data de 1993. Segundo a professora, esse ano [2012] a escola não está atendendo alunos de outras escolas, “*mas já atendeu. Havia a troca de informações, mandava relatórios para as professoras da escola de origem*”.

Professora 3

Segundo a professora 3, a sala do AEE está prevista no PPP das escolas e o ano de implantação do AEE no município foi 1993. Perguntada se a escola atende a alunos de outras escolas, respondeu que “*sim, quando necessário e tendo disponibilidade de vagas, atendemos*”.

Professora 4

Conforme a professora 4, a sala do AEE está prevista no PPP da escola e o ano de implantação do AEE no município foi 1993. Perguntada se a escola atende a alunos de outras escolas, respondeu que, “*Atualmente não, mas, se necessário, atende*”.

O Professor do AEE na Escola Uberlândia

Professora 1

A professora 1 afirmou que as atividades pedagógicas são organizadas semanalmente. Quanto à avaliação, relatou que a mesma ocorre *“através do diagnóstico inicial e, dando continuidade, durante todo o processo de execução do PDI e, finalmente, com o relatório de fechamento”*. Quanto à formação docente para atuar no AEE, refere-se à sua formação, pós-graduação em Psicopedagogia, em Neuropedagogia e em Psicanálise, além de outros cursos da área de Educação Especial. Destacou que professor elabora adaptações de materiais e de currículo individualmente, de acordo com as especificidades de seu atendimento, mas que isso também é feito em parceria. Já o contato com os professores e as famílias, quanto ao uso dos materiais adaptados utilizados pelo aluno, ocorre através das assessorias às salas de ensino regular e com demonstrações. Quanto aos limites que tem enfrentado para a efetivação do AEE em sua atuação, destacou: a baixa assiduidade dos alunos e a falta de parcerias com uma equipe multidisciplinar; quanto aos recursos, não vê *“nenhum limite, temos vários recursos. Os que não possuímos, nós confeccionamos”*; quanto às políticas públicas, *“deixam excluídas algumas crianças que necessitam de AEE, porque, de certa forma, engessou suas deficiências”*. Os alunos atendidos em sua sala do AEE possuem deficiência e TGDs. Afirma que a rede oferece formação continuada/aperfeiçoamento aos professores para qualificação do trabalho do AEE, *“Sim. Atende todos. Esta formação é oferecida pelo Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH)”*.

Professora 2

Para a Professora 2, as atividades pedagógicas são *“planejadas semanalmente”*. Quanto às avaliações, afirmou que são diferenciadas: *“avaliação – cognitiva/metacognitiva/comunicacionais – realizada pelo professor do AEE; motoras e psicomotoras – realizada pelo professor de Psicomotricidade; e, interpessoais e afetivas – realizadas pelo professor de Arte Terapia. As habilidades observadas são: conhecimentos; dificuldades; intervenção pedagógica necessária”*. Quanto à formação docente dos professores que atuam, responde que existe a *“exigência de especialização: primeiro em Educação Especial e outras Psicopedagogia”*. A professora relatou que as

adaptações de materiais e de currículo são feitas *“individualmente, a partir das necessidades do aluno atendido”*. Já o contato com os professores e as famílias, a respeito do uso dos materiais adaptados utilizados pelo aluno, é feito para os professores das salas comuns pelos professores do AEE durante a assessoria, sendo que as famílias são orientadas, quando necessário, pelo professor de AEE, professor da sala ou orientadores. Quanto aos limites que o educador tem enfrentado para a efetivação do AEE quanto a sua atuação, citou: a falta de expectativa dos pais/responsáveis/cuidadores com relação à criança, a falta de recursos financeiros das famílias e a falta de parceria da área da saúde; quanto aos recursos, *“atualmente tem, mas confecciona muitos de acordo com a necessidade”*; quanto às políticas públicas: *“Muito apoio à Educação Especial, mas a inclusão deveria ser mais abrangente”*. Os alunos atendidos em sua sala do AEE são os de baixa visão. Quanto à formação continuada/aperfeiçoamento aos professores para qualificação do trabalho do AEE, esta é oferecida, *“o CEMEPE oferece também aos professores de sala comum. Existe a possibilidade”*.

Professora 3

Conforme destaca a professora 3, as atividades pedagógicas são organizadas semanalmente. Quanto às avaliações dos alunos, são organizadas em um *“relatório anual com base em informações diárias”*. Quanto à formação docente dos professores que atuam no AEE, referiu-se à sua formação, pós-graduação Educação Especial e Psicopedagogia. Quando perguntado se o professor elabora adaptações de materiais e de currículo individualmente ou com parceria, respondeu que em parceria. Com relação a como é realizado o contato com os professores e as famílias, quanto ao uso dos materiais adaptados utilizados pelo aluno, respondeu: *“É realizado pela pedagoga junto à família”*. No que se refere aos limites que o educador tem enfrentado para a efetivação do AEE, em sua atuação, responde que não há; quanto aos recursos, não há; quanto às políticas públicas, *“tempo para organização do material; horário só para atender alunos, não havendo possibilidades para articulação; contra turno”*. Os alunos atendidos em sua sala do AEE são todos os que constituem o público alvo do AEE, menos altas habilidades. A formação continuada/aperfeiçoamento aos professores para qualificação do trabalho do AEE: *“É oferecido, mas a frequência não é obrigatória para o professor da sala comum”*.

Professora 4

Conforme a professora 4, as atividades pedagógicas são planejadas “*semanalmente*” e a avaliação é “*anual com base em informações diárias*”. Quanto à formação dos professores que atuam no AEE, respondeu sobre a própria formação, pós em Educação e Psicanálise e em Educação Especial. Quando perguntado se o professor elabora adaptações de materiais e de currículo (individualmente ou em parceria), respondeu que sim em parceria. Ante a questão sobre como é realizado o contato com os professores e as famílias quanto ao uso dos materiais adaptados utilizados pelos alunos, respondeu: “*É realizado pela pedagoga*”. Quanto aos limites que o educador tem enfrentado para a efetivação do AEE em sua atuação: não há; quanto aos recursos: não há; quanto às políticas públicas, respondeu que sim, mas não entra em detalhes. Quanto aos alunos atendidos em sua sala de AEE são todos considerados público alvo do AEE, menos altas habilidades. Diz ainda que a formação continuada é oferecida “*para o professor da sala comum*”.

O AEE e o Espaço Físico da Escola Uberlândia

Professora 1

Quanto aos recursos e equipamentos de apoio da escola, a professora 1 disse que são excelentes e complementa “*temos a sala de recursos multifuncionais*”. Segundo ela, o espaço físico é privilegiado e as condições de acessibilidade no interior da escola são excelentes. As salas estão equipadas com materiais enviados pelo MEC, porém faltam alguns itens.

Professora 2

Para a professora 2, os recursos e equipamentos de apoio são bons. Quanto ao espaço físico, classifica como “*bom espaço físico*”.

Professora 3

Quanto aos recursos e equipamentos de apoio, a professora refere que “*sim, existem e são adequadas*” e que o espaço físico está ok, assim como as condições de acessibilidade no interior da escola. Afirmou ainda que, como as salas estão equipadas com materiais

enviados pelo MEC, está ok.

Professora 4

Quanto aos recursos e equipamentos de apoio para todo município, respondeu que existem. Perguntada se o espaço físico é adequado na escola, respondeu que sim. Acrescentou que existem condições de acessibilidade no interior da escola e que as salas estão equipadas com materiais enviados pelo MEC.

APENDICE K – Observações realizadas na Escola Mauá

Obs. 1 – 2º Ano do Ensino Fundamental - Tarde

Marina – 8 anos – Diagnóstico (Termo de Autorização de Matrícula e Compromisso para o AEE): Deficiência Intelectual

Plano de Atendimento Individual deve priorizar:

- Desenvolvimento Psicomotor
- Linguagem e Comunicação
- Desenvolvimento Cognitivo (raciocínio lógico, percepção, atenção, memória)
- Interação social e afetividade

Necessidades da aluna:

- atribuir significado à linguagem escrita como forma de comunicação;
- ter garantido condições de acesso e participação em todas as atividades que o currículo escolar propõe.

Objetivos:

- organizar situações para que o aluno avance na fase do desenho;
- avançar na hipótese de escrita;
- estimular o raciocínio lógico matemático;
- estimular a atenção e a concentração.

Sala de Recursos Multifuncionais – Individual – Manhã

A Professora atendeu Marina na SRM. A atividade do dia envolveu jogos no computador (para trabalhar memória e raciocínio). Marina jogou e a professora foi acompanhando e fazendo intervenções. À parte a professora nos informou que Marina só fala com quem e na hora que quer (denominaram o quadro de “mudez seletiva”) – sempre responde com gestos, não articula uma palavra sequer no decorrer do atendimento. Segundo informou a professora, Marina está alfabetizada, mas tem defasagem e falta muito para a aluna avançar tanto no ensino regular quanto no AEE.

Sala de Ensino Regular – 26 alunos - Tarde

Marina sentou na primeira carteira de uma sala que é ampla e arejada. A turma era constituída por 26 alunos. Quem estava com a turma era uma professora que estava substituindo a professora da turma, no 1º horário. A professora se ausentou por um momento da sala, todos os alunos conversavam muito, Marina só observava. Quando retornou, a professora desenhou uma folha com pauta no quadro de giz, colocando o cabeçalho. Enquanto as crianças anotavam a atividade no caderno, a professora atendeu Marina na carteira, orientando a atividade individualmente. Na sequência trabalhou a rotina do dia: leitura do livro *Cachinhos Dourados e os três ursos*, os alunos realizaram algumas atividades e em seguida saíram para a aula de Educação Física. Observamos que quando as crianças gritavam ou falavam muito alto Marina tapava os ouvidos com as mãos. No dia seguinte, Marina não veio à aula – a professora titular da turma, falando a respeito da aluna informou que a mesma ainda não está alfabetizada e que não conversa com ninguém na sala, nem mesmo com a professora – faz todas as atividades em caderno especial, diferente dos demais – e ainda usa os livros do 1º ano do Ensino Fundamental.

Obs. 2 – 1º ano do Ensino Fundamental – Tarde

Davi – 6 anos – Diagnóstico (Termo de Autorização de Matrícula e Compromisso para o AEE): Autismo - X Frágil

Plano de Atendimento Individual deve priorizar:

- Desenvolvimento Psicomotor
- Linguagem e Comunicação
- Desenvolvimento Cognitivo (raciocínio lógico, percepção, atenção, memória)
- Interação social e afetividade

Necessidades do Aluno:

- Tem dificuldade de organização no espaço, tempo, de localidade, lateralidade e reconhecimento do esquema corporal;
- Necessita de um auxílio individual para a realização das atividades propostas;
- Tem dificuldade na organização das palavras para falar (ecolalia, fala enrolada de difícil compreensão);
- Tem dificuldade de socialização com o próximo.

Objetivos

- Trabalhar com a organização de tempo, espaço, localização, corpo humano, música e jogos que incentivem o desenvolvimento do menor;
- Quebra da barreira para aceitação do todo;
- Troca de carinho;
- Trabalhar a organização do registro.

Sala de Recursos Multifuncionais – Individual – Manhã

O trabalho foi realizado no computador com jogos de memória (Davi executava por tentativa e erro); outro jogo se referiu à letra inicial da palavra – sabia quase todas as palavras – mas frente àquelas nas quais o desenho não está muito claro, parava e ficava esperando a mediação; Outras atividades realizadas: jogo de identificar palavras e figuras; clicar no número correto – quantidade de figuras dentro do balão. Vídeo: Galinha Pintadinha.

Sala de Ensino Regular – 27 alunos, compareceram 18 - Tarde

Davi está alfabetizado – na sala do ensino regular tem uma auxiliar que o acompanha nas atividades. Davi sentou na 1ª carteira, copiou a rotina e fazia as mesmas atividades que toda turma. A professora colocou no quadro de giz o cabeçalho, a rotina do dia e as atividades.

Davi fez a chamada (controle de frequência dos alunos da sala) e, na sequência levou o livro à coordenação. Durante a atividade recorte - cole, a professora sentou-se de frente e trabalhou com Davi individualmente. Davi apresentava dificuldade na coordenação motora; tinha muita dificuldade para usar a tesoura; a pintura extrapolava os contornos do desenho. A atividade consistia em pintar da mesma cor os desenhos com as sílabas referentes a uma determinada palavra – a seguir, recortar os quadrados, colar as sílabas referentes à palavra na linha e, depois, escrever a palavra na frente. O aluno realizou a atividade de forma mais lenta e apresentava mais dificuldades que os demais alunos da sala, suas figuras caíram por várias vezes à medida que foi fazendo os recortes. Explicou a professora, que Davi sempre faz as mesmas atividades que os demais – mas afirmou não receber nenhuma orientação dos professores do AEE. O caderno de Davi é adaptado, tem linhas mais largas (espaço duplo) que o caderno comum.

APÊNDICE L – Observações realizadas na Escola Petrópolis

Obs. 1 - 5º ano do Ensino Fundamental - Tarde

Ana – Diagnóstico: Dislalia – Inclusão não significativa

Antonio – Diagnóstico: Dificuldade de Aprendizagem – Inclusão não significativa

Sala de Ensino Regular - 24 alunos

A turma não tinha alunos de público alvo do AEE (Inclusões do MEC), apenas inclusões não significativas, ou seja, alunos que apresentam características que não se enquadram no público alvo definido pelo MEC. A professora colocou no quadro a Agenda do dia.

Leitura silenciosa

Cópia

Ilustração

A professora mostrou-se tranquila, falando baixo, dirigia-se à turma calmamente, alunos tranquilos, falando baixo, inclusive os que apresentavam as dificuldades relatadas.

Obs. 2 – 4º Ano do Ensino Fundamental - Tarde

Aline – Diagnóstico: Distúrbio de Aprendizagem

Ari* - Diagnóstico: TDAH (Cid F70)

Alana* - Diagnóstico: TDAH – fisicamente parece ter 15/16 anos, com comportamento infantilizado, inferior à idade cronológica.

Sala de Ensino Regular - 26 alunos

No quadro é colocada a Rotina do dia.

Leitura Compartilhada

Dever de casa

Atividade de História: Quais são as três festas tradicionais brasileiras de influência portuguesa? Seguidas de outras três questões afins.

Após o intervalo, atividade de Geografia

Turma falante, exigindo que toda hora a professora chamasse atenção, alunos dispersos, andando pela sala. Aline, Ari e Alana copiaram apenas a 1ª questão proposta e não responderam, não copiaram as demais questões. Ficaram brincando, falando e não foi solicitado que fizessem a atividade.

Conforme explicou a professora, são dadas atividades diferenciadas aos alunos apenas quando há a presença de um estagiário na sala para acompanhar...

* alunos matriculados no AEE

Obs. 3 – 1º ano do Ensino Fundamental - Tarde

Angelo – Diagnóstico: TDAH

03/12–várias anotações (avaliações)

07/12–não reconhece letras

2º Bim.–não reconhece o nome

André* – Diagnóstico: PC – Displegia Espástica (Cid G80) Cadeirante (AEE) - Precisa de ajuda especial apenas para locomover sua cadeira.

03/12 – reconhece as letras

07/12 – forma fonemas

2º Bimestre – Boa evolução – reconhece o valor sonoro das letras

Abel – Diagnóstico: Deficiente Físico - quadro de Hemiparesia Esquerda (predominância braquial devido à seqüela isquêmica) - apesar da deficiência física não é cadeirante. 03/12–não reconhece os fonemas; sem nenhuma noção de escrita; coloca qualquer letra– não relaciona com o som;

07/12 – reconhece as letras e alguns fonemas;

2º Bim. – reconhece as letras e a maioria dos fonemas

Sala de Ensino Regular

Atividade: A Bagunça da Bruxa (números na ordem crescente e antes/depois)

Além das avaliações junto com a turma, a professora faz um caderno de anotações – com as falas com a mãe, bilhetes e angústias (na experiência do dia-a-dia)

André e Abel participam normalmente das atividades

*Aluno matriculado no AEE.

Obs. 4 - 3º Ano do Ensino Fundamental - Tarde

Adriana – Diagnóstico: Transtorno de Escrita - Transtorno de Leitura e Dislalia

Ágata* – Diagnóstico: Síndrome de Down – Disortografia – Dislexia

Sala de Ensino Regular - 25 alunos - seis inclusões - uma do MEC - uma estagiária

Ágata estava na primeira carteira – próxima à professora – sem livro – ficou com a cabeça recostada na carteira – não acompanhou as atividades – ficou brincando com seu estojo.

Atividade de Geografia – A população do Município

A professora passou o “dever” no caderno e foi conversando sobre as respostas com ela, enquanto a turma anotava as respostas que foram feitas coletivamente no quadro de giz; A professora orientou a estagiária a ajudar Ágata responder as duas primeiras questões cujas respostas eram mais concretas, “*pois as demais ela não compreenderia*” – para os demais alunos todas as questões para a Ágata uma ou duas questões. O ambiente da sala (professores e alunos) era bastante tranquilo – todos falavam baixo.

* aluno matriculado no AEE

Obs. 5 – 2º Ano do Ensino Fundamental – Tarde

Adriano–Diagnóstico: Foco disrítmico tempo-parietal com alteração do comportamento

Alessandro* – Diagnóstico: Autista - Síndrome Asperger (diagnóstico a confirmar)

Sala de Ensino Regular - 2º Ano - 25 alunos – metade de uma sala comum

Alessandro – Muito desenvolvido; veio nos receber na porta da sala cumprimentando-nos. Pareceu muito integrado à turma. As atividades que realizava eram as mesmas que as dos demais; executava todas as atividades sem ajuda. A professora contou que fez uma sondagem (no início do ano letivo) para verificar se o aluno conhecia o alfabeto e ele leu o alfabeto em inglês para a professora.

Atividades:

Leitura da lenda Iara

Pintura do desenho – atividade

* aluno matriculado no AEE

Obs. 6 – 5º Ano do Ensino Fundamental – Manhã

Agnes – Diagnóstico: Dislexia

Sentava na metade da fila. Estava sozinha - Fazia a atividade proposta - Quase não conversava

Alda – Diagnóstico: TDA

Alice* – **Diagnóstico:** Dificuldade de Aprendizagem associada a questões articulatórias e perceptivas – Faltou à aula no dia da observação.

Alexandre – Diagnóstico: Disritmia/TDAH; Dificuldade em Leitura e compreensão-sentado à frente, junto à parede (carteira separada dos demais) precisava de um atrativo (artes) para realizar a atividade – Ficava separado quando as atividades eram individuais – quando eram em grupo, juntava-se aos demais alunos.

Alícia – Diagnóstico: Dislalia

Amanda – Diagnóstico: TDAH

Álvaro* - **Diagnóstico:** Disortografia e Dislexia. Sentava na carteira da frente – maior que os demais alunos da turma.

Sala de Ensino Regular

Turma conversava baixo, todos queriam distribuir materiais – parecia haver um acordo para não conversarem e/ou para falarem sussurrando (bem baixo) - contrato didático na parede.

No quadro de giz a agenda do dia e as atividades:

- 1) Leitura Silenciosa do texto *A vitória Régia* - Autora: Valquíria Della Pozza
- 2) Leitura Individual
- 3) Linha e Entrelinha

Livro: Português (MEC) Aprender Juntos – 5º Ano – Adson Vasconcelos

Álvaro não conversava muito, apenas com a colega do lado (carteiras distribuídas aos pares). Fazia a atividade proposta, embora pedisse auxílio aos colegas próximos.

Mesma atividade para todos os alunos da sala (atividade n. 3 da orientação) – a professora orientava individualmente na carteira, quando solicitada.

Alice faltou à aula.

*Alunos matriculados no AEE

Obs. 7 - 2º Ano do Ensino Fundamental – Manhã

Aurora - Diagnóstico: Epilepsia

Amadeu – Neuropatia Central com DI

Alex* – Diagnóstico: Dislexia e TDAH – Foi para o AEE no período da tarde – antes foi chamado pela coordenação – era participante do Projeto Aquarela no referido período.

Sala de Ensino Regular - Sala pequena (1/2 sala) – 26 alunos

Terminaram a atividade que faziam no caderno, anotaram a tarefa e saíram para o almoço.

Alex – Sala de Recursos Multifuncionais – Atendimento Individual

Trabalhando o Livro das Emoções – inquieto, falava o tempo todo, com a cabeça recostada na mesa - Sem paciência, queria mudar de atividade a todo momento; resmungava/cantarolava baixinho. Professora: “*O que você sente quando alguém não te empresta um brinquedo?*” – Alex: “*Eu pego!*”

*Aluno matriculado no AEE

Obs. 8 - 1º Ano do Ensino Fundamental – Manhã

Adam* Diagnóstico: Dislexia e TDAH

Apolo* Diagnóstico: Paralisia Cerebral

Dados do caderno de registros: Apresenta dificuldades em copiar do quadro e em leitura. No 2º bimestre – está no nível silábico, muito animado com a possibilidade de andar, fala bem, é muito observador. No 3º bimestre - reconhece as vogais.

Sala de Ensino Regular

Na sala de ensino regular, realizaram a mesma atividade da turma do primeiro ano da tarde do dia anterior - *A Bagunça da Bruxa*. A turma era grande, “29 alunos + um cadeirante”, conforme descreveu a professora no seu caderno de registros. Tentaram dividir a turma, mas não foi possível ou como informou, não foi autorizado pela Secretaria, uma solução foi colocar uma estagiária. A aula transcorreu com tranquilidade e, antes da saída para o almoço, era a hora do descanso – 5 minutos de cabeça abaixada.

Apolo - Na sala de ensino regular, mostrou-se alegre e muito atento – movimentava-se com facilidade com sua cadeira. Foi o primeiro a sair para o almoço, auxiliado pela estagiária.

Adam na Sala de Recursos Multifuncionais – Tarde

Livro das emoções – diante de diversos desenhos de expressões ou ações, a criança devia posicionar-se, desenhando o que sentia ou como se sentia diante da cena. A professora explorava as emoções, os acontecimentos, a história de vida do aluno, assim como, as relações e vínculos do mesmo. O aluno respondeu às questões, fazendo o que era solicitado, mantendo-se tranquilo durante todo o atendimento.

*Aluno matriculado no AEE

APENDICE M – Observações realizadas na Escola Uberlândia

Obs. 1 – 4º ano do Ensino Fundamental – Manhã

Lara – Diagnóstico no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): Baixa Visão e atraso neuropsicomotor.

Plano de Atendimento Individual

Necessidades do educando: não apresenta defasagem de conteúdos.

Definição de Metas:

Áreas de Conhecimento	Objetivos	Atividades
Linguagem	Estimular a linguagem como forma rica de expressão do pensamento, sentimentos e desejos, desenvolvendo o fonológico, o vocabulário e a sintaxe.	Atividades variadas, jogos diversos, experiências planejadas, contação de histórias, produções diversas, ler, ouvir e representar.
Memória	Estimular as modalidades de memória sensorial, auditiva e visual, propiciando a memorização da aprendizagem.	Atividades diversificadas que despertem o interesse do aluno pelos conteúdos importantes para a sua vida.
Percepção	Propiciar ao aluno interagir com o seu próximo e com o ambiente que a cerca, através de estímulos sensoriais; percepção auditiva, visual, tátil, olfativa e gustativa.	Desenvolver atividades lúdicas que permitam à criança sentir e diferenciar os estímulos sensoriais listando e identificando todas as formas de percepção.
Pensamento/Motricidade	Desenvolver a motricidade do aluno possibilitando a sua localização no tempo e no espaço.	Atividades que desenvolvam a percepção dos diversos espaços de tempo: relógio, calendário, músicas, brincadeiras e jogos diversos.

SRM – Tarde – Individual

Lara – está fazendo um treinamento com a Lupa Eletrônica que, por enquanto, está usando apenas na SRM. Na sala de ensino regular, utiliza a “Pedra”, um tipo de lupa.

Faz a leitura do livro *O anão Gigante* com a lupa eletrônica.

Na sequência, joga dominó com os temas: meios de transporte e meios de comunicação.

Lara aparenta bom nível de concentração, disposição e boa memória. É muito simpática.

Sala de Ensino Regular – Manhã

Professora afirmou que as professoras do AEE prestam assessoria, embora acredite não precisar, já teve até cinco inclusões na sala – uma professora do AEE, a cada 15 dias, fica por um tempo na sala para acompanhar as atividades e orientar. Vê a inclusão como boa

tanto para os alunos (Lara – baixa visão e João – baixa visão) quanto para a turma. A professora, geralmente, prepara o material ampliado para a Lara.

Aula de matemática

Exercícios de revisão para a prova (quebra cuca) - Exercícios do livro

Obs: 2 – 4º ano do Ensino Fundamental

João – Diagnóstico no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): Baixa Visão

Plano de Atendimento Individual

Necessidades do educando – conteúdos que não domina: leitura com fluência e interpretação de textos longos.

Definição de Metas:

Áreas de Conhecimento	Objetivo	Atividades
Linguagem	Estimular o uso da leitura Aprimorar a ortografia e a formação de conceitos	Atividades lúdico-pedagógicas que estimulem a oralidade; jogos diversos; estojo de letras; leituras diversificadas.
Memória	Estimular a memorização de longo prazo	
Percepção	Estimular a percepção global	Quebra cabeça, dominós, bingo, jogos de cartas. Operações matemáticas, desafios, jogos no computador, trava língua, jogos de memória, jogos de figura fundo, poesias, rimas e jogos de sequencia lógica e encaixe.
Pensamento/Motricidade	Estimular suas habilidades oferecendo situações de desafios e diversas formas de expressão do pensamento, seleção, associação e representação de ideias.	

João - Sala de Ensino Regular – Manhã

Sentava na primeira carteira, devia usar óculos, mas tinha muita resistência, quase sempre “esquecia”. Nesse dia esqueceu. Pedi a ele que viesse com os óculos no dia seguinte e, quando estive na sala no dia seguinte veio correndo mostrar que estava de óculos. No dia do atendimento no AEE, também estava com eles. Não necessita de material ampliado e nem de caderno adaptado e nem do mesmo acompanhamento dispensado a Lara.

João – Sala de Recursos Multifuncionais – Tarde

Leitura e Interpretação de textos

Uso do dicionário sob a orientação da professora

Desenho sobre o tema da leitura (Habitação de outra Galáxia)

Escrever três frases com palavras do texto, escolhidas pelo próprio aluno.

Obs. 3 – 4º Ano do Ensino Fundamental

Daniel – Diagnóstico no Plano de Desenvolvimento Individual: Retardo Mental Leve e TDAH

Plano de Atendimento Individual

Necessidades do educando: Atenção, concentração, memória.

Definição de Metas

Áreas de Conhecimento	Objetivos	Atividades
Linguagem	Estimular a linguagem como uma forma rica de expressão do pensamento, desenvolvendo o sistema fonológico, vocabulário e desenvolvimento da sintaxe nas produções escritas.	Atividades variadas de leituras, contos, jogos diversificados, estojo de letras e números, situações do cotidiano, músicas, dominó de palavras, letras, imagens, produções escritas e orais...
Memória	Estimular o desenvolvimento da memória visual e auditiva para reter conhecimento com significados.	Atividades lúdicas que atendam à proposta de trabalho a ser desenvolvida com o aluno.
Percepção	Propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade perceptiva visual e auditiva a interagir, organizar e compreender o ambiente imediato.	Atividades com brincadeiras musicais, jogos, descrever imagens, recortes, leitura, cores, desenhos, formas, sequência, ouvir contar histórias.
Pensamento/Motricidade	Estimular a organização espacial e temporal do aluno permitindo a vivência do corpo, permitindo o desenvolvimento dos esquemas operatórios.	Atividades diversificadas e criativas que permitam ao aluno perceber os diversos espaços de tempo, através de jogos, bandinha, relógio, calendário.

Sala de Ensino Regular – Manhã – 24 alunos

A turma estava em alvoroço em razão de uma seletiva para o programa soletrando. Nesta sala Daniel sentava na fila próxima à janela, com apenas três carteiras, ele ocupava a segunda.

Aula de Literatura/Produção de Texto – para fazer em casa (15 linhas)

Todos nós desejamos realizar alguma coisa na vida. Alguns desejos são possíveis de realizar e outros são mais difíceis. Quais são nossos desejos? O que você gostaria de realizar? Pense sobre o assunto e crie um texto com o tema: “O meu grande desejo é...”

Caderno com atividades coladas, aparência de caderno novo, quase todas as atividades em branco. Permaneceu quase todo o tempo debruçado na carteira. O caderno tinha as mesmas atividades da turma, no entanto, todas em branco.

Daniel não fez a atividade.

Daniel - Sala de Recursos Multifuncionais – AEE e Arte Terapia – Tarde

Trabalhou com alfabeto móvel – formando palavras referentes aos desenhos dos cartões;
Formou as palavras: barata; rosa; ferro; depois a professora propôs que separasse as sílabas;

Trabalho complementar – número de sílabas – gênero

Trabalho com literatura – leitura de um livro

Foi possível ainda observar Daniel no atendimento de Psicomotricidade Relacional⁵¹.

Breno - Diagnóstico: Deficiência Intelectual

Bruno – Diagnóstico conforme o Plano de Desenvolvimento Individual: Deficiência Mental Leve*

Plano de Desenvolvimento Individual - Bruno

Necessidades do educando – conteúdos que não domina: leitura e escrita

Definição de Metas

Áreas de Conhecimento	Objetivos	Atividades
Linguagem	Desenvolver um plano de estimulação da linguagem em três aspectos: desenvolvimento do sistema fonológico, vocabulário e da sintaxe. Fornecer ao aluno experiências de utilização da linguagem como forma de expressão de pensamentos, sentimentos e desejos.	Transmitir mensagens, bingos ortográficos, jogos de sequência de ideias, frases, textos... Livros de literatura e porta textos, músicas, formação de frases, textos, dramatização das histórias produzidas, cruzadinhas, caça palavras, parlendas, bingos, jogos de sequência lógica, entre outros.
Memória	Desenvolver e consolidar mecanismos através dos quais o conhecimento é armazenado e recuperado, propiciando, assim, a apreensão, retenção dos conteúdos importantes para a vida do aluno.	Descrição detalhada das histórias lidas, produzidas pela criança e outras. Descrever cenas reais de seu dia a dia, jogos de memória, poemas, músicas...
Percepção	Vivenciar emoções aceitas socialmente procurando compreender os porquês daquelas que não são aceitas. Trabalhar todos os aspectos das percepções: visual, auditiva, gustativa, olfativa, tátil. Favorecer o desenvolvimento da percepção auditiva, visual, promovendo experiências sensoriais em todos os campos, permitindo a interação constante com o	Brincadeiras diversas, entre elas: do silêncio, sequência rítmica, trava língua... Identificar figuras no contexto, quebra-cabeças diversos, completar partes faltosas, jogo dos sete erros, separação de objetos por atributos.

	meio.	
Pensamento/Motricidade	Garantir o pensamento matemático, possibilitando estabelecer o maior número de relações possíveis entre objetos, situações ou pessoas. Desenvolver atividades que estimulem a construção do conhecimento.	Jogos e brincadeiras diversas, utilização do material dourado no individual, coletivo, organização de jogos de mesa, baralho só pode 10, 21...; no pátio...

Bruno e Breno - Sala de Recursos Multifuncionais - AEE – Atendimento Coletivo - Manhã

Trabalho coletivo, leitura do conto O Menino que foi ao Vento Norte - Bia Bedra
Fizeram a leitura encenada (professor – narrador; Breno – vento norte; Bruno – menino).
Na sequência, ouviram o conto.

Bruno atento, participativo, sério – apresentou bastante dificuldade na leitura.

Breno (chegou à escola em agosto): nervoso, ansioso, resistente, o tempo todo resistia a participar. Ficou o tempo todo tentando se justificar.

Sala de Ensino Regular - Tarde Aula de matemática (Operações)

Bruno – sentado na primeira carteira, fileira do meio – ficava bem próximo à mesa da professora e do quadro.

Professora fez uma atividade de secretaria enquanto a turma fazia a leitura do diagnóstico (avaliação) de Português. – atividades que fizeram no início do ano, faziam novamente para que a professora possa avaliar a evolução.

Professora: deu orientações para uma aluna (que faltou no AEE) e que chegou naquele momento (estava na orientação justamente falando sobre a falta no AEE no período da manhã). Deu orientações na mesa a outros alunos que solicitaram.

Aula de Geografia – revisão para prova, conteúdo do 4º bimestre

Sinais de Trânsito

Conforme relatou a professora, o Bruno sempre faz as mesmas atividades com toda a turma, mas apresenta algumas dificuldades específicas que são trabalhadas (leitura/escrita)

*Foi mantida a terminologia usada no PDI.